

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

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (115) ЛИПЕНЬ—СЕРПЕНЬ—ВЕРЕСЕНЬ 2024
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 9 від 30.09.2024 р.)

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

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

ЗАСНОВНИК

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

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

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України тел.: (044) 440-42-92
Матеріали для публікації надсилати: csnukr@ispukr.org.ua
Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайт 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», 2024

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

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

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

№ 3 (115) JULY-AUGUST-SEPTEMBER 2024
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

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

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

FOUNDER OF THE JOURNAL

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

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

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

EDITORS' OFFICE

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

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

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

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citations.
The editorial office reserves the right to edit and reduce the length of submissions without authors' consent.
It may also publish papers for the purposes of discussion, without sharing the views of the author.

The editorial office does not return the manuscripts

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

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

Члени редакційної колегії

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Відповідальний секретар

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

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

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

Co-Editors

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

CONSULTING EDITORS

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

Elyana 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, Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Executive Editor

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

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Леся Прохоренко

Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами 7-20

В'ячеслав Засенко

Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру 20-36

Світлана Кульбіда

Європейське планування мовної політики: від прав до можливостей користувачів жестових мов 36-49

Андрій Боярчук

Психологічні детермінанти формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану 49-64

Андрій Гончарук

Дослідження емоційної сфери особистості: семантичний аналіз 64-75

Денис Прохоренко

Психологічна підтримка дітей з ООП: комплексний підхід у подоланні наслідків ПТСР 75-88

Лідія Дрозд

Сучасні аспекти психологічного супроводу дітей зі спектром аутичних порушень в умовах військової агресії 88-103

Ольга Волошина

Інноваційні технології в інклюзивному освітньому середовищі: контент-аналіз 103-114

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Валентина Жук

Діагностування слухомовленнєвого розвитку у системі
корекційно-розвиткової допомоги дітям з кохлеарними імплантами 115-128

Наталія Лопатинська, Тетяна Хомик

Особливості логокорекційного впливу на розвиток дихальної функції
у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями
в будові артикуляційного апарату 128-146

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Людмила Ніколенко

Інтеграція інклюзивних підходів у вищу освіту в контексті
сталого розвитку 146-164

Марина Дігтенко

Психологічна підтримка батьків дітей із синдромом Дауна
в умовах воєнного часу 164-182

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

183-186

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 159.9:376|316.61-053.4/.5-056.26

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор,

директор Інституту спеціальної

педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

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

Інститут спеціальної педагогіки

і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology, Kyiv, Ukraine

9 Berlinsky St., Kyiv, Ukraine, 04060

ПСИХОЛОГІЯ ІНКЛЮЗІЇ: ОСВІТА ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

PSYCHOLOGY OF INCLUSION: EDUCATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Анотація. У статті здійснено спробу обґрунтувати основні психологічні механізми, що забезпечують ефективність інклюзивного підходу в освіті та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Обґрунтовано, що стратегічною метою виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями інтелекту, мовленнєвими, опорно-руховими, зоровими, слуховими, емоційно-вольовими є їхня соціальна інтеграція для реалізації якої необхідне створення особливої системи психолого-педагогічного супроводу. Наголошено, що впровадження інклюзії в навчання дітей з особливими освітніми потребами може бути ефективним лише за умов пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей таких дітей, надання їм якісних освітніх послуг, розгалуженої системи психологічної підтримки дітям, батькам та фахівцям. Визначено, що пріоритетними напрямками роботи у цьому контексті є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з ООП, з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником суспільного життя. Особливу увагу приділено аналізу факторів, що сприяють успішній інтеграції таких дітей в освітнє середовище, а також їхній соціальній адаптації та самореалізації. На основі аналізу наукових джерел виокремлено ключові механізми психології інклюзивного навчання, визначено напрями, які потребують необхідних змін щодо ефективної реалізації інклюзивного навчання в Україні. Доведено, що узгоджена система якісного і науково обґрунтованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуального розвитку, можливостей та інтересів є вагомим стратегічним інструментом забезпечення інклюзії в освіті і соціалізації. Наголошено, що розвиток ефективної системи освіти для дітей з особливими потребами можливий за умов створення відповідного освітнього середовища, врахування різних освітніх потреб дітей, матеріально-технічного та кадрового забезпечення, а також додаткової психологічної підтримки фахівців закладів освіти та установ інклюзивно-ресурсних центрів. Обґрунтовано важливу роль психологічної підтримки та співпраці між педагогами, родинами, психологічними та соціальними працівниками щодо створення сприятливих умов для навчання та розвитку дітей з ООП. Акцентовано на сучасних практиках, що ґрунтуються на гуманістичних цінностях і спрямовані на створення безбар'єрного освітнього простору. У висновках окреслено переваги та недоліки впровадження інклюзії в освітній процес, визначено ключові проблеми та запропоновано шляхи їх розв'язання.

Ключові слова: інклюзія, психологія, психолого-педагогічний супровід, соціалізація, особливі освітні потреби, психологічні механізми, адаптація.

Abstract. The article attempts to substantiate the main psychological mechanisms that ensure the effectiveness of an inclusive approach in the education and socialization of children with special educational needs (SEN). It is substantiated that the strategic goal of raising and teaching children with special educational needs, including those with intellectual, speech, locomotor, visual, auditory, emotional-volitional disabilities, is their social integration, for the implementation of which it is necessary to create a special system of psychological and pedagogical support. It is emphasized that the introduction of inclusion in the education of children with special educational needs can be effective only if the educational space is adapted to the individual characteristics of children, the provision of quality educational services to such children, an

extensive system of psychological support for the child, parents and specialists. It was determined that the priority areas of work in this context are the promotion of the social, emotional and cognitive development of each child with special needs, so that he feels like a full participant in social life. Special attention is paid to the analysis of factors contributing to the successful integration of such children into the educational environment, as well as their social adaptation and self-realization. Based on the analysis of scientific sources, the key mechanisms of the psychology of inclusive education are singled out, the directions that require necessary changes regarding the effective implementation of inclusive education in Ukraine are identified. It has been proven that providing high-quality and scientifically based psychological and pedagogical support for students with special educational needs, considering their individual needs, opportunities and interests, is a powerful strategic tool for ensuring inclusion in education and socialization. It was emphasized that the development of an effective education system for children with special needs is possible under the conditions of creating an appropriate educational environment, considering the various educational needs of children, material and technical and personnel support, as well as additional psychological support from specialists of educational institutions and institutions of inclusive resource centers. The important role of psychological support and cooperation between teachers, families, psychological and social workers in creating favorable conditions for learning and development of children with special needs is substantiated. Emphasis is placed on modern practices based on humanistic values and aimed at creating a barrier-free educational space. The conclusions outline the advantages and disadvantages of the introduction of inclusion in the educational process, identify key problems and propose ways to solve them.

Key words: inclusion, psychological and pedagogical support, socialization, special educational needs, psychological mechanisms, adaptation.

Актуальність дослідження. Реформування системи освіти в Україні передбачає трансформацію спеціальної освіти, з урахуванням найкращих світових практик, запроваджених країнами ЄС. Основне завдання держави полягає у формуванні освітньої політики, яка б забезпечувала доступ до якісної освіти та створювала освітнє середовище, сприятливе для успішної соціалізації всіх дітей, зокрема тих, що мають різні освітні потреби, проблеми зі здоров'ям, у тому числі з інвалідністю, й сприяла б їхній повній самореалізації у суспільстві.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В працях численних вчених щодо проблеми інклюзії особливу зацікавленість становить теоретичний аналіз понять «інклюзія» й «інклюзивне навчання», «інклюзивний підхід», розуміння сутності яких дає витоки формування шляхів удосконалення освітньої діяльності відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Теоретичні

аспекти сутності означених понять, особливості організації інклюзивного навчання, перспективи впровадження інклюзії висвітлено в наукових працях численних закордонних і вітчизняних учених, зокрема, таких, як Г. Банч, В. Бондар, Л. Будяк, Т. Бут, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Р. Даніелс, В. Засенко, І. Малишевська, І. Калініченко, Т. Келлер, Д. Кларк, Г. Лефлі, Д. Лупарт, Н. Назарова, Ю. Найда, С. Петтерс, Т. Сак, В. Синьов, П. Хакслі, А. Хатфілд, А. Шевцов та ін. Науковці окреслюють різні підходи до з'ясування понять «інклюзія», «інтеграція», «інклюзивна освіта», «інклюзивне середовище», проводять компаративний аналіз цих понять, виокремлюють спільні риси та відмінності. Дослідники тотожні в думці, що інклюзія є важливою складовою сучасної освіти, яка спрямована на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, психічних або соціальних особливостей (Бондар, 2011; Байда 2011; Сак, 2017; Засенко, 2022). Водночас вчені аналізують умови, які необхідно створити для впровадження інклюзії на практиці, та окреслюють перспективи подальшого розвитку інклюзивності освіти в Україні.

На думку В. Бондара, А. Шевцова, інклюзивна освіта передбачає систему освітніх послуг, які ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу (Бондар, 2011). На думку В. Засенка, Т. Сак інклюзивне навчання передбачає соціальну модель ставлення до людей з інвалідністю, результат трансформації інтегрованої форми навчання в більш досконалу форму навчання (Засенко, 2022; Сак, 2017). За Г. Кларк, Е. Лефлі, під інклюзивністю освіти розуміють процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів вирішення індивідуальних потреб у навчанні дітей та молоді з особливими потребами та з нормотиповим розвитком, визначення перешкод і їх подолання шляхом розроблення індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці. Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін в основі інклюзивного навчання вбачають соціальний підхід щодо дотримання права на освіту для всіх дітей, зокрема й дітей із соціально вразливих груп (дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей-сиріт та ін.) (Байда, 2011).

Тобто вчені наголошують, що інклюзія передусім пов'язана з освітою і передбачає створення належного освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, а поняття «інклюзивність» є складником більш широкого поняття «соціальна інклюзія», що вбачає у своєму змісті включеність особи у групу, залучення до діяльності та відчуття приналежності до колективу.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних психологічних механізмів, які сприяють адаптації та успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, та окресленні ключових факторів ефективного включення таких дітей в соціум.

Процедура дослідження передбачала: аналіз сучасних наукових джерел з проблеми інклюзії, освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП); огляд ключових психологічних теорій, що лежать в основі інклюзивного навчання та соціалізації дітей з ООП, зокрема концепції адаптації, соціальної інтеграції, когнітивного розвитку та емоційної підтримки; узагальнення результатів теоретичного аналізу, виявлення ключових тенденцій та проблем у сфері інклюзивності в освіті та соціалізації дітей з ООП; формулювання висновків.

Окреслені етапи дослідження дали змогу отримати цілісне уявлення означеної проблеми та виокремити теоретичну основу для подальших емпіричних досліджень у галузі освіти осіб з особливими потребами.

Результати дослідження. Психологія інклюзії ґрунтується на кількох основних теоріях, які пояснюють, як діти з різними потребами можуть бути успішно інтегровані в освітнє середовище. Серед них значний внесок у розвиток як теорії соціального навчання, так і психології в цілому, особливо у вивченні соціальних і когнітивних механізмів, через які люди навчаються і взаємодіють з оточенням, знаходимо в працях А. Bandura. Учений розробив концепцію соціального навчання, згідно з якою люди через спостереження за поведінкою інших формують власні моделі поведінки, йдеться про наслідування та моделювання (Bandura, 2007). Його знаменитий експеримент із «лялькою Бобо»

продемонстрував, як діти можуть наслідувати агресивну поведінку через спостереження за дорослими. Вчений наголошує, що психологія відіграє значну роль в соціалізації дитини, оскільки сприяє формуванню уявлень про інші соціальні групи, які впливають на взаємодію та адаптацію в соціумі (як у позитивному, так і у негативному аспекті), мотивації до соціальної взаємодії, розвитку когнітивних процесів та ін.

Тотожної думки дотримується R. Sears, J. Wegge в працях про соціалізацію дітей та розвиток поведінки через спостереження. Дослідження вчених мали значний вплив на розвиток теорії соціального навчання, зокрема, як діти засвоюють моделі поведінки та навчаються соціальних ролей через спостереження за своїми батьками (Wegge, 2001). В своїх дослідженнях соціального навчання N. Miller, J. Dollard віддають перевагу взаємодії між підкріпленням і наслідуванням (Miller, 1955). Вчені вважають, що діти наслідують патерни поведінки в навчанні через спостереження. Автори виокремлюють психологічні фактори (мотиваційні, когнітивні), які сприяють формуванню особистісних установок на співпрацю, підтримку і спілкування з іншими, впливають на спосіб обробки інформації про інших людей чи події та визначають характер соціальної взаємодії.

Навчання через спостереження підтримує послідовник A. Bandura в контексті соціальної поведінки R. Walters: в своїй роботі «Adolescent Aggression» вчений описав агресію підлітків через соціальні механізми, які діти наслідують, спостерігаючи за дорослими. Психологи L. Berkowitz, H. Wolcott також пов'язують агресію дітей із соціальним навчанням, зокрема, вчені вважають, що агресивна поведінка може бути викликана спостереженням за моделями агресії (Wolcott, 2972). L. Berkowitz до факторів, які впливають на входження підлітків у соціальні групи, створення стосунків та адаптацію в суспільстві, відносить стереотипи та упередження, тобто набуті уявлення дитини про інші соціальні групи, які можуть впливати на взаємодію дитини та соціалізацію, як у позитивному, так і в негативному аспекті.

Вартують уваги дослідження J. Rotter, в яких вчений висунув концепцію «локусу контролю», ідея якої полягала в тому, що поведінка людини залежить від

впливу внутрішніх (власних зусиль) або зовнішніх (обставин) факторів (Rotter, 1966). Цікаві висновки у цьому контексті висловив W. Mischel. Вчений запропонував концепцію самоконтролю та відкладеного задоволення (експеримент з «маршмелу»), які тісно пов'язані з соціальним навчанням і механізмами, що сприяють формуванню поведінки та стилям навчання через соціальні впливи. Автори визначають психологічні фактори, що впливають на соціальну взаємодію та соціалізацію людей, до яких відносять здатність розпізнавати, розуміти та управляти своїми емоціями, а також емоціями інших людей, вміння будувати взаємини, ефективно спілкуватися та співпрацювати в групах, самооцінку та впевненість у власних силах і можливостях, що відіграє важливу роль при взаємодії з іншими.

Послідовник біхевіористичного руху E. Tolman запропонував ідею когнітивного навчання, яка відходила від традиційного біхевіоризму. Вчений вважав, що поведінка людини базується не лише на реакціях на зовнішні стимули, але й на внутрішніх когнітивних процесах (Tolman, 1923). E. Tolman довів, що дитина може оволодівати навчальними навичками без прямого підкріплення, спостерігаючи за середовищем і формуючи уявлення про можливі результати дій. Водночас вчений запровадив концепцію «когнітивних карт», де діти (і люди загалом) можуть створювати ментальні схеми або плани дій, які дають змогу їм орієнтуватися в нових ситуаціях без явних підкріплень. Ідея E. Tolman є важливою передумовою для розвитку теорії інклюзивного навчання, зокрема принципу навчання через спостереження, що підтверджує, що дитина може навчатися на прикладах без необхідності переживати події самостійно. Тобто йдеться про те, що процес навчання може бути більш гнучким і вмщувати як зовнішні, так і внутрішні психологічні фактори.

У контексті інклюзії це означає, що психологічні механізми є невід'ємним елементом набуття патернів поведінки та навчання й сприяють успішній адаптації і інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище, зокрема; врахування психічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами дає змогу адаптувати навчальний процес до їхніх здібностей та потреб; формування соціальної взаємодії через залучення дітей з ООП у спільне середовище, що

сприяє їх інтегруванню та соціалізації; психологічна підтримка дає змогу знизити стресові чинники та сприяє розвитку самовпевненості та соціальних навичок дитини з ООП в мікро- та макросоціумі. Тобто психологічні механізми сприяють не лише успішному навчанню, а й формуванню позитивного соціального досвіду, що є ключовим у розвитку особистості та її повноцінної участі у суспільному житті.

Психологія інклюзії ґрунтується на кількох важливих принципових підходах, які забезпечують її ефективне впровадження.

1. Індивідуальний підхід. Психологія інклюзії виходить з того, що кожна дитина має унікальні потреби, які потрібно враховувати у процесі навчання. Індивідуальний підхід дає змогу дитині відчувати підтримку та прийняття, що сприяє її емоційній стабільності та мотивації до навчання.

2. Емоційна підтримка. Одним із важливих чинників інклюзії є створення сприятливого емоційного клімату в класі. Діти з ООП можуть відчувати тривогу, страх або невпевненість через свої особливості. Психологічна підтримка з боку вчителів та однокласників дає змогу знизити рівень стресу й сприяє швидшій адаптації до освітнього середовища.

3. Розвиток соціальних навичок. Інклюзія не обмежується лише академічною складовою, вона також передбачає розвиток соціальних навичок, які є важливими для успішної інтеграції дитини в суспільство.

4. Психологічний супровід. Одним із ключових аспектів інклюзії є психологічна підтримка та соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, що відіграє важливу роль у створенні сприятливих умов для успішної адаптації таких дітей в освітнє середовище.

5. Психологічна адаптація в колективі. Психологічна адаптація дітей з ООП в процесі включення в колектив нормотипових однолітків відіграє важливу роль, оскільки передбачає стабілізацію емоційної сфери дитини, розвиток її соціальних навичок та допомогу у вирішенні конфліктів, що можуть виникати в процесі інтеграції дітей в колектив.

6. Психологічна адаптація в освітньому середовищі. Психологічний супровід є важливою складовою адаптації дітей з ООП до сприйняття

навчального матеріалу, оскільки, для розроблення відповідного індивідуального плану розвитку дитини, передусім, необхідно з'ясувати психологічний портрет учня (тобто провести оцінку індивідуальних потреб дитини з ООП).

7. Формування толерантності серед однолітків – важливий психологічний напрям, що передбачає розвиток емпатії та розуміння особливостей дітей з ООП серед однолітків. Що в свою чергу сприяє створенню атмосфери толерантності, взаєморозуміння та підтримки, де кожен учень відчуває свою цінність і внесок у спільну діяльність.

8. Формування позитивного образу себе. Діти з ООП часто відчувають невпевненість у своїх силах, що може гальмувати їхню соціалізацію. Психологічна підтримка дає змогу дитині сформувати позитивний образ «Я», розвинути впевненість у власних силах і прийняття себе такими, як вони є.

9. Формування комунікативних вмінь. Психологічні механізми комунікації в колективі однолітків забезпечують формування вмінь працювати в команді, вирішувати конфлікти, що позитивно відбивається на розвитку міжособистісних стосунків дітей.

10. Колективна взаємодія. Спільна діяльність дітей з різними рівнями освітніх потреб є важливим психологічним механізмом в контексті навчання та соціалізації. У процесі спільних завдань, проєктів та ігор діти навчаються взаємодіяти, знаходити компроміси, підтримувати один одного, що сприяє не лише розвитку соціальних навичок, але й формуванню почуття спільності та єдності.

11. Соціально-психологічна підтримка – передбачає створення сприятливого середовища для розвитку соціальних навичок дітей з ООП, зокрема розвитку емоційного інтелекту, вирішення конфліктів та налагодження позитивної взаємодії з однолітками.

12. Професійна психологічна підтримка вчителів та фахівців – дає змогу їм краще розуміти особливості роботи з дітьми з ООП та ефективно розв'язувати проблеми, що можуть виникати у навчальному процесі.

13. Створення безпечного середовища. Значну роль психологічні механізми відіграють у створенні безпечного освітнього середовища, що

передбачає застосування методів позитивної дисципліни та залучення всіх дітей до активної участі в навчанні, що в свою чергу, сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, атмосфери довіри, підтримки та взаємоповаги серед усіх учнів.

14. Психологічний супровід батьків дітей з ООП. Оскільки батьки часто стикаються з соціальними викликами та труднощами в прийнятті своїх дітей, розумінні інклюзивного процесу та необхідності залучення до активної участі в освітньому процесі – психологічний супровід батьків є невід’ємною частиною інклюзії.

15. Інтеграція в освітній процес дітей з ООП. У цьому контексті ефективно включення дітей з ООП до закладів загальної середньої освіти передбачає різні ступені психологічної допомоги, ключовими з яких є: соціальна підтримка з боку однокласників (залучення дітей з ООП до різних освітніх заходів, що сприяє формуванню у їхніх однолітків толерантне ставлення); залучення батьків, як активних учасників освітнього процесу; створення психологічно позитивного сприймання інклюзії та підтримки для всіх учнів.

16. Психологічна оцінка розвитку дітей з ООП, створення індивідуального плану розвитку та адаптація/модифікація навчального матеріалу – проводиться з метою засвоєння необхідних компетенцій дитиною та застосування їх в життєдіяльності (спрощення завдань, використання візуальних засобів, завдань корекційно-розвивального характеру, добір індивідуальних підходів) та ін.

Отже, психологічні аспекти адаптації та інтеграції дітей з ООП відіграють ключову роль у забезпеченні успішного навчання та соціалізації. Завдяки психологічній підтримці створюються сприятливі умови для навчання та соціалізації дітей з ООП, забезпечуються індивідуальний підхід, емоційна підтримка, розвиток соціальних навичок, формування необхідних життєвих компетенцій.

Висновки. Втім, незважаючи на позитиви комплексного підходу щодо успішного впровадження психологічних механізмів інклюзії в навчанні та

соціалізації, виникає низка проблем, які потребують якнайшвидшого розв'язання.

Йдеться про:

– нестачу кадрових ресурсів (відсутність психологів та відповідних фахівців в інклюзивних закладах освіти, які можуть забезпечити повноцінну психологічну підтримку учням з ООП), що ускладнює процес інтеграції таких учнів і знижує ефективність інклюзивного навчання;

– низький рівень міждисциплінарної взаємодії (фахівці різних профілів (психологи, педагоги, логопеди) не завжди мають налагоджену систему співпраці, що впливає на якість надання допомоги дітям з ООП);

– недостатня психологічна підготовка педагогів, яка є важливою умовою успішної інклюзії, оскільки дає змогу педагогам ефективніше взаємодіяти з такими учнями та створювати підтримуюче середовище;

– недостатня інформованість батьків та вчителів (батьки та педагоги часто не мають достатнього розуміння про психологічні механізми соціалізації та навчання в умовах інклюзії, що ускладнює ефективну реалізацію таких підходів);

– складність адаптації до індивідуальних потреб (різноманітність потреб дітей з ООП вимагає гнучких навчальних програм, втім не всі заклади готові забезпечити таку адаптацію);

– відсутність індивідуальних навчальних планів (стандартизовані навчальні програми часто не враховують індивідуальних особливостей дітей з ООП, що може призводити до неефективності навчання та труднощів у соціалізації);

– стереотипи та упередження (суспільні упередження щодо дітей з ООП створюють бар'єри для їхньої повноцінної участі в навчальному процесі та соціальному житті, що призводить до дискримінації або соціальної ізоляції таких дітей);

– невідтримане середовище (для ефективної інклюзії важливо забезпечити підтримку не лише з боку педагогів, але й з боку однолітків, адже відсутність розуміння та емпатії може призвести до труднощів у соціалізації);

– емоційні та поведінкові труднощі (у дітей з ООП часто виникають емоційні або поведінкові проблеми, які потребують індивідуальних підходів та додаткової психологічної підтримки, що може ускладнювати процес їхньої інтеграції в інклюзивний заклад освіти).

Ці проблеми потребують комплексного підходу та злагодженої роботи фахівців для успішного впровадження інклюзивних механізмів в навчанні та соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байда, Л. (2011). *Інвалідність та суспільство*. Київ : Київський ун-т, 188 с.
2. Бондар, В. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 3, 10-14.
3. Малишевська, І. (2015). Сутність поняття «інклюзія» в освітньому просторі України. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2 (2), 260–266.
4. Саламанська декларація. (2000). Рамки дій з освіти людей з особливими потребами : доступність і якість (Саламанка. Іспанія. 7–10 червня 1994 р.), Київ, 21.
5. Сак, Т.В. (2017). Як організувати навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. *Початкова школа*, 7, 47-50.
6. Синьов, В.М. (2009). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 2. Навчання і виховання дітей*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова.
7. Яцемірська, І., & Поліщук, С. (2019). Особливості реалізації інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Інститут педагогіки НАПН України*, 26 (1–2019), 228-232.
8. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York : Freeman and Co., 604 p.
9. Miller, G.A. (1955). An analysis of perceptual confusions among some English consonants. *Soc. Amer*, 27, 338-352.
10. Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. Psychological Monographs*. 80 (whole no. 609).
11. Tolman, E. (1923). Behavioristic Account of the Emotions. *Psychological Review*, 30 (3), 217-227.

12. Wegge, J. (2001). *Motivation, information processing and performance: Effects of goal settings of basic cognitive processes. Trends and Prospects in Motivational Research*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Press.

13. Wolcott, H.F. (1972). Cognitive development of primitive peoples. *Phi Delta Kappa*, 53, 449-450.

14. Zasenka, V. (2022). *Moderní aspekty vědy: XVI. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. str. 277-309.*

REFERENCES

1. Baida, L. (2011). *Invalidnist ta suspilstvo [Disability and society]*. Kyiv : Kyivskiy un-t, 188 s. [in Ukrainian].

2. Bondar, V. (2011) [Inclusive education as a social and pedagogical phenomenon]. *Inklyuzyvne navchannia yak sotsialno-pedahohichnyi fenomen. Ridna shkola*, 3, 10-14. [in Ukrainian].

3. Malyshevska, I. (2015). *Sutnist poniattia «inkliuziia» v osvithnomu prostori Ukrainy [The essence of the concept of «inclusion» in the educational space of Ukraine]*. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu*, 2 (2), 260–266. [in Ukrainian].

4. Salamanska deklaratsiia. (2000). *Ramky dii z osvity liudei z osoblyvymy potrebamy : dostupnist i yakist [Framework for action on education of people with special needs: accessibility and quality]*(Salamanka. Ispaniia. 7–10 chervnia 1994 r.), Kyiv, 21. [in Ukrainian].

5. Sak, T.V. (2017). *Yak orhanizuvaty navchannia shkolariv iz zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku v inklyuzyvnomu klasi [How to organize the education of students with mental retardation in an inclusive classroom]*. *Pochatkova shkola*, 7, 47-50. [in Ukrainian].

6. Synov, V.M. (2009). *Korektsiina psikhopedahohika. Olihofrenopedahohika. Chastyna 2. Navchannia i vykhovannia ditei [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy. Part 2. Education and upbringing of children]*. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].

7. Iatsemirska, I., & Polishchuk, S. (2019). *Osoblyvosti realizatsii inklyuzyvnoi osvity v Ukraini [Features of the implementation of inclusive education in Ukraine]*. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy*, 26 (1–2019), 228-232. [in Ukrainian].

8. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York : Freeman and Co., 604 p. [in English].

9. Miller, G.A. (1955). An analysis of perceptual confusions among some English consonants. *Soc. Amer*, 27, 338-352. . [in English].
10. Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. Psychological Monographs*. 80 (whole no. 609). [in English].
11. Tolman, E. (1923). Behavioristic Account of the Emotions. *Psychological Review*, 30 (3), 217-227. . [in English].
12. Wegge, J. (2001). *Motivation, information processing and performance: Effects of goal settings of basic cognitive processes. Trends and Prospects in Motivational Research*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Press. [in English].
13. Wolcott, H.F. (1972). Cognitive development of primitive peoples. *Phi Delta Kappa*, 53, 449-450. [in English].
14. Zasenka, V. (2022). *Moderniaspektyvėdy: XVI. Dılmezinárodnıkolektivnímonografie. MezinárodníEkonomickýInstitut.s.r.o.. Āeskárepublika: MezinárodníEkonomickýInstitut.s.r.o.str. 277-309. [in English].*

УДК: 376-056.2/4

В'ячеслав Засенко,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
почесний директор, радник директора Інституту спеціальної
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
e-mail: v.v.zasenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0325-4578,
Researcher ID: Y-9259-2019

Viacheslav Zasenka,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Active member (Academician) NAES of Ukraine,
Honorary Director, Adviser to the Director
of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and
Psychology, NAES of Ukraine

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

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

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ПРОБЛЕМИ ВІЙНИ І МИРУ

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: PROBLEMS OF WAR AND PEACE

Анотація. У статті робиться спроба хоча б у загальних рисах охарактеризувати нинішній стан освіти осіб з особливими потребами, окреслити коло викликів і виокремити проблемні питання, пов'язані із забезпеченням її ефективного функціонування як в умовах війни, так і в мирний час.

Зокрема, досить розлого надано інформацію і рекомендації щодо організації навчання дітей, в. ч. з особливими освітніми потребами, які у зв'язку з воєнними діями вимушено виїхали з місця проживання, як на територію України, так і за її межі. Йдеться про умови забезпечення безперервності здобуття освіти під час воєнного стану, особливості опанування учнями з особливими потребами двох освітніх програм, індивідуальну форму їхнього навчання, специфіку оцінювання результатів навчання та порядок зарахування таких учнів після повернення до закладів, де вони навчалися до вимушеного переміщення.

Важливою є й інформація щодо провадження інклюзивного навчання на теренах України і, зокрема, аналіз змін, що внесені до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти у зв'язку із введенням на території України воєнного стану.

У статті в стислий спосіб характеризуються труднощі, пов'язані з широким запровадженням дистанційної форми навчання осіб з особливими освітніми потребами та забезпеченням їхнього психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів в умовах воєнного стану.

Розглядається низка проблем, притаманних і мирному часу.

Так, зокрема, акцентується увага на необхідності впровадження у діяльність спеціальних та інклюзивних закладів освіти індивідуального підходу й особистісно орієнтованого навчання загалом, що вкрай необхідно як в мирний час, так і в нинішніх умовах, а також профільної освіти, концептуальні основи якої відображено в положеннях Нової української школи.

Окреслено коло й інших конкретних проблем галузі освіти осіб з особливими потребами, розв'язання яких було й залишається актуальним для її ефективного функціонування.

Зазначається, що розв'язання всіх існуючих комплексних проблем і нагальних питань можливе лише за тісної координації і спільних зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, представників громадських організацій, батьківської спільноти.

Ключові слова: інклюзія; супровід; особи з особливими освітніми потребами; особистісно орієнтоване навчання; профільна освіта; дистанційне навчання.

Abstract. The article attempts, at least in general terms, to characterize the current state of education of persons with special needs, outline the range of challenges and single out problematic issues related to ensuring its effective functioning both in wartime and in peacetime.

In particular, quite a lot of information and recommendations on the organization of children's education have been provided, in h. with special educational needs who, in connection with military operations, were forced to leave their place of residence both on the territory of Ukraine and beyond its borders. It is about the conditions for ensuring the continuity of education during martial law, the peculiarities of students with special needs mastering two educational programs, the individual form of their education, the specifics of evaluating the results of education and the procedure for enrolling such students after returning to the institutions where they studied before the forced displacement.

Information on the implementation of inclusive education on the territory of Ukraine and, in particular, the analysis of the changes made to the Procedure for the organization of inclusive education in general secondary education institutions in connection with the introduction of martial law on the territory of Ukraine is also important.

The article briefly characterizes the difficulties associated with the widespread introduction of distance education for persons with special educational needs and the provision of their psychological-pedagogical and correctional-developmental support in the conditions of martial law.

A number of problems inherent in peacetime are considered. Thus, in particular, attention is focused on the need to introduce an individual approach and person-oriented education in general into the activities of special and inclusive educational institutions, which is extremely necessary both in peacetime and in current conditions, as well as specialized education, the conceptual foundations of which are reflected in the regulations New Ukrainian school.

A range of other specific problems in the field of education of persons with special needs, the solution of which was and remains relevant for its effective functioning, is outlined.

It is noted that the solution of all existing complex problems and urgent issues is possible only with close coordination and joint efforts of relevant ministries and departments, scientific institutions, institutions of higher pedagogical education and institutions of the post-graduate pedagogical education system, representatives of public organizations, and the parent community.

Key words: inclusion; accompaniment; persons with special educational needs; personally oriented training; specialized education; distance learning.

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-економічні реалії зумовлюють створення оригінальних концепцій навчання та виховання української молоді, варіативних типів навчальних закладів, нових навчальних програм, підручників, посібників і дидактичних матеріалів. Без цього освіта не може стати тим осередком, тим джерелом знань, за допомогою якого створюються й поширюються суспільні цінності та підтримуються внутрішні зв'язки в суспільстві. Ця аксіома безпосередньо стосується освіти осіб з особливими потребами.

Розвиток національної системи освіти – складний і багатогранний процес. Важливим її компонентом є вироблення гуманістичних форм державної допомоги дітям з особливими освітніми потребами на рівні цивілізованих країн, що є невід'ємною ознакою державності.

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, дають змогу повному осмислити й оцінити ті тенденції взаємодії держави і суспільства з педагогічною наукою і шкільною практикою, що створюють умови для модернізації системи освіти таких осіб та вироблення на цій основі стратегії й тактики її розвитку.

Втім, війна внесла свої корективи, призвела до дестабілізації в багатьох аспектах суспільного життя. Однією з найбільш уразливих галузей стала освіта, яка не встигла повною мірою стабілізуватися після випробування глобальною пандемією. Заклади освіти змушені адаптуватися до обмежень та загроз, оскільки стикнулися із завданням гарантувати безпеку, надійність та доступність освіти в найскладніших умовах. Так, лише за попередніми даними, в Україні функціонує майже 13 тисяч шкіл, із яких понад 80% вже обладнано укриттями. За даними Міністерства освіти і науки України, близько 7,5 тисяч шкіл працюють в очному форматі, 3,8 тисяч – працюють у змішаному форматі, а 2,5 тисяч шкіл навчають винятково дистанційно.

Особливо відчутно ці зміни торкнулися системи освіти осіб з особливими потребами. Адже в спеціальних та інклюзивних закладах освіти всіх рівнів таким особам, окрім освітньої складової, в той чи інший спосіб надавався спеціальний психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід, проводилися додаткові уроки і заняття корегуючого спрямування. Тож, як результат, вимушена зміна місця і, головне, форми навчання істотно ускладнила здобуття освіти особами з особливими потребами, значна частина з яких має інвалідність.

Найперше це стосується осіб із сенсорними порушеннями (порушення слуху, зору), порушеннями інтелектуального розвитку та ін., які у процесі корегуючого навчання потребують безпосереднього контакту з учителем (спеціальним педагогом, вихователем, реабілітологом, практичним психологом).

На тлі кола різноаспектних нерозв'язаних проблем, скажімо, мирного часу, які, як і в кожній галузі суспільного життя, мали і мають місце в галузі освіти, фактично перед цілими педагогічними колективами закладів освіти, в яких навчаються особи з особливими потребами, постала ціла низка специфічних викликів воєнного часу.

Мета статті. Метою цієї оглядово-аналітичної статті є в стислий спосіб ознайомлення й привернення уваги науково-педагогічних працівників, управлінського персоналу, практичних працівників спеціальних/інклюзивних закладів освіти, батьківської спільноти та інших з нагальними проблемами галузі освіти осіб з особливими потребами, що мають місце у воєнному та мирному часі, а також окремими шляхами їх розв'язання.

Результати. Варто зазначити, що важливу роль в плані стабілізації ситуації, що склалася, відіграв наказ МОН України №563 від 15.05.2023 р. «Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні», а відтак, і в спеціальних та інклюзивних закладах освіти, де навчаються особи з особливими освітніми потребами, переважна більшість з яких здобуває саме загальну середню освіту. У документі означено особливості діяльності таких закладів освіти за кількома важливими напрямками в умовах воєнного стану.

Важливим викликом сьогодення для освітньої галузі, пов'язаним з війною, разом із забезпеченням здобуття освіти у безпечному середовищі і психологічній стабільності, стало дистанційне навчання, як в умовах перебування учнів на теренах України, так і за кордоном. Проблема забезпечення такої форми навчання, як вже зазначалося, особливо відчутна для спеціальних та інклюзивних закладів освіти, де вчаться діти з особливими освітніми потребами.

Адже, окрім проблем суто організаційного характеру, неготовності значної кількості вчителів до цієї форми навчання, є окремі категорії чи нозології учнів з особливими освітніми потребами, які мають значні труднощі у дистанційному спілкуванні, засвоєнні навчального матеріалу в силу своїх психофізичних особливостей.

Насамперед, як вже зазначалося, йдеться про осіб, котрі мають сенсорні порушення розвитку і у процесі навчання, зазвичай, потребують безпосередньої присутності корекційного педагога, оскільки йдеться про рельєфно-крапковий шрифт Брайля, жестову мову та ін. Існують проблеми й при проведенні корекційно-розвивальних занять з окремих спеціальних предметів («Орієнтація в навколишньому середовищі», «Розвиток слухового сприймання і формування мовлення» тощо).

З огляду на сказане, варто зазначити, що, зважаючи на вимоги часу та запити практиків, наразі науковці Інституту на тлі системного розроблення навчально-методичного забезпечення (навчальні програми, підручники, навчально-методичні посібники і таке інше) значну увагу зосередили й на питаннях дистанційного навчання, розробленні його методичного і змістового наповнення, що є принципово важливим в нинішніх умовах. Зокрема, розроблено порадики батькам та вчителям щодо дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, з порушенням зору, слуху, мовлення. Започатковано і проводиться серія навчальних вебінарів для вчителів спеціальних закладів освіти (спеціальні школи, навчально-реабілітаційні центри), закладів освіти з інклюзивним навчанням та ін.

Треба зазначити, що при організації дистанційного навчання дітей, і зокрема з особливими освітніми потребами, які виїхали з України внаслідок

повномасштабного вторгнення російської федерації і здобувають освіту одночасно в закладах освіти країни перебування і України, варто враховувати, що вони опановують фактично дві освітні програми одночасно. Це може призвести до збільшення навчального навантаження на дітей та, як наслідок, погіршення їхнього стану здоров'я.

Закладам освіти, де дистанційно здобувають освіту діти – громадяни України, які очно навчаються в закладі освіти країни перебування, за можливості, доцільно ужити заходів щодо оптимізації освітнього процесу й урахування результатів навчання з тих предметів, які здобувач (здобувачка) освіти опановує в закордонній школі. Зокрема:

- складати розклад онлайн-уроків з урахуванням зайнятості учнів протягом дня в закладі освіти країни перебування;
- не вносити до розкладу онлайн-уроків ті предмети, вивчення яких передбачено у закордонній школі;
- не вносити до розкладу предмети вибіркового освітнього компоненту;
- застосовувати, за можливості, асинхронне навчання з використанням відеозаписів уроків.

Для зменшення навантаження учні, які одночасно навчаються в закладі освіти країни перебування та в спеціальному чи інклюзивному закладі освіти України, можуть бути переведені (за заявою батьків, інших законних представників) на індивідуальну форму здобуття освіти: сімейну (домашню) або екстернат. Переведення здобувачів освіти на індивідуальну форму здобуття освіти може відбуватися протягом навчального року.

Для забезпечення реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів заклад освіти складає графік консультацій, визначає форми, засоби, періодичність оцінювання результатів навчання, у разі потреби для учня (учениці) розробляється індивідуальний навчальний план.

Індивідуальний навчальний план може визначати відмінні від визначених освітньою програмою закладу освіти освітні компоненти, їх послідовність, форму і темп засвоєння учнем. Під час розроблення індивідуального навчального

плану доцільно враховувати освітню програму і навчальний план закладу освіти, в якому навчається дитина з особливими потребами в країні перебування.

Щодо оцінювання результатів навчання, то, зокрема, підсумкові (тематичні, семестрові, річні), результати навчання здобувачів освіти можуть здійснюватися за потреби з використанням технологій дистанційного навчання і засобів зв'язку.

За рішенням педагогічної ради закладу, затвердженого відповідним наказом, семестрове та річне оцінювання учнів старших класів може здійснюватися не за 12-бальною шкалою, а за двобальною («зараховано»/«не зараховано») у випадках:

- відсутності через об'єктивні причини задокументованих результатів оцінювання, зокрема через відсутність в учнів із певних обставин можливості долучитися до навчання під керівництвом педагогів;
- у разі пропуску учнем (ученицею) понад 50% уроків із певного предмета;
- у разі поєднання навчання в закладі освіти країни перебування за очною формою і в спеціальному чи інклюзивному закладі загальної середньої освіти України за однією з форм здобуття освіти;
- під час оцінювання предметів варіативної складової.

Також важливим є те, що усі діти, які вимушені були змінити місце проживання і здобували освіту в школах за кордоном, після повернення в Україну зараховуються до спеціальних чи інклюзивних закладів загальної середньої освіти України (у ті, де навчались до вимушеного переміщення, зокрема за межі України, або в інші).

Зарахування таких дітей здійснюється на підставі заяви (поданої особисто, електронною поштою або будь-яким іншим зручним для заявника способом) одного з їхніх батьків чи інших законних представників (Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні; 2023).

У нинішніх умовах важливі виклики постали не лише перед закладами освіти, а й перед інклюзивно-ресурсними центрами, неабияка роль яким відводиться в контексті реформування галузі освіти осіб з особливими потребами і яких в державі створено вже близько 700. Ці центри створено з метою надання

психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу, підтримки сім'ї та громади, до якої залучені такі діти. Психолого-педагогічна допомога, яка надається в ІРЦ, передбачає комплексну оцінку стану дитини й проводиться за такими напрямками як: оцінка фізичного розвитку; оцінка мовленнєвого розвитку; оцінка когнітивної сфери; оцінка емоційно-вольової сфери; оцінка навчальної діяльності та ін. У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги, в тому числі фахівцями центру.

Нині ІРЦ стикаються зі значними труднощами, пов'язаними як з недостатньою фаховою підготовкою кадрів, проблемами фінансування, відсутністю окремих методик роботи, так і з відомими негараздами, викликаними війною. Такий стан речей, безумовно, ускладнюється проведенням вказаних напрямів роботи в умовах дистанційного режиму.

Не зупиняючись на детальному аналізі діяльності інклюзивно-ресурсних центрів та конкретиці наявних проблем (цей матеріал розлого представлено на шпальтах попереднього випуску цього часопису у статті «Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни» (Сушко & Прохоренко; 2024), принагідно зазначимо, що в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України започатковано і триває розроблення відповідних методик роботи, в тому числі діагностичних, і розроблення навчальних курсів, завдяки чому практичні працівники ІРЦ зможуть на постійній і ліцензованій основі підвищувати свій фаховий рівень і, зокрема, дистанційно.

Розроблено та запроваджено відповідні навчальні програми для курсів підвищення кваліфікації педагогів та працівників ІРЦ:

- «Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів»;
- «Технології навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища»;

- «Індивідуальна освітня траєкторія дитини з особливими освітніми потребами» та ін.

На значну увагу в умовах, що склалися, заслуговує й запровадження системи постійного консультування фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічних працівників з питань провадження інклюзивного навчання, проведення корекційно-розвивальної роботи, організації особистісно зорієнтованого навчального процесу осіб з особливими потребами й ін., а також відповідне консультування батьків дітей з особливими потребами.

Зрозуміло, що проблеми, пов'язані з функціонуванням інклюзивно-ресурсних центрів, є важливими, втім вони стосуються лише одного з аспектів повноцінного функціонування системи інклюзивного навчання, перед якою постала ціла низка викликів і, зокрема, пов'язаних з війною. Ї Так, у «Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» (розпорядження КМ України від 7 червня 2024 р. № 527-р) вже враховуються актуальні суспільні проблеми, які постали перед Україною внаслідок повномасштабного вторгнення. Зокрема, метою цього документа передбачено удосконалення існуючої моделі інклюзивного навчання та врахування потреб широкого кола осіб, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, внутрішньо переміщених осіб, осіб, які належать до вразливих категорій населення, осіб, з числа внутрішньо переміщених; біженців; представників національних меншин; обдарованих осіб тощо (Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки; 2024).

Воєнні дії призвели до збільшення навантаження на всі суб'єкти інклюзивного освітнього процесу, втім зрозуміло, що безпосередньо це стосується освітян.

Після повномасштабного вторгнення до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (Засенко & Прохоренко; 2020), внесено низку змін, зокрема:

- встановлено можливість застосування дистанційно-очної (змішаної) форми здобуття освіти;
- на період дії воєнного стану скасовано граничну кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах;
- визначено можливість проведення засідань команди психолого-педагогічного супроводу в режимі он-лайн та/або у змішаному очно-дистанційному форматі;
- визначено можливість формування тимчасових інклюзивних міжкласних груп на період воєнного стану;
- розширено перелік фахівців, що можуть проводити психолого-педагогічні та корекційно-розвивальні заняття для учнів з особливими освітніми потребами – додано фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, в тому числі тих, що були змушені змінити місце проживання або роботи внаслідок російської збройної агресії.

Варто зазначити, що попри виклики пов'язані з війною, в галузі освіти осіб з особливими потребами є проблеми, що мали місце і в мирний час. Частина з них знаходиться у процесі розв'язання, а є й так звані «застарілі».

Важливими в цьому сенсі видаються питання, пов'язані з ефективним і «стовідсотковим» запровадженням особистісно орієнтованого навчання і профільної освіти. Ці питання, безумовно, є актуальними для всієї системи освіти, але для осіб з особливими потребами вони мають виняткове значення. Скажімо, нині особистісно орієнтоване навчання набуває нового «забарвлення», оскільки в умовах, що склалися, кожна така дитина потребує індивідуального підходу. Особистісно орієнтоване навчання є важливою умовою доступності і підвищення якості навчально-виховного процесу в будь-якому закладі освіти.

Таке навчання дає змогу максимально індивідуалізувати освітній процес, враховуючи особливості психофізичного розвитку ледь не кожного учня й об'єктивні можливості засвоєння ним навчального матеріалу. І цілком зрозуміло, що неабиякої ваги такий особистісно орієнтований підхід набуває при навчанні і супроводі осіб з особливими освітніми потребами, кожна з яких, маючи те чи інше різноступеневе порушення психофізичного розвитку, потребує відповідної уваги і технологій навчання. Тож нині питання особистісно орієнтованого

навчання перебувають у центрі уваги науковців, управлінців і практиків, аби кожна дитина з особливими освітніми потребами, як результат, відчула позитив такого підходу.

Важливим лишається питання профільної освіти, яка також ґрунтується на засадах глибокої індивідуалізації та диференціації навчання і є вкрай важливою для професійної підготовки осіб з особливими потребами.

Нагадаємо, що ідея профільного навчання набула активного втілення з ініціативи вчених НАПН України ще у 2001 р. у зв'язку з переходом української школи на 12-річний термін загальної середньої освіти.

Реформування загальної середньої освіти відповідно до концепції Нової української школи передбачає широкий спектр концептуальних засад, які стосуються всіх рівнів повної загальної середньої освіти, у тому числі й на завершальному її етапі – профільній середній освіті.

Як відомо, профільна середня освіта професійного спрямування здобувається в закладах освіти, які одночасно з підготовкою кадрів за певним фахом для ринку праці здійснюють загальноосвітню підготовку на основі базової середньої освіти (професійні ліцеї, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, заклади фахової передвищої освіти, заклади та установи, що одержали відповідну ліцензію тощо). Їх профільність визначається відповідно до професійної підготовки чи спеціальності, що здобувається за освітньою/освітньо-професійною програмою відповідного рівня освіти.

Загальноосвітня підготовка в цих закладах освіти здійснюється в мінімальних обсягах, визначених Базовим навчальним планом, з урахуванням особливостей здобуття професії/спеціальності на відповідному рівні освіти. Спеціалізація загальноосвітньої підготовки здобувачів освіти здійснюється згідно з освітньою/освітньо-професійною програмою, зміст якої залежить від професійного спрямування і кваліфікації та відповідає вимогам спеціальних законів відповідного рівня освіти. Обсяг загальноосвітньої підготовки здобувачів професійної і фахової передвищої освіти, що здійснюється на основі базової середньої освіти, має бути достатнім для підготовки кваліфікованого

робітника/фахового молодшого бакалавра (Кремень, Топузов, Ляшенко & Засєкіна; 2023).

Формування ж і реалізація змісту профільної середньої освіти має забезпечити, з одного боку, цільові пріоритети та особливості освітньої діяльності закладу освіти, що надає повну загальну середню освіту, з іншого – індивідуальні освітні потреби кожного здобувача освіти.

Відтак, принципово важливим є створення відповідних умов і забезпечення на постійній основі можливості навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах профільної середньої освіти (у спеціальних групах чи шляхом інклюзивної форми навчання), задовольняючи тим самим індивідуальні професійні запити з урахуванням можливості кожної з них.

Цікавим видається і створення, за наявності належного кількісного контингенту учнів з особливими освітніми потребами, спеціальних закладів профільної середньої освіти, досвід чого свого часу, до прикладу, мало Херсонське медичне училище, готуючи з числа осіб з порушеннями слуху фахівців для медичної галузі (зубопротезування тощо).

Висновки. Тож, резюмуючи стислий огляд окремих аспектів функціонування системи освіти осіб з особливими потребами в нинішніх умовах, треба зазначити, що в Україні створено необхідні умови, які забезпечують конституційне право на здобуття освіти особам з особливими потребами. Насамперед, йдеться про відповідне змістове, навчально-методичне і корекційне забезпечення процесу їхнього навчання, втілюються в практику ефективні розробки, запроваджуються нові форми навчання, зокрема інклюзивна, а останнім часом, з відомих причин, набула поширення дистанційна.

Попри всі існуючі труднощі заклади освіти роблять все можливе, аби створити відповідні належні умови для осіб з особливими освітніми потребами з метою їхнього успішного навчання, належного супроводу і подальшої соціалізації.

Водночас, існує ціла низка проблем, які мають як загальнодержавне, так і локальне коріння.

Варто зазначити, що окремі проблеми мали місце ще у мирний час і загострились нині, а інші, пов'язані з війною, виникли останнім часом. Але всі вони потребують спільності наших зусиль і невідкладного розв'язання. Зокрема:

- потребує оптимізації система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах дистанційного навчання;
- є досить низьким соціальний і матеріальний статус педагогічних працівників спеціальних й інклюзивних закладів освіти;
- існує недосконалість системи статистики, що утруднює одержання своєчасної, об'єктивної і повної інформації про учнів з особливими освітніми потребами;
- залишається на периферії уваги складна комплексна проблема – розбудова системи неперервної освіти, яка має охоплювати формальну, неформальну та інформальну сфери одержання освіти особами з особливими потребами різного віку;
- необхідне створення відповідних умов для осіб з особливими освітніми потребами при незалежному оцінюванні (сурдопереклад, шрифт Брайля та ін.);
- подальшого розроблення потребують психолого-педагогічні засади навчання, розвитку і соціалізації дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з раннім аутистичним спектром (РАС), дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ), атиповими порушеннями;
- потребує пришвидшення цифровізація освітнього процесу в школі, забезпечення доступу до швидкісного інтернету незалежно від місця навчання (місто, село);
- потребують оптимізації механізми працевлаштування випускників з особливими потребами відповідно до індивідуальних показників кожного з них;
 - важливим є розроблення вітчизняного та адаптація зарубіжного ліцензованого психолого-педагогічного інструментарію для оцінки порушень розвитку дитини та ін.

Попри розв'язання проблем, пов'язаних з війною й тих, що мали місце в мирний час, важливо не забувати про подальше обґрунтоване й виважене реформування системи освіти осіб з особливими потребами. Це безпосередньо пов'язано з реформуванням освітньої галузі держави загалом, яке, до речі, триває

вже понад тридцять років і не завжди має позитивні результати.

Тож, визначившись, куди і як рухатись, реформування системи осіб з особливими освітніми потребами має здійснюватися у контексті потреб соціально-інноваційного розвитку країни в умовах обмеженого фінансування, чітких часових рамок. Це зумовлює різнобічне обґрунтування лише найважливіших проблем галузі і реальних шляхів їх розв'язання у найближчій перспективі. Водночас реформування не може бути успішним, якщо здійснюється як потік постійних, неупорядкованих змін, не має широкої підтримки і розуміння у суспільстві і освітян. Тому цей процес необхідно супроводжувати системними змінами і широкою роз'яснювальною роботою.

Необхідно сказати, що в контексті розв'язання більшості означених проблем важливі завдання покладаються на Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Насамперед, йдеться про визначення сучасних підходів, розроблення інноваційних технологій, навчально-методичного і змістового забезпечення системи освіти осіб з особливими потребами, їхнього психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів в цих далеко непростих умовах.

Тож попереду і науковців, і практиків очікує потрібна й копітка робота з розв'язання означених та інших проблем навчання і супроводу дітей з особливими потребами, аби останні не відчували будь-яких труднощів, пов'язаних із соціальними чи кризовими ситуаціями. Адже нині абсолютно недемагогічною видається теза про те, що саме фахівці, які мають досвід роботи з особами з особливими освітніми потребами, в змозі виконати поставлені перед ними завдання та здолати наявні виклики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Засенко, В.В., Прохоренко, Л.І. (2018). Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*. Warszawa-Siedlce.
2. Засенко, В., Прохоренко, Л. (2020). «Особливі діти» в умовах особливого навчального року. *Вісник національної академії педагогічних наук України*. Том 2 (2), 1-6.

3. Кремень, В.Г., Топузов, О.М., Ляшенко, О.І., Мальований, Ю.І., & Засекіна, Т.М. (2023). ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>

4. Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України м. Київ від 15 травня 2023 р. № 563. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zdobuttya-osviti-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Tex>

6. 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 07 червня 2024 р. № 527-р URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624>

7. Сушко, П., & Прохоренко, Л. (2024). АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 114(2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i4i2.172>

REFERENCES

1. Zasenka, V.V., & Prokhorenko L.I. (2018). Nova ukrainska shkola – stratehiiia rozvytku osvity ditei z osoblyvymy potrebamy. Nauka Edukacja Wychowanie I Praca. Warszawa-Siedlce [in Ukrainian].

2. Zasenka, V., & Prokhorenko, L. (2020). «Osoblyvi dity» v umovakh osoblyvoho navchalnoho roku. *Visnyk natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. Tom 2 (2), 1-6 [in Ukrainian].

3. Kremen, V.H., Topuzov, O.M., Liashenko, O.I., Malovanyi, Yu., & Zasiiekina, T.M. (2023). Profilna serednia osvita: kontseptualni zasady dlia Novoi ukrainskoi shkoly. [Professional secondary education: conceptual basis for the new Ukrainian school] *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201> [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo okremykh pytan zdobuttya osvity v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [On the approval

of methodological recommendations regarding certain issues of obtaining education in institutions of general secondary education in the conditions of martial law in Ukraine]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy m. Kyiv vid 15 travnia 2023 r. № 563. Rezhym dostupa: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zdobuttya-osviti-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 r. № 957. Rezhym dostupa: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Tex> [in Ukrainian].

6. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024-2026 roky [On the approval of the National strategy for the development of inclusive education for the period until 2029 and the approval of the operational plan of measures for its implementation for 2024-2026]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 07 chervnia 2024 r. № 527-r. Rezhym dostupa: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624> [in Ukrainian].

7. Sushko, P., & Prokhorenko, L. (2024). Analiz diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsentriv v ukraini v umovakh viiny. [Analysis of the activities of inclusive resource centers in Ukraine during the conditions of war] *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 114(2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i4i2.172> [in Ukrainian].

УДК 81'221.056.263.047.44

Світлана Кульбіда,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
svk5554@gmail.com
Web of Science ResearcherID [P-9547-2016](https://orcid.org/0000-0002-0194-3495)
<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Svitlana Kulbida,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Head of the Ukrainian Sign Language Department
Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

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

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

ЄВРОПЕЙСЬКЕ ПЛАНУВАННЯ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ: ВІД ПРАВ ДО МОЖЛИВОСТЕЙ КОРИСТУВАЧІВ ЖЕСТОВИХ МОВ

EUROPEAN LANGUAGE POLICY PLANNING: FROM RIGHTS TO OPPORTUNITIESUSERS OF SIGN LANGUAGES

Анотація. Мовна екологія Євросоюзу нерозривно пов'язана з розвитком усіх країн-членів як важливого єдиного демократичного середовища – простору полікультурності і багатомовності – мовної політики, характерними рисами якої на сучасному етапі є сповідування не одного загально визнаного мовного і культурного канону, а розмаїття мовних і культурних традицій. Адже функціонування демократії залежить від культури спільних поглядів і поведінки, цінування різноманітності середовища мовно-культурної спадщини, які є засобами вираження прав і свобод людини – потужними ознаками демократії. Планування мовної політики, унормування правових аспектів захисту мови (мов) розглянуто у контексті досліджень мовної екології.

Мета – обґрунтувати засадничі позиції Євросоюзу з питань планування мовної політики жестових мов.

Методи: контекст теорії полікультурності (J. Fishman, 2012), екології мови (С. Cramsh, 1996; А. Раду, 2013) – урахування змін у глобалізованому суспільстві, свідомості людей використовує якісний метод для розуміння досвіду парламентарів щодо користувачів жестових мов у країнах Євросоюзу, теоретичний підхід.

Висновки. Планування мовної політики щодо створення єдиного європейського полікультурного мовного простору, що зафіксовано у документах країн Європейського парламенту, представляє демократичний вектор змін відкритості, доступності, рівності,

мобільності, інформованості, що спрямовується на визнання комплексних прав користувачів жестових мов, збереження самобутності глухих культур, національних (регіональних) жестових мов, їхнього розмаїття в країнах ЄС.

Ключові слова: жестова мова, користувачі жестової мови, планування, мовна політика, полікультурність, Євросоюз.

Abstract. The linguistic ecology of the European Union is inextricably linked with the development of all member states, as an important single democratic environment - a space of multiculturalism and multilingualism - language policy, the characteristic features of which at the present stage are the observance of not one universally recognized linguistic and cultural canon, but a diversity of linguistic and cultural traditions. After all, the functioning of democracy depends on a culture of common views and behavior, appreciation of the diversity of the environment of linguistic and cultural heritage, which are means of expressing human rights and freedoms - powerful signs of democracy. Scientists, politicians, and statesmen in the European Union countries try to achieve dialogue and mutual understanding between representatives of different cultures and ethnic groups in the European community. Concern for preserving the identity of cultures and their diversity in the EU countries is based on recognizing cultural pluralism as a powerful factor of social progress.

Language policy planning (national and international traditions of communities, individual states (communities), international organizations, trends in lawmaking, and normalization of legal aspects of language protection (languages) is considered in the context of research on the linguistic ecology. The goal is to substantiate the basic positions of the European Union on planning the language policy of sign languages.

Methods: the context of the theory of multiculturalism (J. Fishman, 2012), ecology of language (C. Cramsh, 1996; A. Radu, 2013) - taking into account changes in the globalized society, people's consciousness, uses a qualitative method to understand the experience of parliamentarians regarding users of sign languages in countries of the European Union, a grounded theoretical approach (Strauss & Corbin, 1990), due to the phenomenon of interest based on data (Strauss & Corbin, 1990) was applied to the collection of information, the study of sources, observation, analysis of documents of a specific phenomenon, their systematization, generalization, a deeper understanding of the experience and prospects for future EU member states (Creswell, 2013).

Conclusions. Language policy planning for the creation of a single European multicultural language space, which is recorded in the documents of the countries of the European Parliament, represents a democratic vector of changes in openness, accessibility, equality, mobility, and awareness, aimed at recognizing the complex rights of users of sign languages, preserving the identity of deaf cultures, national (regional) sign languages, their variety in the EU countries.

Key words: sign language, sign language users, planning, language policy, polyculturalism, European Union.

Актуальність дослідження. Україна – є кандидатом в члени Євросоюзу [1]. На рівні Євросоюзу здійснюється допомога її членам у створенні сприятливих умов для вивчення як національних, так і регіональних мов, в тому числі і жестових. Жестові мови у всьому світі є мовами глухих спільнот і тих, хто вважає себе Глухими,¹ а не з вадами слуху. Користувачі жестової мови (sign language users) звертають увагу більше на мовні особливості своєї спільноти, а не на те, що вони мають певний (з медичної точки зору) «дефіцит».

¹ Глухі – особи, які використовують одну або більше жестових мов і спілкуються із спільнотою глухих, на відміну від людей, які просто нечують, є «аудіологічно глухими» і самоідентифікують себе зі слуховим світом.

У країнах-членах ЄС використовується 31 жестова мова [2], які представлено національними товариствами глухих, а також Ісландії, Норвегії, Швейцарії, Сполученого Королівства, Люксембургу (використовує діалект німецької ЖМ). Окремі країни мають більше, ніж одну ЖМ:

Бельгія	французько-бельгійська ЖМ	фламандська ЖМ
Естонія	естонська ЖМ	російська ЖМ
Фінляндія	фінська ЖМ	фінсько-шведська ЖМ
Іспанія	іспанська ЖМ	каталонська ЖМ
Сполучене Королівство	британська ЖМ	ірландська ЖМ
Швейцарія	швейцарсько-німецька ЖМ, французька ЖМ, італійська ЖМ.	

Важливо відзначити, що ситуація з глухими людьми є складнішою, адже спільноти Глухих – культурно-лінгвальні меншини [3]. З одного боку, вони знаходяться на перетині прав людини, мовних прав людини, прав людей з інвалідністю, що зумовлює необхідність комплексної правової охорони, захисту їхньої – жестової мови (Т. Skutnabb-Kangas, 2000) у *концепціях*: мовних прав людини (concept of Linguistic Human Rights, LHR), приросту (Bauman & Murray, 2013) та екології мови (С. Cramsh, 1996; О. Сербенська, 2002; А. Раду, 2013) [4,5].

З огляду на це, європейські інституції визначають пріоритетний напрям створення європейського простору – середовища, в якому мови, культура та спадщина є потужними векторами участі демократії. Вони є як засобами

вираження, так і самими вираженнями прав людини. З огляду на це, вчені, політики, державні діячі у країнах Європейського Союзу докладають зусиль, що спрямовані на досягнення діалогу й взаємопорозуміння між представниками різних культур і етносів у європейській спільноті. Турбота про збереження самобутності культур та їхнього розмаїття в країнах ЄС ґрунтується на визнанні культурного плюралізму як потужного чинника соціального поступу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика мовного планування в контексті мовної екології [6] посилює інтерес науковців до розвитку досліджень жестової мови у правовій, мовознавчій, гуманітарній екоскладових. Література, присвячена захисту жестових мов, сприяння жестовим мовам і правам своїх користувачів у державах-членах Ради Європи (N. Timermans, 2003, 2005; C. Härtel, 2006; N. Nugent, 2006; V. Krausneker, 2003, 2008; Storey & Turner 2008; Rettman, 2011; I. Чепчина, 2013; B. Hänel-Faulhaber, 2017; С. Кульбіда, 2017; Härtel, C. E., & Jennifer, M., 2015; D. Etone, A. Nazir & A. Storey (eds.), 2024 та ін. [7-16]. Зокрема, Krausneker, 2003, стверджував, що жестові мови часто є «єдиним засобом спілкування», наявна недоступність інформації та відсутність кваліфікованої жестової мови перекладачів, недостатнє юридичне визнання жестових мов у країнах-членах ЄС [7]. N. Timermans, 2005, здійснив перший крок до визначення стратегії майбутніх законодавчих рішень Ради Європи, визначення де-факто і де-юре захисту жестових мов в державах-членах [8]. V. Krausneker, 2008, на правах зовнішнього консультанта, розкрив і проаналізував потреби користувачів жестової мови у звіті про охорону та популяризацію жестових мов. Зусиллями дослідника сформульовано 25 конкретних рекомендацій для держав-членів [10] щодо юридичного визнання жестових мов на найближчу перспективу.

Аналіз опублікованих праць засвідчив, що мовна політика і європейських інституцій дотримується єдиного підходу щодо врахування проблематики Глухих меншин, де національні (регіональні) жестові мови увійдуть у мовне і культурне розмаїття нової мультикультурної ідентичності країн Євросоюзу, що, безумовно, принесе користь впродовж наступних десятиліть. Участь двох Глухих представників у Європейських інституціях підкреслюють соціокультурну,

когнітивну та мовну різноманітність мов, що є основоположним і своєчасним свідченням порядку денного.

Мета – обґрунтувати засадничі позиції Європарламенту, Ради Європи з питань планування мовної політики жестових мов.

Методи: контекст теорії полікультурності (J. Fishman, 2012), екології мови (C. Cramsh, 1996; А. Раду, 2013) – урахування змін у глобалізованому суспільстві, свідомості людей використовує якісний метод для розуміння досвіду парламентарів щодо користувачів жестових мов у країнах Євросоюзу, обґрунтований теоретичний підхід (Strauss & Corbin, 1990), через феномен інтересу на основі даних (Creswell, 2013) застосовано для збору інформації, вивчення джерел, спостереження, аналізу документів конкретного явища, їхньої систематизації, узагальнення, глибшого розуміння досвіду, перспектив для майбутніх країн-членів Євросоюзу (Creswell, 2013).

Результати дослідження. Об'єднання європейських країн призвело до створення багатомовного середовища та необхідності визначення певних принципів і правил співіснування як окремих країн-членів, так і об'єднання загалом. Виникла необхідність в реалізації організаційних та технічних заходів, в управлінні процесом багатомовності, що дістало назву multilingualism management (управління багатомовністю), а також у створенні відповідного мовного режиму ЄС «EU language regime». Нині мовна проблематика є окремим пріоритетним напрямом діяльності мовної політики мультилінгвізму, екології мови, з чіткими визначеними цілями, де кожен громадянин ЄС має володіти мовами, крім своєї рідної, залученням більшої кількості мов у зв'язку зі вступом нових країн-членів ЄС. Водночас мовна практика свідчить про зростання уваги до визнання і популяризації національних і регіональних жестових мов. Адже у Європі приблизно півмільйона глухих і зі зниженим слухом людей (Pasikowska-Schnass, 2018) жестові мови використовують як основний або бажаний засіб спілкування [16].

Загальновідомо, що наднаціональні інституції та організації – ООН, Європейська Комісія Ради Європи, Європейський союз глухих (European Union of the Deaf, EUD), що представляє національні асоціації глухих (National

Associations of the Deaf, NAD) у всіх державах-членах, а також Ісландії, Норвегії, Швейцарії, – заохочували національні уряди визнавати національні ЖМ, як мови їхніх громад глухих [17].

Визнано, що як для слухових людей, так і для глухих людей засвоєння та використання мов меншин є фундаментальними для формування самоідентичності, формування культурних і мовних цінностей. Як наслідок, жестова мова широко представлена у змісті: Брюсельській декларації про жестові мови в Європейському Союзі; згадується у ст.: 2, 5, 9, 10, 19, 168 і 216 (2) *Договору* про функціонування Європейського Союзу (ДФЄС), ст.: 2 і 21 *Договору* про Євросоюз (ДЄС), Хартії основоположних прав і свобод ЄС (ст.: 21 і 26) щодо заборони дискримінації за ознакою інвалідності та забезпечення рівної участі людей з інвалідністю в суспільстві; *окремих висновків* Загальної декларації прав людини (1948), Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод (1950), Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права (1966), Міжнародного пакту про громадянські та політичні права (1973); *положеннях* Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (КПІ, 2008²), де є посилання на ЖМ у статтях: 2 (визначення), 9 (доступність), 21 (свобода вираження поглядів і думок, а також доступ до інформації), 24 (освіта), 30 (право і участь у культурному житті, відпочинок, дозвілля та спорт на рівноправній основі з іншими, визнання й підтримка їхньої специфічної культурної і мовної ідентичності);

²*набуття чинності КПІ в ЄС 21 січня 2011 р. відповідно до Рішення Ради 2010/48/ЄС від 26 листопада 2009 р. щодо висновку Європейським співтовариством,*

резолуціях Європейського парламенту щодо: імплементації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, з особливою увагою до Заключних зауважень Комітету КПІ ООН від 7 липня 2016 року; Erasmus+ та інших інструментів для сприяння мобільності в ПТО – підхід до навчання впродовж життя (від 12 квітня 2016 р.); професійних сурдоперекладачів (№2952, 2016 року); *положеннях*: Загального коментаря № 4 Комітету ООН з прав людей з інвалідністю щодо права на інклюзивну освіту, Європейського молодіжного форуму щодо рівності та

недискримінації; *директив* Європейського Парламенту та Ради: «Про рівність у сфері зайнятості» зі встановлення загальної рамки рівного ставлення у сфері зайнятості (№2000/78/ЄС від 27 листопада 2000 р.), «Про визнання професійних кваліфікацій» (№2005/36/ЄС від 7 вересня 2005 р.), «Про право на усний, письмовий переклад у кримінальному провадженні» (№2010/64/ЄС від 20.10.2010 р.; доступності веб-сайтів органів державного сектору (№0721 від 3 грудня 2012 р.); наближення законів, підзаконних актів та адміністративних положень держав-членів стосовно вимог до доступності продуктів і послуг (№0615 від 2 грудня 2015 р.); *рекомендаціях* щодо: результатів навчання та оцінювання Європейського форуму перекладачів ЖМ (EFSLI) щодо рівних можливостей навчання для перекладачів ЖМ та якісних послуг для глухих громадян у всьому Союзі; перекладача жестової мови для зустрічей міжнародного/європейського рівня, порад для усних перекладачів, які працюють у змішаних командах, звіту EFSLI про права на послуги перекладу ЖМ під час роботи чи навчання за кордоном; правила 123(2) Регламенту Європейського парламенту щодо використання перекладу жестовою мовою та ін.

Важливим стимулом стала порада Європейського парламенту своїм членам у 1988 році щодо офіційного визнання своїх жестових мов. Це була своєрідна вказівка «м'якого права» ініціації шляху до визнання всіх національних жестових мов з перспективою заохочення видання словників, створення курсів і служб усного перекладу, а також телевізійних програм для глухих. Підтримка цього визнання відбулася (за Резолюцією 1998 року) лише у 4 країнах ЄС [18].

Через 18 років Резолюція Європейського парламенту про жестові мови та професійних сурдоперекладачів (2016/2952(RSP) [19] уточнила низку позицій щодо: статусу національних та регіональних ЖМ, які є повноправними природними мовами з власною граматикою та синтаксисом, рівними словесним мовам; *визнання у: декларуванні прав* (включаючи тих, хто використовує ЖМ, і тих, хто не використовує ЖМ людей) у рівному ставленні, незалежному житті, автономії та повній участі у житті суспільства; *доступності*, яка є передумовою для того, щоб люди з інвалідністю жили незалежно та брали повну участь у житті суспільства, мали доступ до інформації та комунікації, у т. ч. у формі надання

контенту ЖМ; *вимоги* від Союзу боротися з дискримінацією за ознакою інвалідності під час визначення та впровадження своєї політики та діяльності (ст. 10) шляхом надання повноважень ухвалювати законодавство для боротьби з такою дискримінацією (ст. 19); *врахування* необхідності забезпечення прав, свободи та гідності людей з інвалідністю, оскільки часто ставлення та екологічні бар'єри заважають людям з обмеженими можливостями повною мірою користуватися своїми правами людини у зв'язку з переходом від медичного до політичного, соціального фокусу в роботі; *уважності* на: рівень і якість субтитрів на державному (приватному) телебаченні, що значно відрізняється між державами-членами, коливаючись від менше ніж 10 % до майже 100 %, із дуже різними стандартами якості; широко поширену нестачу жестових двомовних підручників і навчальних матеріалів у доступних форматах і доступними мовами; *наголосу* на: а) необхідності надавати збалансовану та цілісну інформацію про ЖМ і про те, що означає бути Глухим, щоб батьки могли робити усвідомлений вибір в інтересах своїх дітей; б) необхідності надати можливість вивчати національну або регіональну ЖМ свого середовища через дошкільні заклади та школи глухим, сліпоглухим і зі зниженим слухом учням та їхнім батькам; в) необхідності вжити заходів державам-членам для визнання, сприяння мовній ідентичності спільнот глухих, у створенні сприятливого середовища, у якому ЖМ і мовна ідентичність процвітатимуть, підтримуватимуться «для всіх у школах, університетах, на робочих місцях, у спортивних клубах і в суспільстві в цілому»; *заклику* до: а) держав-членів заохочувати вивчення ЖМ так само, як іноземних мов та ін. б) Євростату забезпечити надання статистичних даних щодо глухих, сліпоглухих і людей зі слабким слухом, які користуються ЖМ; в) інституцій ЄС з метою кращого визначення, впровадження, аналізу своєї мовної політики та щодо інвалідності.

Розширений діапазон зобов'язань Європейського парламенту розповсюджується і на: перекладачів жестової мови, яких прирівняно до перекладачів СМ з огляду на завдання, зміст і функції; питання забезпечення безбар'єрності і доступності, як ключових чинників дотримання комплексних прав користувачів жестової мови при визначенні послуг.

Варто додати, що офіційна інституційна мовна політика регламентує використання мов всередині або між інституціями ЄС, з країнами-членами, їх громадянами та поза Європейським Союзом.

Мовна політика Європейського Союзу спрямовується і на створення рівних можливостей для всіх європейських мов, в тому числі і жестових до 2030 року, реалізуватиметься у: розробці мовних технологій з використанням штучного інтелекту з цифровими інструментами для глухих, що уможливить підвищити доступність, спілкування з більшою незалежністю, сприяння збільшенню різноманітності мов, що вивчаються; публікаційній активності щодо підготовки і видання аналітичних, довідкових, статистичних, тематичних досліджень з метою реалізації цілей якомога повнішого забезпечення та поширення інформації для процесу ухвалення рішень на національному та наднаціональному рівнях, формування європейського мовного і культурного ландшафту з жестовими мовами та європейської громадянськості разом із національною громадянськістю.

Висновки. Отже, актуальні засадничі позиції європейських інституцій спроможні різноаспектно і м'яко впливати на мовну політику законодавчих процесів щодо підтримки користування комплексом прав користувачів жестової мови. Охарактеризовані документи засвідчують сформовану соціально-політичну зрілість парламентарів брати на себе відповідальність у прийнятті рішень щодо покращення функціонування демократичних інституцій, які інформують суспільство про розуміння відмінностей між користувачами жестової мови, взаємоповагу, спроможність існувати і жити з користувачами інших мов і культур. Аналіз основних тенденцій розкриває широку палітру можливостей-ініціатив на перспективу з урахуванням рішень Європейського парламенту, Ради Європи.

Планування мовної політики щодо створення єдиного європейського полікультурного мовного простору, що зафіксовано у документах країн Європейського парламенту, представляє демократичний вектор змін відкритості, доступності, рівності, мобільності, інформованості, що спрямовується на визнання комплексних прав користувачів жестових мов, збереження

самобутності глухих культур, національних (регіональних) жестових мов, їхнього розмаїття в країнах ЄС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Угода про асоціацію між Європейським Союзом та Україною. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.kas.de/wf/doc>
2. Vandeghinste, V., De Sisto, M., Kopf, M., Schulder, M., Brosens, C., Soetemans, L., ... & De Coster, M. (2023). D1. 40: Report on Europe's Sign Languages. https://european-language-equality.eu/wp-content/uploads/2023/06/Deliverable_D1_40_Europe_s_Sign_Languages_.pdf ELE
3. Ladd, P. (2003). Understanding deaf culture: In search of deafhood. *Multilingual Matters*.
4. Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
5. Сербенська, О.А. (2002). Сучасна українська термінографія і проблеми екології мови. Вісник НУ «Львівська політехніка». *Проблеми української термінології, № 453, 17-20*.
6. Кульбіда, С.В. (2023). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови, 2024. 256 с.
7. Krausneker, V. (2003). Has something changed? Sign Languages in Europe: the case of minorised minority languages. *Deaf worlds, 19(2), 33-46*. (Austria)
8. Timmermans, N. (2005). *The Status of Sign Languages in Europe*, Strasbourg.
9. Nugent, N. (2006). Political dynamics in the enlarged European Union. In *Adjusting to EU Enlargement* (pp. 91-108). Edward Elgar Publishing.
10. Krausneker, V. (2008). The protection and promotion of sign languages and the rights of their users in Council of Europe member states: Needs analysis. *Integration of People with Disabilities Division, Social Policy Department, Directorate General of Social Cohesion, Council of Europe*. (Austria)
11. Чепчина, І.І. (2013). Концептуальні напрями діяльності Всесвітньої Федерації глухих в освітньому просторі. *Жестова мова й сучасність: зб. наук. пр. Вип. 8. / НАПН України. Ін-т спец. педагогіки; гол. ред. Засенко В. В.; [редкол.: Засенко В. В., Кульбіда С. В. та ін.]*. Київ : О. Т. Ростунов, 2013. С.270. (Україна)
12. Härtel, С.Е., & Jennifer, M. (2015). Disabled persons in the. *Managing diversity and inclusion: An international perspective*.
13. Hänel-Faulhaber, B. (2017). The impact of early sign language access – implications for early intervention. In *UNCRPD implementation in Europe – a deaf perspective. Article 24:*

Education, edited by Reuter, K. 128-138. (European Union of the Deaf)

14. Кульбіда, С.В. (2017). Статус національних жестових мов і включення УЖМ до сім'ї жестових мов Європи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3 (83), 21-30. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707084/>

15. Etone, D., Nazir, A., & Storey, A. (Eds.). (2024). *Human Rights and the UN Universal Periodic Review Mechanism: A Research Companion*. Taylor & Francis.

16. Pasikowska-Schnass, M. (2018). *Cultural heritage in EU policies*. European Parliament.

17. Європейська федерація людей із вадами слуху (EFHOH) http://www.efhoh.org/about_us

18. Wheatley, M., & Pabsch, A. (2012). *Sign Language Legislation in the European Union of the Deaf*, September, 2012.

19. Napier J., & Haug, T. (2017). Justisigns: A European overview of sign language interpreting provision in legal settings. *Law, Social Justice & Global Development*, 2016(2). <http://www2.warwick.ac.uk/research/priorities/internationaldevelopment/igd/>

20. MOTION FOR A RESOLUTION on sign languages and professional sign language interpreters. Доступ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-8-2016-1241_EN.html

REFERENCES

1. Uhoda pro asotsiatsiiu mizh Yevropeiskym Soiuzom ta Ukrainoiu [Association Agreement between the European Union and Ukraine]. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.kas.de/wf/doc> [in Ukrainian].
2. Vandeghinste, V., De Sisto, M., Kopf, M., Schulder, M., Brosens, C., Soetemans, L., ... & De Coster, M. (2023). D1. 40: Report on Europe's Sign Languages. https://european-language-equality.eu/wp-content/uploads/2023/06/Deliverable_D1_40_Europe_s_Sign_Languages_.pdf [in English].
3. Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters. [in English].
4. Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. [in English].
5. Serbenska, O.A. (2002). *Suchasna ukrainska terminohrafiia i problemy ekolohii movy* [Modern Ukrainian terminology and problems of language ecology]. *Visnyk NU «Lvivska politekhnikha». Problemy ukrainskoi terminolohii*, № 453, 17-20. [in Ukrainian].
6. Kulbida, S.V. (2023). *Sotsiokulturnyi dyskurs ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia: monohrafiia [Socio-Cultural Discourse of Ukrainian Sign Language in the Contemporary World: A Monograph]*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni

Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. *Viddil ukrainskoi zhestovoi movy*, 2024. 256 s. [in Ukrainian].

7. Krausneker, V. (2003). Has something changed? Sign Languages in Europe: the case of minorised minority languages. *Deaf worlds*, 19(2), 33-46. [in English].

8. Timmermans, N. (2005). *The Status of Sign Languages in Europe*, Strasbourg. [in English].

9. Nugent, N. (2006). Political dynamics in the enlarged European Union. In *Adjusting to EU Enlargement* (pp. 91-108). Edward Elgar Publishing. [in English].

10. Krausneker, V. (2008). The protection and promotion of sign languages and the rights of their users in Council of Europe member states: Needs analysis. Integration of People with Disabilities Division, Social Policy Department, Directorate General of Social Cohesion, Council of Europe. [in English].

11. Chepchyna, I.I. (2013). Kontseptualni napriamy diialnosti Vsesvitnoi Federatsii hlukhykh v osvitnomu prostori. *Zhestova mova y suchasnist: zb. nauk. pr.* [Conceptual directions of the World Federation of the Deaf in the educational space. Sign language and modernity: a collection of scientific articles.] Vyp. 8. / NAPN Ukrainy. In-t spets. pedahohiky; hol. red. Zasenko V. V.; [redkol.: Zasenko V. V., Kulbida S. V. ta in.]. Kyiv : O. T. Rostunov, 2013. S.270. [in Ukrainian].

12. Härtel C. E., & Jennifer M. (2015). Disabled persons in the. *Managing diversity and inclusion: An international perspective*. [in English].

13. Hänel-Faulhaber, B. (2017). The impact of early sign language access – implications for early intervention. In *UNCRPD implementation in Europe – a deaf perspective. Article 24: Education, edited by Reuter, K. 128-138*. (European Union of the Deaf). [in English].

14. Kulbida, S.V. (2017). Status natsionalnykh zhestovykh mov i vkluchennia UZhM do simi zhestovykh mov Yevropy [The Status of National Sign Languages and the Inclusion of ASL in the Family of European Sign Languages]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3 (83), 21-30. Rezhym dostupu <http://lib.iitta.gov.ua/707084/> [in Ukrainian].

15. Etone, D., Nazir, A., & Storey, A. (Eds.). (2024). *Human Rights and the UN Universal Periodic Review Mechanism: A Research Companion*. Taylor & Francis. [in English].

16. Elektronnyi resurs. Vylucheno z http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-511en.htm

17. Yevropeiska federatsiia liudei iz vadamy slukhu (EFHOH) [European Federation of the Hard of Hearing (EFHOH)] http://www.efhoh.org/about_us [in Ukrainian].

18. Wheatley, M., & Pabsch, A. (2012). *Sign Language Legislation in the European Union of the Deaf*, September, 2012. [in English].

19. Napier, J., & Haug, T. (2017). Justisigns: A European overview of sign language interpreting provision in legal settings. *Law, Social Justice & Global Development*, 2016(2). <http://www2.warwick.ac.uk/research/priorities/internationaldevelopment/lgd/> [in English].

20. MOTION FOR A RESOLUTION on sign languages and professional sign language interpreters. Доступ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-8-2016-1241_EN.html [in English].

УДК: 376-053

Андрій Боярчук,

аспірант

E-mail: a.boyarchuk@ukr.net

ORCID ID 0009-0009-0978-3893

Andriy Boyarchuk,

postgraduate student

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONALITY FORMATION OF
CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS UNDER MARTIAL LAW**

Анотація. У статті розглядаються психологічні детермінанти формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Акцент зроблено на аналізі впливу воєнних дій на психічний розвиток дітей та формування їхньої особистості. Визначено основні чинники, що сприяють виникненню психологічних труднощів, зокрема стрес, тривожність, страх та соціальна ізоляція. Розглянуто роль сім'ї, школи та спеціальних педагогічних підходів у підтримці психоемоційного стану дітей.

Зроблено висновки щодо важливості комплексної психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану.

Дослідження психологічних детермінант формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану полягає в тому, що сучасні виклики значно впливають на їхній психічний і емоційний розвиток. Військові дії, переселення та втрати призводять до стресових ситуацій, які особливо гостро сприймаються дітьми, що потребують спеціалізованої підтримки. Порушення звичного ходу навчання та соціалізації потребують переосмислення підходів до їхньої освіти та психологічної допомоги. У таких умовах важливо забезпечити ефективну психосоціальну підтримку, оскільки розвиток дітей та їхня адаптація до нових обставин залежать від адекватної відповіді на їхні індивідуальні потреби.

Ключові слова: психологічні детермінанти, особистість, діти з особливими освітніми потребами, молодший шкільний вік, воєнний стан, травматичний досвід, стрес, психоемоційна підтримка, адаптація навчання, соціальна ізоляція.

Abstract: The article examines the psychological determinants of personality formation in children of primary school age with special educational needs of primary school age in the context of martial law. The focus is on analyzing the impact of military actions on the mental development of children and the formation of their personalities. The main factors contributing to the emergence of psychological difficulties, including stress, anxiety, fear, and social isolation, are identified. The role of the family, school, and special pedagogical approaches in supporting the children's psycho-emotional state is discussed. Conclusions are drawn on the importance of comprehensive psychological support for children with special educational needs under martial law conditions.

The study of psychological determinants of the personality formation of children of primary school age with special educational needs in the conditions of martial law is that modern challenges significantly affect their mental and emotional development. Military operations, displacement and losses lead to stressful situations, which are especially acutely perceived by children who need specialized support. Violations of the usual course of learning and socialization require a rethinking of approaches to their education and psychological assistance. In such conditions, it is important to provide effective psychosocial support, since the development of children and their adaptation to new circumstances depend on an adequate response to their individual needs.

Key words: psychological determinants, personality, children with special educational needs, primary school age, martial law, traumatic experience, stress, psycho-emotional support, educational adaptation, social isolation.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану діти з особливими освітніми потребами стають однією з найбільш вразливих груп, що потребують особливої уваги та підтримки. Воєнні дії, руйнування інфраструктури, вимушене переселення та інші стресові фактори впливають на психічний стан цих дітей, спричиняючи зростання тривожності, страху, соціальної ізоляції та інших психоемоційних труднощів. Ці обставини ускладнюють процес формування особистості та навчання, що вимагає комплексного підходу до організації освітнього процесу і надання психологічної допомоги. Проблема полягає у недостатньому вивченні психологічних детермінант, які впливають на розвиток дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану, та необхідності розробки ефективних методів підтримки їхнього психічного здоров'я та навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз попередніх досліджень і публікацій з теми формування особистості дітей з особливими освітніми потребами, особливо в умовах кризових ситуацій, містить значний науковий доробок, до якого варто віднести роботи В. Кобильченка та І. Омельченка (2020).

В. Кобильченко та І. Омельченко (2020) визначили психологічні аспекти розвитку дітей у стресових умовах. У своїх роботах вони підкреслюють важливість врахування соціокультурного контексту, зокрема в умовах воєнного стану, для формування особистості дитини. Вони акцентували на важливості інтеграції психотерапевтичних методик у навчальний процес для покращення психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами. Їх дослідження також вказують на необхідність корекційної роботи, орієнтованої на розвиток соціальних навичок та емоційної регуляції в умовах підвищеного стресу.

Проблема психології особистості молодшого школяра з особливими потребами в умовах воєнного стану також була предметом досліджень українських вчених – Л. Малинович (2018), Л. Бісікало (2017), О. Чиханцова (2021).

Мета дослідження. Метою дослідження є виявлення та аналіз психологічних детермінант, що впливають на формування особистості дітей з

особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану, а також розробка рекомендацій щодо забезпечення їхньої психоемоційної підтримки та адаптації освітнього процесу для створення сприятливих умов для розвитку цих дітей.

Методи дослідження. Концептуальним фундаментом розуміння психології особистості молодшого шкільного віку з ООП виступають дослідження, презентовані в цій статті. Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, сходження від абстрактного до конкретного.

Результати дослідження. Зараз в Україні з 2022 р. з початком повномасштабного вторгнення росії в Україну триває воєнний стан, який є найважчим життєвим випробуванням для будь-якої людини, а особливо для дитини з особливими освітніми потребами. Звичайно, все це може негативно позначитися на психічному стані дитини з особливими потребами. Звичайно, на людину в складній життєвій ситуації (стресовій ситуації) впливають як мінімум три фактори: по-перше, сама ситуація; друзі, особистісно-типові характеристики самої людини, по-третє, її форма і змістовні характеристики. Але одним із головних гравців у цьому процесі є, звичайно, суб'єктивне ставлення людини до того, що відбувається. Слід зазначити, що реакція людини на складні життєві ситуації значною мірою залежить від конкретних обставин її погляду на себе, своїх здібностей, ставлення до себе тощо (Кобильченко, 2017: 367).

Стрес і напруга війни, страх і тривога про завтрашній день зростають. Тому людина повинна вміти швидко адаптуватися до змін і невизначеності, залишатися стійкою і продуктивною, а також навчитися залишатися оптимістичною і впевненою у майбутньому.

Концепція інклюзивності впливає з визнання плюралістичної цінності людських істот і відмінностей між людьми, виключаючи будь-яку дискримінацію, і втілює одну з головних характеристик демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства та користуються рівними правами. Зокрема, діти здобувають освіту незважаючи на особливості фізичного та психічного розвитку. Відповідно до Закону України «Про освіту» діти з особливими освітніми потребами (далі: ООП) є «особами, які потребують

додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення свого права на освіту» (Малинович, 2018: 68-71).

ЮНЕСКО вважає спеціальні освітні потреби досить широким терміном, який стосується категорій дітей з особливими освітніми потребами, які мають такі порушення розвитку: емоційні та поведінкові розлади, мовні та комунікаційні розлади, труднощі в навчанні, затримки/обмеження інтелектуального розвитку, розлади фізичного розвитку.

Варто зазначити, що мета інклюзивної освіти полягає не в тому, щоб зробити всіх рівними, а в тому, щоб забезпечити рівні можливості для всіх дітей з особливими потребами для забезпечення їх успіху в освітньому процесі та подальшому житті.

Особи, чії соціальні, фізичні чи емоційні характеристики потребують особливої уваги та послуг, і які мають можливість розвивати свій потенціал, включаючи освітній потенціал, визначаються як такі, що мають особливі потреби.

Сьогодні трансформація освіти вимагає формування нової сучасної особистості з притаманними їй характеристиками: орієнтація на навчання впродовж життя, спілкування, здатність до об'єднання та співпраці, критичне мислення та креативність. Враховуючи впровадження інклюзивної освіти, тобто розгляд батьків як активних учасників освітнього процесу, в педагогічній науці та практиці необхідно активніше контактувати з родинами, в яких ростуть діти з особливими освітніми потребами. Фахівці не тільки зацікавлені у формуванні у дітей нових умінь і навичок, а й вважають сім'ю найважливішим стабілізуючим фактором адаптації дітей. Перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер стосунків між людьми діти приносять із власної родини. У сім'ї діти не тільки наслідують своїх близьких, а й дотримуються їх соціальних і моральних установок.

Як зауважують В. Кобильченко та І. Омельченко, сучасною метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти є вивчення індивідуального потенціалу, тобто емоційно-психічний розвиток особистості, та особливостей через участь усіх учасників

освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей) у здійсненні запланованих дій, пов'язаних з розвитком, спілкуванням і навчанням характеристик; соціалізація та адаптація; зі спеціальними кар'єрними порадами для потребуючих дітей (Кобильченко, Омельченко, 2024: 116-119).

Зрозуміло, що до 6-7 років у дітей, як правило, формується специфічний і стійкий психологічний механізм, який починає відігравати вирішальну роль у соціально-психологічному розвитку дитини і стає особистісною основою всього. Тому можна сказати, що в цьому віці інтенсивно відбувається становлення та розвиток особистості. Цей віковий період є найбільш сенситивним у розвитку особистості дитини і найбільше підходить для цілеспрямованого виховання, розвитку та корекції. Порушення розвитку дітей є складними біопсихосоціальними проблемами, зумовленими функціональними змінами на всіх рівнях їх особистісної організації.

Особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потребами відбувається в умовах багатфакторної депривації, що істотно ускладнює задоволення реальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісних переживань (сенсорних, соціальних та емоційних), що згодом призводить до фрустрації, вираженості в характерний досвід і поведінку (Кобильченко, Омельченко, 2020: 224).

Науковці В. Кобильченко та І. Омельченко також зазначали, що тяжкість і наслідки психологічних (особистісних) деформацій, викликаних депривацією, не менші, а іноді й перевищують фізичні порушення, викликані безпосередньо хворобою чи травмою. Крім того, ці школярі піддаються несприятливим життєвим умовам, які, окрім наявних багатфакторних недоліків, характеризуються всіма трьома типами кризових ситуацій: віковою кризою, змінами в системі міжособистісного спілкування (якщо раніше вони проявлялися переважно через батьків, то потім – через інших дорослих й однолітків з типовим розвитком) і різкою зміною звичного способу життя (Кобильченко, Омельченко, 2024: 125-131).

Зауважимо, що біофізичні особливості особистості в поєднанні з її особистісними характеристиками, віковими виявами, її соціалізацією та адаптацією до певних соціальних умов є передумовами психології віктимізації.

На жаль, умови, в яких розвивається сучасна сім'я, не завжди сприяють розвитку та вихованню дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, виховання дитини з особливими освітніми потребами є особливо важким і відповідальним. Цю відповідальність перед дітьми та суспільством батьки зобов'язані нести протягом усього життя.

У цьому контексті важливими є досягнення В. Сухомлинського, який підкреслював, що проблема «важких» дітей є однією з найскладніших проблем виховання, за байдуже ставлення до якої доводиться платити дорогою ціною. У його працях «Важкі діти», «Вірте в людину», «Розмова з юним директором», «Мудрість і сила колективу», «Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка» та інших є комплексний аналіз причин утруднення поведінки у дітей.

Сучасними були погляди вченого на навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх школах та атмосферу зрілого духовного життя в закладах. Василь Сухомлинський постійно орієнтується на індивідуалізовану роботу з такими дітьми, оскільки бачить особливу роботу вчителя у визначенні причини проблеми в кожному окремому випадку та потребу в пошуку важливих рішень для кожної дитини й пошуку шляхів подолання – це подолання труднощів, інтелектуальний розвиток на основі почуття власної гідності. Василь Олександрович вважав, що гармонійний і всебічний розвиток особистості можливий лише за умови тісної взаємодії двох типів вихователів – школи та сім'ї. Діючи разом, пред'являючи однакові вимоги, дотримуючись єдиних принципів, маючи чіткі уявлення про цілі, методи і засоби виховання, можна створити виховне середовище для спілкування і спільної діяльності, даруючи дітям щастя і впевненість.

Специфіка шкільного навчання цих дітей залежить від батьків і суспільства. Підкреслимо оптимістичний погляд В. Сухомлинського на долю цих дітей: «Однак вони не приречені». Я називаю цих дітей тендітними й ніжними квітами в саду нескінченної різноманітності людства... Я бачу і бачу радість

гуманітарної місії вихователя, щоб врятувати цих дітей і дозволити їм повноцінно увійти в світ суспільства, духовного життя і краси» (Бісікало, 2017: 92).

Враховуючи сказане вище, можна зробити висновок, що якщо дитина з особливими потребами буде позбавлена належної освіти, її особистісний розвиток буде неоптимальним і вона може стати тягарем для сім'ї та суспільства.

На переконання вчених В. Панка, І. Цушка, А. Обухівської, сім'я дитини з порушеннями розвитку є її першим соціальним інститутом. Процес зростання таких дітей буде мати значні труднощі і відбуватися повільніше (Психологічна служба системи освіти України: проблеми та шляхи розвитку, 2005).

Усі ці процеси були б неможливі без активної діяльності соціально-психологічних, інклюзивних служб (району, муніципалітету, школи). Проте роботу з організації сімей з дітьми з особливими потребами неможливо чітко визначити без комплексного вивчення проблем сім'ї та сімейно-дитячих стосунків.

У кожної дитини є свої сильні та слабкі сторони та свій шлях розвитку. У вихованні дітей з психофізіологічними розладами необхідно враховувати об'єктивні труднощі їх розвитку, а саме: труднощі вербального спілкування, соціальну незрілість, недостатність соціально-побутових навичок, емоційного розвитку, розлади поведінки, нечіткість концепції систем поведінки, загальні порушення інтелектуального розвитку тощо.

Відхилення в розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами проявляються в різних аспектах: нечіткому розумінні спонукань до дії, обмеженому розумінні вимог колективу або невмінні збалансувати власні наміри і бажання із загальними цілями. Наприклад, діти з порушеннями слуху мають проблеми з мовленням і логічним мисленням. Порушення слухового сприйняття може призвести до недовіри і нездатності зрозуміти почуте.

Діти з особливими освітніми потребами стикаються з особливими труднощами під час війни, що завдає серйозної шкоди їх інтелектуальному та емоційному розвитку. Війна створює середовище, в якому травматичний досвід стає частиною їхнього повсякденного життя. Зміна обставин, постійні загрози

життю, втрата близьких і зрив звичного ритму життя стають джерелами глибокого стресу, що впливає на психіку.

У такій ситуації діти з особливими потребами стають більш вразливими, оскільки не здатні адекватно справлятися із зовнішніми подразниками та ефективно адаптуватися до змін. Їхні реакції на стресові ситуації, як правило, глибші та складніші, ніж у дітей без особливих потреб. Наприклад, вони можуть відчувати надмірну тривогу, усамітнюватися або, навпаки, проявляти агресію, яку не можуть контролювати.

Ці психологічні реакції часто ускладнюються відсутністю адекватної підтримки та розуміння з боку дорослих. Самі батьки можуть перебувати в постійному стані стресу або депресії і не завжди можуть забезпечити необхідну увагу та турботу. Сім'ї можуть відчувати втрату емоційної стабільності, що, у свою чергу, впливає на дитину, яка в цій ситуації потребує більшої підтримки, ніж будь-коли.

Важливим аспектом є також соціальна ізоляція, якої діти з особливими освітніми потребами зазнали під час війни. За звичайних обставин школа є місцем, де вони мають можливість спілкуватися зі своїми однолітками, спілкуватися та розвивати навички спілкування. Однак воєнний стан часто позбавляє їх цієї можливості. Натомість діти залишаються ізольованими, що може призвести до того, що вони більше занурюються у власний внутрішній світ і загострюють існуючі проблеми.

Особливо треба відзначити той факт, що освітнє середовище дітей з особливими освітніми потребами є ключовим чинником їх розвитку. Під час війни можуть відбутися істотні зміни або навіть збої в навчальному процесі, що не тільки позначається на успішності, а й на загальному самопочутті. Навчання в таких умовах стає викликом, який потребує від викладачів творчих підходів і глибокого розуміння психологічних потреб учнів (Чиханцова, 2021: 319).

Згідно з дослідженнями в різних регіонах України, близько 60-70% дітей з особливими потребами, які страждають на такі захворювання, демонструють підвищений рівень тривожності, що впливає на їх навчальну успішність та

соціальні взаємодії. Ці діти часто мають знижену мотивацію до навчання, що супроводжується зміною звичного оточення та зниженням почуття безпеки.

Важливим аспектом, який впливає на становлення особистості цих дітей, є підтримка родини та освітнього середовища. Понад 50% батьків дітей з особливими потребами зазначають, що відчують значний стрес у наданні належної підтримки своїм дітям у нових обставинах. Це, в свою чергу, впливає на емоційний стан дитини, оскільки в ранньому віці діти дуже чутливі до емоційного фону, який їх оточує (Чиханцова, 2021: 319).

Крім того, вчителі та шкільні психологи зазначають, що в умовах воєнного стану необхідно використовувати адаптовані методи роботи з дітьми, які враховують їхні особливі потреби та психологічний стан. Психологічна підтримка стає ключовим чинником збереження емоційної стабільності дитини, її здатності до навчання та інтеграції в соціальне середовище. Однак, незважаючи на відповідні програми підтримки, близько 30% дітей з особливими освітніми потребами все ще потребують додаткової індивідуальної уваги психолога, оскільки вони мають ознаки посттравматичного стресового розладу.

Важливо також зазначити, що діти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану часто ізольовані від однолітків, що впливає на їхні соціальні навички та здатність до взаємодії. Близько 40% цих дітей відчують труднощі у встановленні та підтримці контактів з іншими дітьми, що може призвести до подальшої соціальної ізоляції та труднощів у майбутньому.

Незважаючи на всі труднощі, досвід показує, що діти з особливими потребами, які отримують достатню підтримку з боку сім'ї та навчальних закладів, мають більшу здатність адаптуватися до нових умов, розвиватися академічно та соціально. Це підкреслює важливість системної роботи з такими дітьми, яка охоплює як психологічний супровід, так і створення адаптивного освітнього середовища, яке враховує їхні індивідуальні потреби та сприяє зменшенню впливу стресових чинників на їхній розвиток (Чиханцова, 2021: 319).

Тому формування особистості дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану потребує комплексного підходу, який поєднує психологічний, педагогічний та соціальний супровід. Це не тільки дає змогу

зберегти емоційну рівновагу дитини, а й створює умови для її подальшого розвитку та успішної інтеграції в суспільство.

Крім уже згаданих психологічних детермінант, варто звернути увагу на вплив травматичних переживань на розвиток когнітивних функцій у дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження показують, що діти, які пережили такі стресові ситуації, як втрата, розлука з батьками або вплив небезпечного середовища, часто мають проблеми з концентрацією, пам'яттю та іншими когнітивними процесами. Близько 35% дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану демонструють погіршення когнітивних функцій, що безпосередньо впливає на їхню успішність у навчанні.

Ще одним важливим аспектом є роль інклюзивного освітнього середовища, яке може істотно пом'якшити негативні наслідки бойових дій для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні класи, де діти з особливими потребами навчаються разом зі своїми однолітками, створюють сприятливе середовище, яке заохочує соціалізацію та розвиток емоційної стійкості. Важливо, що близько 45% дітей, які навчаються в інклюзивних класах, мають вищий рівень адаптації та менше симптомів стресу, ніж ті, хто навчається в окремих спеціалізованих закладах.

Крім того, можна виділити важливість професійної підготовки педагогів і психологів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в кризових ситуаціях. Постійний професійний розвиток педагогічного колективу й розвиток його навичок боротьби зі стресом є ключовими факторами надання належної підтримки дітям та створення сприятливого навчального середовища. Наприклад, понад 60% вчителів, які пройшли спеціалізовану підготовку з роботи з дітьми в умовах воєнного стану, вважають, що це дало можливість їм краще зрозуміти потреби своїх учнів та ефективніше реагувати на їхні запити.

Отже, додатковий акцент на когнітивних функціях, залученні та підготовці спеціалістів дає змогу глибше зрозуміти складність процесу становлення особистості дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану та необхідність системного підходу до їх підтримки.

Зважаючи на всі ці проблеми, психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливою. Вона має бути комплексною і містити підтримку родини, педагогів і психологів. Важливо створити умови, в яких дитина відчуває себе в безпеці, а її емоційні та духовні потреби визнаються та задовольняються. Бо така підтримка дає змогу мінімізувати негативний вплив військових дій на розвиток характеру дитини та допомогти їй знайти внутрішню рівновагу у світі, який змінився до невпізнання.

Отже, психологічними детермінантами розвитку особистості у дітей з особливими освітніми потребами є:

– вплив травматичного досвіду на психологічний стан: діти з особливими освітніми потребами можуть особливо сильно реагувати на такі стресові ситуації, як війна, переміщення та втрата. Травматичні переживання можуть мати значний вплив на психічне здоров'я, що призводить до симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривоги та інших захворювань. Для дітей із розладом аутичного спектра, які часто мають обмежені можливості виражати свої почуття та потреби, вплив може бути особливо руйнівним;

– роль соціальної ізоляції: соціальна ізоляція є поширеним явищем в умовах воєнного стану і може мати особливо негативний вплив на дітей з особливими освітніми потребами. Ці діти можуть втратити можливість соціальної взаємодії, що є ключовим елементом їхнього психосоціального розвитку. Втрата контакту з однолітками, вчителями та іншими значущими дорослими може призвести до подальшого почуття самотності, що, у свою чергу, може мати негативний вплив на розвиток особистості;

– вплив сімейної динаміки: сім'я є найважливішим середовищем для соціалізації та розвитку особистості дитини. У воєнних ситуаціях, коли сім'ї розлучені або перебувають у стресовому стані, роль сім'ї у підтримці дітей з ООП стає ще важливішою. Посилення напруги в сім'ї може передаватися дитині, посилюючи тим самим її психоемоційні проблеми. Водночас підтримуюча сім'я, яка зберігає емоційну стабільність і забезпечує необхідний догляд, може стати сильним захисним фактором для дітей;

– зміни в освітньому середовищі: в умовах воєнного стану часто відбуваються зміни в освітніх процесах, наприклад, перехід на дистанційне навчання чи тимчасове припинення занять. Ці зміни можуть бути надзвичайно важкими для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони часто потребують структурованого навчального середовища та індивідуального підходу. Втрата рутини та змінені умови навчання можуть посилити тривогу та призвести до проблем з пристосуванням, які негативно впливають на особистісний розвиток.

Можемо надати такі пропозиції щодо психологічної підтримки дітей з особливими потребами в умовах воєнного стану:

1. Забезпечити стабільність і нормалізацію. Для дітей з аутизмом стабільність і передбачуваність є вирішальними факторами. Навіть попри зміни, пов'язані з воєнним станом, важливо зберегти певну рутину та структуру свого життя. Це може включати регулярне відвідування занять (принаймні дистанційно) і підтримання зв'язку з учителями та однокласниками.

2. Психологічна підтримка сімей. Оскільки сім'я є найважливішою опорою для дітей, важливою є і психологічна підтримка батьків. Це може охоплювати індивідуальні консультації, групи підтримки та інформаційні ресурси, щоб допомогти батькам подолати стрес і підтримати своїх дітей.

3. Інтегрувати психосоціальний супровід у навчальний процес. Психосоціальна підтримка повинна бути інтегрована в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами. Це і регулярні зустрічі з психологами, використання технік релаксації та розвиток емоційних навичок, а також адаптація навчальних матеріалів з урахуванням психічного здоров'я дітей.

4. Підготовка вчителя. Педагоги, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, повинні бути готові працювати в більш стресових умовах. Це і тренінги з надання першої психологічної допомоги, і розробка стратегій ефективного дистанційного навчання та підтримки дітей у складних життєвих обставинах.

5. Організуйте групову підтримку та соціальні заходи. Надання групової підтримки дітям з розладом спектру аутизму може допомогти зменшити відчуття

самотності та ізоляції. Ці заняття можуть проходити особисто або онлайн- і дають змогу дітям залишатися соціально пов'язаними та ділитися досвідом зі своїми однолітками.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В умовах воєнного стану діти з особливими освітніми потребами перебувають під величезним психологічним тиском, що позначається на їх розвитку та формуванні особистості. Важливо враховувати специфічні детермінанти їхньої психоемоційної сфери та забезпечувати комплексну підтримку з боку родини та навчальних закладів. Забезпечення стабільності, психологічної підтримки та адаптації в освітньому процесі сприяє гармонійному розвитку дітей з особливими освітніми потребами в складних умовах.

Тому формування особистості дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану є складним, багаторівневим процесом, який потребує особливої уваги від усіх учасників освітнього процесу та суспільства в цілому. Важливо пам'ятати, що кожна дитина, незалежно від її особливостей та обставин, заслуговує на підтримку та розуміння, які допоможуть їй подолати труднощі та розвинути в сильну та гармонійну особистість.

Отже, перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні феномену родини військовослужбовців, яка виховує дитину молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, як моделі кризової сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко, В.В. (2017). Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 367 с.
2. Малинович, Л.М. (2018). Новітні підходи у забезпеченні комплексним супроводом дітей з порушеннями в розвитку та їхніх родин у процесі деінститулізації: Інклюзивне навчання в новій українській школі. Тербовля : Інтерсервіс. С. 68–71.
3. Кобильченко, В.В., & Омельченко, І.М. (2024). Ресоціалізація та десоціалізація як форми прояву соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Матеріали

XIV Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація особистості у сучасних соціокультурних та соціально-політичних контекстах». Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ. С. 116-119.

4. Кобильченко, В.В., & Омельченко, І.М. (2020). Спеціальна психологія: підручник. Київ: ВЦ «Академія». 224 с.
5. Бісікало Л.Г. та ін. (2017). Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації; заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 92 с.
6. Психологічна служба системи освіти України: проблеми та шляхи розвитку. (2005). Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. В.Г. Панок, І.І. Цушко, А.Г. Обухівська. Київ : Ніка-Центр. С. 11– 23
7. Кобильченко, В.В., & Омельченко, І.М. (2024). Життєстійкість як базова характеристика особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць/за заг. ред. Л. С Яковицької, С. Л Горбенко. Національний авіаційний університет. К.: НАУ, С. 125-131
8. Чиханцова О. (2021). Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. К.: Талком. 319 с.

REFERENCES

1. Kobylichenko, V.V. (2017). Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru. [*Theoretical Foundations of Psychological and Pedagogical Support of Younger Schoolchildren with Visual Impairments*]: Monograph. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». [in Ukrainian].
2. Malynovych, L.M. (2018). Novitni pidkhody u zabezpechenni kompleksnym suprovodom ditei z porushenniamy v rozvytku ta yikhnikh rodyn u protsesi deinstyulizatsii: Inkliuzyvne navchannia v novii ukrainskii shkoli. [*The latest approaches in providing comprehensive support for children with developmental disabilities and their families in the process of deinstitutionalization*]: Inclusive education in a new Ukrainian school. Terebovlia: Interservis. [in Ukrainian].
3. Kobylichenko, V.V., & Omelchenko, I.M. (2024). Resotsializatsiia ta desotsializatsiia yak formy proiavu sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy v umovakh viiny. Materialy XIV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Sotsializatsiia osobystosti u suchasnykh sotsiokulturnykh ta sotsialno-politychnykh kontekstakh». [*Resocialization and desocialization as forms of manifestation of socialization of children with special educational needs in the conditions of war*]. Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference "Personality

- Socialization in Modern Socio-Cultural and Socio-Political Contexts*». Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody. Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian].
4. Kobylchenko, V.V., & Omelchenko I.M. (2020). Spetsialna psykholohiia : pidruchnyk. [*Special psychology*]: textbook. Kyiv : VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
 5. Bisikalo, L.H. ta in. (2017). Psykholohichni suprovid inkluzyvnoi osvity : metodychni rekomendatsii; zah. red. A. H. Obukhivska. [*Psychological support of inclusive education: methodical recommendations*]; general ed. A. G. Obukhivska. Kyiv : UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [in Ukrainian].
 6. Psykholohichna sluzhba systemy osvity Ukrainy: problemy ta shliakhy rozvytku. (2005). Zbirnyk normatyvno-pravovykh dokumentiv psykholohichnoi sluzhby ta PMPK systemy osvity Ukrainy / uporiad. V. H. Panok, I. I. Tsushko, A. H. Obukhivska. [*Collection of regulatory and legal documents of the psychological service and PMPK of the education system of Ukraine*] / edited by V. G. Panok, I. I. Tushko, A. G. Obukhivska. Kyiv : Nika-Tsent. [in Ukrainian].
 7. Kobylchenko, V.V., & Omelchenko, I.M. (2024). Zhyttiestikist yak bazova kharakterystyka osobystosti dytyny z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v umovakh voiennoho chasu. Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnen: zbirnyk naukovykh prats/za zah. red. L. S. Yakovytskoi, S. L. Horbenko. [*Resilience as a basic personality characteristic of a child with special educational needs in wartime conditions*]. Aviation and extreme psychology in the context of technological achievements: a collection of scientific works/in general. ed. L. S. Yakovytska, S. L. Horbenko. Natsionalnyi aviatsiinyi universytet. K.: NAU. [in Ukrainian].
 8. Chykhantsova, O. (2021). Psykholohichni osnovy zhyttiestikosti osobystosti: monohrafiia. [*Psychological foundations of personality vitality*]: monograph. K.: Talkom. [in Ukrainian].

УДК159.923:159.942.52(045)

Андрій Гончарук,

аспірант 3-го року навчання

e-mail: andrewpolm1@gmail.com

orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3836-6685>

Andrii Honcharuk,

postgraduate student of the 3rd year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv,
Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ: СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ

RESEARCH OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY: SEMANTIC ANALYSIS

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми емоційного розвитку особистості, опрацьовано теоретико-методологічні аспекти проблеми емоційної поведінки, з'ясовано підходи до розуміння емоцій і почуттів. Автором проаналізовано сучасні підходи та теоретичні концепції, які визначають емоції як ключовий аспект психологічного функціонування. З'ясовано змістові засади психодинамічного, дименсійного, когнітивного, соціально-когнітивного та когнітивно-фізіологічного підходів у дослідженні емоцій. Визначено роль емоційного інтелекту у формуванні емоційної сфери, зокрема, описано системно-структурний і синергетичний підходи та розкрито важливу роль емоційного інтелекту у здатності до переживання, співпереживання та вміння керувати почуттями. Описано особливості емоційних переживань, які відіграють визначальну роль у розумінні внутрішнього світу людини.

Зазначено, що здатність усвідомлювати та керувати власними емоціями залежать від рівня розвитку емоційної регуляції та її впливу на міжособистісну комунікацію. Описано підходи до розуміння емоційної регуляції, що визначають спрямованість поведінки людини з позиції особистісного значення ситуації. Проаналізовано здатність керувати своїми емоціями соціально прийнятними способами. Охарактеризовано процеси підвищення, збереження або пригнічення емоційної активації. Обґрунтовано рольові та функціональні чинники регулювання емоцій, пов'язані із задоволенням первинних, вторинних потреб і мотивів поведінки. Визначено важливу роль розвитку емоційної сфери у формуванні соціальних навичок та успішності особистості в різних сферах діяльності та міжособистісних взаємин.

Ключові слова: психологія, емоції, розвиток, особистість, психологічний супровід, комунікація.

Annotation. In the article, a theoretical analysis of the problem of emotional development of the personality is carried out, theoretical and methodological aspects of the problem of emotional behavior are worked out, and approaches to understanding emotions and feelings are clarified. The author analyzed modern approaches and theoretical concepts that define emotions as a key aspect of psychological functioning. The content principles of psychodynamic, dimensional, cognitive, social-cognitive, and cognitive-physiological approaches to the study of emotions have been clarified. The role of emotional intelligence in the formation of the emotional sphere is determined, in particular, the systemic-structural and synergistic approach is described and the important role of emotional intelligence as the ability to experience, empathize and manage feelings is revealed. Features of emotional experiences are described, which play a decisive role in understanding the inner world of a person.

It is noted that the ability to realize and manage one's own emotions depends on the level of development of emotional regulation and its influence on interpersonal communication. Approaches to understanding emotional regulation are described, which determine the orientation of human behavior from the standpoint of the personal meaning of the situation. The ability to control one's emotions in socially acceptable ways was analyzed. The processes of increasing, maintaining or suppressing emotional activation are characterized. The role and functional factors of emotion regulation related to the satisfaction of primary and secondary needs and behavioral motives are substantiated. The important role of the development of the emotional sphere in the formation of social skills and the success of the individual in various spheres of activity and interpersonal relationships is defined.

Key words: psychology, emotions, development, personality, psychological support, communication.

Актуальність теми. Складність і багатогранність сучасного суспільства вимагає ґрунтовного аналізу нових психологічних явищ, зокрема емоційної компетентності особистості, яка охоплює низку психічних функцій, когнітивних параметрів та індивідуальних особливостей особистості, її діяльності та поведінки. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема емоційного розвитку набуває особливої актуальності. Визнано, що емоції пронизують усі психічні процеси та стани людини і супроводжують будь-яку її активність. Можливості емоційних чинників, проявлені в стійких стосунках і нормах поведінки, стають ефективними, коли перетворюються на реальні мотиви діяльності.

Важливо, щоб умови життя та діяльності особистості набували психологічної значущості тоді, коли ефективно функціонує її емоційна сфера. Дослідження емоційного розвитку є новим напрямом у вивченні емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами. Зростання кількості дітей із когнітивними порушеннями та поведінковими відхиленнями підкреслює необхідність розроблення нових технологій для підтримки їх адаптації та розвитку емоційної сфери, що є одним із завдань спеціальної психології.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні аспекти проблеми емоційного розвитку особистості широко досліджуються як у вітчизняних, так і у зарубіжних працях, зокрема з позицій когнітивної теорії (представники: А. Bandura, Н. Ginsburg, Ж. Piaget, Н. Chomsky, Ж. Bruner та ін.), психології особистості (Г. Гуд, Т. Кириленко, А. Терещук, Чжао Сінь, Е. Erikson); емоційно-інтелектуального підходу (О. Вовченко, Є. Карпенко, Д. Caruso, Ж. Mayer, Р. Salovey). Закордонні дослідження також охоплюють ці сфери з акцентом на когнітивну психологію і теорії емоцій (С. Izard, В. Cannon).

Основна складність у розумінні емоційного розвитку полягає у різних підходах до його визначення. Одні науковці ототожнюють його з почуттями (Izard, 2001; Piaget, 1972), а інші чітко диференціюють поняття «емоція», «афект», «переживання» (Міхова, 2010; Терещук, 2014). Це свідчить про різні підходи та розмитість визначень, що стосуються емоційного розвитку як динамічно змінного процесу.

У психологічній науці терміни «емоції», «почуття», «емоційні переживання» та «емоційні стани» часто мають різні визначення або ототожнюються, як зазначено в працях таких вчених як В. Вундт, Ж. Піаже. Однак у роботах К. Ізарда, П. Екмана емоції чітко диференціюються.

Вчені трактують емоції: як властивості особистості, що виражають позитивне чи негативне ставлення до об'єктів, інших людей або до себе (Гамзюк, 2009); як реакції на зовнішні та внутрішні подразники, що проявляються у формах задоволення, радості, страху (Гуд, 2018); як психічні стани, зумовлені ситуативними переживаннями і відображені у ставленнях до соціуму та результатах власної діяльності (Кириленко, 2007); як емоційні реакції, складові

емоційного інтелекту, необхідні для підтримання внутрішнього балансу і самопочуття (Бенькевич, 2018).

Мета статті. У статті ставиться за мету дослідити емоційну сферу особистості через призму контент-аналізу, аналізуючи сучасні підходи та теоретичні концепції, які визначають емоції як ключовий аспект психологічного функціонування. Аналізу піддаються основні проблеми, пов'язані з емоційною сферою, вплив емоцій на прийняття рішень і міжособистісні стосунки.

Процедура дослідження включала аналіз сучасних наукових джерел, що стосуються проблем подолання наслідків посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у дітей. Також було здійснено огляд основних психологічних, медичних і психолого-педагогічних теорій, що лежать в основі психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті подолання психотравми. Завершальним етапом стало узагальнення отриманих результатів теоретичного дослідження та формулювання відповідних висновків.

Результати дослідження. Основою сучасної теорії емоцій є роботи К. Ізарда, які дали стимул для розвитку психодинамічного, дименсійного, когнітивного, соціально-когнітивного та когнітивно-фізіологічного підходів. Психодинамічний підхід базується на психоаналітичній теорії афекту М. Клейна, З. Фрейда та Г. Холла. Когнітивний опирається на теорію М. Клейна, а дименсійний – на концепції Г. Спенсера, Е. Даффі та Д. Ліндслі. Нейрокультурний підхід, розроблений П. Екманом, розкриває вчення про емоції у контексті їх диференціювання (Ekman, 1985).

К. Ізард також відзначає важливість емоцій у комунікативній діяльності. Під час комунікативної взаємодії відбувається активне пізнання дійсності та формування емоційного ставлення до соціуму і до себе. Особлива роль у передачі емоційної інформації належить невербальним і вербальним засобам, як-от міміка, пантоміміка, жести та інтонація голосу, що демонструють інтенсивність емоцій і здатність людини розуміти себе і довкілля (Izard, 1993).

Когнітивний вимір стосується вивчення ментального та емоційного розвитку особистості як соціального суб'єкта, з урахуванням взаємодії її свідомості та мислення (С. Кошарний, П. Бергер, Е. Гуссерль, Т. Луман, І.

Меркулов). Е. Гуссерль, С. Кошарний розкривають методологічні основи репрезентації особистості та її емоційної сфери в соціальному середовищі (Кошарний, 2005). У межах когнітивного пізнання репрезентація емоцій розглядається через призму соціального конструктивізму (П. Бергер, Т. Луман), де вона пов'язана з соціальною природою людини та важливістю вербалізації емоцій у процесі комунікації. Вчені підкреслюють, що конструювання соціальної реальності відбувається через номінування соціальних об'єктів. Отже, орієнтація на життєвий світ людини інтегрує соціальну репрезентацію індивідуальних знань із процесом соціального конструювання повсякденності. На думку когнітивістів, когнітивний процес безпосередньо стосується ментальних, психічних та емоційних проявів людини, що відображає розроблення когнітивно-комунікативних стратегій синергетики та розвиток нейрофілософії свідомості.

Основу дименсійного підходу становлять наукові переконання Г. Спенсера, Е. Дюффі, Д. Ліндслі та ін. Вчені трактують емоції як нервові імпульси, фактично виключаючи їх з психологічного людини. Так, Г. Спенсер стверджує про біологічне походження емоцій людини від афективних та інстинктивних реакцій. У працях Е. Даффі термін «емоція» трактується як деякі специфічні форми поведінки, які не піддаються поясненню, тому вважає, що емоційні стани не потрібно враховувати в дослідженнях (Duffy, 1962). На противагу поглядам вченого, Д. Ліндслі та Д. Хебб розкривають емоційні стани як активаційні. Згідно з дослідниками, емоційні стани визначаються впливом ретикулярної формації нижньої частини стовбура головного мозку, так званого «комплексу активації». При порушенні ретикулярної формації виникає фізіологічне вираження емоцій, що знаходять відображення в поведінці людини.

Багато дослідників у своїх працях приділяють увагу інтелектуальній сфері як важливому чиннику виникнення емоцій, виділяючи емоційний інтелект (О.А. Вовченко, Є.В. Карпенко, М.М. Стасюк та ін.). До прикладу, у наукових дослідженнях (Карпенко, 2020) представлено триангуляційну психолого-герменевтичну концепцію емоцій та емоційного інтелекту як її

базового компоненту. Емоційний інтелект розглянуто в дискурсі життєздійснення особистості на базі метамодерністської методології з використанням змішаних методів емпіричного дослідження і психотехнічного підходу (Карпенко, 2020).

У межах вивчення структурно-змістових компонентів емоцій і процесів емоційного інтелекту дослідницею М.М. Стасюк запропоновано базову структуроформувальну теоретичну модель. Нею виокремлено емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, а також описано процеси, які лежать в основі емоційного інтелекту – усвідомлення та саморегуляцію (Стасюк, 2017).

У наукових дослідженнях (Вовченко, 2021) емоційний інтелект розглянуто як окремий різновид інтелекту, який відрізняється від академічного розуміння інтелекту своєю сутністю і походженням. Емоційну сферу розглянуто з позицій системно-структурного й синергетичного підходів та охарактеризовано як багатокомпонентне утворення, що має різні елементи, моделі, форми функціонування, особливості розвитку, умови та засади формування. Розкрито важливу роль емоційного інтелекту як здатності до переживання, співпереживання, розуміння емоцій та вміння керувати почуттями (Вовченко, 2021).

Зважаючи на це, важливим елементом емоційного розвитку людини є розуміння емоцій, усвідомлення їх механізмів та здатність до саморегулювання емоційних станів.

Науковці (Atkinson, Kuhl, 1986; Kelly, 1991; Schiemann, 2014) та ін. підкреслюють, що за сприятливого впливу зовнішніх чинників (позитивних аспектів якостей) психічний стан людини залишається резистентним, а настрої – гармонійним, що проявляється в його стійкості, піднесеності й оптимістичності. Однак, під несприятливим впливом середовища, домінуючим стає стан дезадаптації, стресу або депресії (апатія, тривога, зневіра), що супроводжується дисгармонійним настроєм (нестабільність, зниження, тривожність).

Тобто, якщо соціальне середовище позитивно впливає на самооцінку та адаптивні можливості особистості, це сприяє її самореалізації та емоційній регуляції, що веде до гармонійного настрою й адаптованості. Протилежно, за

негативного впливу середовища, низька емоційна регуляція призводить до дисгармонійного настрою і стану дезадаптації.

Отже, емоційний розвиток особистості широко вивчався в психологічних теоріях, але сучасні дослідження демонструють звуження проблематики через відсутність єдиних підходів до інтерпретації емоційних переживань на теоретико-методологічному рівні.

Особливості емоційних переживань відіграють важливу роль у розумінні внутрішнього світу людини, що впливає на її поведінку та взаємодію з оточенням. Емоції відображають ставлення особистості як до себе, так і до інших. Процес емоційної регуляції має бути спрямований на покращення міжособистісних стосунків, ефективну взаємодію з оточуючими та створення сприятливої атмосфери для досягнення психологічного комфорту.

Аналіз психологічних джерел з теми емоційного розвитку показує, що поведінка людини, здатність керувати власними емоціями та розуміти емоції інших залежать від рівня розвитку емоційної регуляції та її впливу на стосунки в суспільстві. Емоційна регуляція у психології визначається як:

– загальна спрямованість та динаміка поведінки людини щодо особистісного значення ситуації; здатність контролювати свої емоції соціально прийнятними способами; процес підвищення, збереження або пригнічення емоційної активації (Лисенко, 2020; Наан, 1985).

Отже, можна зробити висновок, що емоції виконують різні ролі в регуляції поведінки, пов'язаної із задоволенням як первинних, так і вторинних мотивацій людини. Зокрема, емоції, що стосуються «первинних» фізіологічних потреб і мотивів, здатні передбачати зміни в поведінці шляхом оцінки таких параметрів, як температура тіла, рівень гормонів, глюкози в крові, кров'яний тиск тощо. Водночас емоції активують коригувальні механізми, що забезпечують баланс у фізіологічних процесах, тому ці емоції можна вважати емоціями, пов'язаними з фізіологічними потребами.

Крім того, емоції беруть участь у процесах мислення і виконують подвійну функцію: з одного боку, вони допомагають управляти мисленням, спрямовуючи його на розв'язання найбільш важливих проблем, з іншого боку, – емоційний

компонент вказує на ключові аспекти ситуації, що потребують уваги. Це робить емоції невіддільною частиною когнітивної діяльності, яка допомагає акцентувати увагу на найважливіших аспектах ситуації, сприяючи ефективнішому аналізу та прийняттю рішень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження засвідчило, що емоційна сфера особистості є багатовимірною і складною, охоплюючи різноманітні емоції, їх прояви та вплив на поведінку і стосунки. Результати аналізу вказують на критичну роль сформованості емоційної сфери у формуванні соціальних навичок і успішності особистості в різних сферах життя, зокрема в професійній діяльності та міжособистісних стосунках.

Контент-аналіз виявив, що існує безліч методологічних підходів до вивчення емоційної сфери, що охоплюють психологічні, педагогічні та медичні теорії, які забезпечують основу для комплексного розуміння емоційних процесів.

Висвітлені проблеми та тенденції свідчать про необхідність проведення подальших досліджень в галузі емоційної психології, зокрема в контексті взаємозв'язку емоційних процесів та психічного здоров'я.

На основі отриманих результатів буде сформульовано рекомендації щодо впровадження програм розвитку емоційної сфери, які можуть покращити психологічну підтримку та адаптацію особистості в соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенькевич, Г.А. (2018). Витоки емоцій (екскурс в античність): соціокомунікаційний аспект. *Теорія та історія журналістики*. № 13. С.4–9
2. Вовченко, О.А. (2021). Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Київ : ЮНІСОФТ. 450 с.
3. Гамзюк, М.В. (2009). Онтологічні основи емотивності фразеологічних одиниць. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського*. Сімферополь. Т. 22 (61). №4(1). С.10–18)
4. Гуд, Г.О. (2018). Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*. Т. 14. Вип. 1. С. 84–94
5. Карпенко, Є.В. (2020). Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич : Посвіт. 436 с.

6. Кириленко, Т.С. (2007). Психологія: емоційна сфера особистості. Київ: Либідь. 256 с.
7. Кошарний, С.О. (2005). Феноменологічна концепція філософії Е. Гуссерля: Критичний аналіз. Київ: Український Центр духовної культури. 372 с.
8. Лисенко, Л.М. (2020). Роль емоційного досвіду в організації мотиваційно-цільових систем навчальної діяльності учнів старших класів. *Науковий вісник ХДУ*. № 4. С. 57–63.
9. Міхова, А.Г. (2010). Емоції і прояви емоцій: історичний екскурс (Стресові та стресоподібні стани). *Наука і освіта*. №3. С. 95–98.
10. Стасюк, М.М. (2017). Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на процес соціальної адаптації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Вип. 5. С. 158–169
11. Ginsburg, H.P., & Opper, S. (2016). Piaget's Theory of Intellectual Development. Hoboken, New Jersey: Prentice Hall. 344 p.
http://dspace.sxcjpr.edu.in:8080/jspui/bitstream/123456789/1034/1/Copy%20of%20piagets_theory_of_intellectual_development.pdf
12. Ekman, P. (1985). *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage*. New York : Norton. 366 p.
13. Izard, C.E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*. № 1. P. 249–257
14. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. № 63. P. 503–517
15. Atkinson, J., & Kuhl, J. (1986). *Motivation, thought, and action*. New York: Praeger Publishers. 407 p. [in English].
16. Duffy, E. (1962). *Activation and behavior*. New York, NY: John Wiley & Sons Inc. 384 p.
17. Haan, N. (1985). Processes of moral development: Cognitive or social disequilibrium? *Developmental Psychology*. Vol. 21(6). P. 996–1006.
18. Schiemann, G. (2014). One cognitive style among others. Towards a phenomenology of the lifeworld and of other experiences. In *The Multidimensionality of Hermeneutic Phenomenology*. New York: Springer. p. 31-48.
19. Kelly, G. (1991). *The Psychology of Personal Constructs Volume One: Theory and Personality*. London : Routledge. 422 p.
20. Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams. 115 p.

REFERENCES

1. Benkevych, H.A. (2018). Vytoky emotsii (ekskurs v antychnist): sotsiokomunikatsiinyi aspekt [The origins of emotions (an excursion into antiquity): the socio-communication aspect]. *Teoriia ta istoriia zhurnalistyky*. № 13. S.4–9. [in Ukrainian].

2. Vovchenko, O.A. (2021). Kontseptualizatsiia fenomenu emotsiinoho intelektu pidlitkiv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku : monohrafiia [Conceptualization of the Phenomenon of Emotional Intelligence of Adolescents with Intellectual Disabilities: a monograph]. Kyiv : YuNISOFT. 450 s. [in Ukrainian].
3. Hamziuk, M.V. (2009). Ontolohichni osnovy emotyvnosti frazeolohichnykh odynyts [The Ontological Foundations of the Emotivity of Phraseological Units]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu im. V.I. Vernadskoho. Simferopol. T. 22 (61). №4(1). S.10–18). [in Ukrainian].
4. Hud, H.O. (2018). Emotsiina sfera osobystosti: teoretyko-metodolohichni aspekt doslidzhennia [Emotional Sphere of Personality: Theoretical and Methodological Aspect of Research]. Aktualni problemy psykholohii. T. 14. Vyp. 1. S. 84–94. [in Ukrainian].
5. Karpenko, Ye.V. (2020). Emotsiinyi intelekt u dyskursi zhyttiezdiiisnennia osobystosti : monohrafiia [Emotional Intelligence in the Discourse of Personal Life Realization : a monograph]. Drohobych : Posvit. 436 s. [in Ukrainian].
6. Kyrylenko, T.S. (2007). Psykholohiia: emotsiina sfera osobystosti [Psychology: the emotional sphere of personality]. Kyiv : Lybid. 256 s. [in Ukrainian].
7. Kosharnyi, S.O. (2005). Fenomenolohichna kontseptsiiia filosofii E. Husserlia: Krytychnyi analiz [The Phenomenological Concept of Philosophy by E. Husserl: A critical analysis]. Kyiv : Ukrainyski Tsentr dukhovnoi kultury. 372 s. [in Ukrainian].
8. Lysenko, L.M. (2020). Rol emotsiinoho dosvidu v orhanizatsii motyvatsiino-tsilovykh system navchalnoi diialnosti uchniv starshykh klasiv [The Role of Emotional Experience in the Organization of Motivational and Target Systems of Learning Activities of Senior High School Students]. Naukovi visnyk KhDU. № 4. S. 57–63. [in Ukrainian].
9. Mikhova, A.H. (2010). Emotsii i proiavy emotsii: istorychnyi ekskurs (Stresovi ta stresopodobni stany) [Emotions and manifestations of emotions: a historical overview (Stress and stress-like states)]. Nauka i osvita. №3. S. 95–98. [in Ukrainian].
10. Stasiuk, M.M. (2017). Teoretychnyi analiz vplyvu emotsiinoho intelektu na protses sotsialnoi adaptatsii [Theoretical analysis of the influence of emotional intelligence on the process of social adaptation]. Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». Vyp. 5. S. 158–169. [in Ukrainian].
11. Ginsburg, H.P., & Opper, S. (2016). Piaget's Theory of Intellectual Development. Hoboken, New Jersey: Prentice Hall. 344 p. http://dspace.sxcjpr.edu.in:8080/jspui/bitstream/123456789/1034/1/Copy%20of%20piagets_theory_of_intellectual_development.pdf [in English].
12. Ekman, P. (1985). Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage. New York : Norton. 366 p. [in English].

13. Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*. № 1. P. 249–257. [in English].
14. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. № 63. P. 503–517. [in English].
15. Atkinson, J., & Kuhl, J. (1986). *Motivation, thought, and action*. New York: Praeger Publishers. 407 p. [in English].
16. Duffy, E. (1962). *Activation and behavior*. New York, NY: John Wiley & Sons Inc. 384 p. [in English].
17. Хаан, Н. (1985). Processes of moral development: Cognitive or social disequilibrium? *Developmental Psychology*. Vol. 21(6). P. 996–1006. [in English].
18. Schiemann, G. (2014). One cognitive style among others. Towards a phenomenology of the lifeworld and of other experiences. In *The Multidimensionality of Hermeneutic Phenomenology*. New York: Springer. p. 31-48. [in English].
19. Kelly, G. (1991). *The Psychology of Personal Constructs Volume One: Theory and Personality*. London : Routledge 422 p. [in English].
20. Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams. 115 p. [in English].

УДК 376-053.4/.5-056.26:364.628-022.334]364.62

Денис Прохоренко,

аспірант 2-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

orcid: 0009-0004-6851-9201

Denys Prokhorenko,

postgraduate student of the 2 year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

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

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ООП: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У ПОДОЛАННІ НАСЛІДКІВ ПТСР

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH OOP: A COMPREHENSIVE APPROACH TO OVERCOMING THE CONSEQUENCES OF PTSD

Анотація. У статті висвітлено проблему наслідків психотравми дітей з особливими освітніми потребами та її вплив на процеси соціалізації та психологічного благополуччя таких дітей. Теоретично обґрунтовано, що психотравмуючі переживання дитини та їх вплив на процеси соціалізації і психічного розвитку є ключовими аспектами сучасних галузей наук: психології, нейропсихології, спеціальної психології. У статті проаналізовано дослідження і на їх основі зроблено узагальнення, що діти часто стикаються з різноманітними стресовими ситуаціями, такими, як розлучення батьків, насильство в сім'ї, травми, втрати, війна та інші негативні життєві події, які глибоко впливають на їхній психічний стан. У дослідженнях дітей з особливими освітніми потребами визначено, що основна проблема полягає в тому, що травматичний досвід впливає на розвиток особистості дитини та на її соціальну адаптацію. Вченими наголошено, що з огляду на сучасні реалії, зокрема військові конфлікти, дана проблема стає особливо важливою, оскільки такі діти піддаються впливу стресових подій, які можуть мати тривалий вплив на їхнє психологічне здоров'я. Обґрунтовано, що у сучасних умовах, коли діти часто стикаються зі стресовими ситуаціями та соціокультурними викликами, критично важливо зрозуміти, як травматичний досвід впливає на їхнє психічне здоров'я та соціальну адаптацію. Метою статті є вивчення взаємозв'язку між наслідками психотравми та життєвими перспективами дитини з особливими потребами, а також визначення шляхів щодо комплексної психологічної допомоги з подолання психотравми. Результати дослідження дадуть змогу краще зрозуміти вплив травматичних подій на розвиток дитини та стануть основою для створення практичних методів допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Практична цінність дослідження полягає у розширенні знань щодо впливу психотравми на розвиток дитини та визначенні шляхів підтримки для відновлення психологічного здоров'я таких дітей.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, психологічний супровід, особливі освітні потреби, адаптація, соціалізація, арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія.

Annotation. The article highlights the problem of the consequences of psych trauma of children with special educational needs and its impact on the processes of socialization and psychological well-being of such children. It is theoretically substantiated that psych traumatic experiences of a child and their influence on the processes of socialization and mental development are key aspects of the modern branches of the sciences of psychology, neuropsychology, and special psychology. The article analyzes the research and bases on them, it is concluded that children are often faced with various stressful situations, such as parental divorce, family violence, injuries, losses, war and other negative life events that deeply affect their mental state. In studies of children with special educational needs, it is determined that the main problem is that the traumatic experience affects the development of the child's personality and his social adaptation. Scientists have emphasized that in view of modern realities, in particular, military conflicts, this problem becomes especially important, since such children are exposed to stressful events that can have a long-term effect on their psychological health. It is justified that in modern conditions, when children often face stressful situations and sociocultural challenges, it is critical to understand how traumatic experiences affect their mental health and social adaptation. The purpose of the article is to study the relationship between the consequences of psych trauma and the life prospects of a child with special needs, as well as to determine the ways of comprehensive psychological help to overcome psych trauma. The results of the research will make it possible to better understand the impact of traumatic events on a child's development and will become the basis for creating practical methods of helping children with special educational needs. The practical value of the research lies in the expansion of knowledge about the impact of psych trauma on the development of a child and the identification of ways of support to restore the psychological health of such children.

Key words: post-traumatic stress disorder, psychological support, special educational needs, adaptation, socialization, art therapy, cognitive-behavioral therapy.

Актуальність дослідження. Розвиток адаптивних можливостей особистості, стійкості до стресів і здатності до відновлення після психологічних травм уже тривалий час є важливою темою в психології, психіатрії, реабілітології та соціальній роботі. Здебільшого питання реадаптації до мирного життя та створення ефективної системи психологічної підтримки піднімалися щодо учасників бойових дій і ветеранів.

Зокрема, в працях вчених Є. Александрова, Н. Жуматій, С. Литвинцева, М. Титова вивчається процес перебудови та адаптації до стрес-факторів війни не лише серед військових, а й серед цивільного населення. Дослідники визначають

фактори, які знижують здатність людини адаптуватися до кризових ситуацій та визначають загальні наслідки постратравматичних подій, які виявляються у негативних інтерпретаціях подій, тимчасовій втраті здатності адекватно реагувати на невдачі та втрати, послабленні механізмів саморегуляції тощо.

Зміни в свідомості людей і в їхніх особистісних цінностях внаслідок участі у війні висвітлюються в роботах Н. Тарабриної, М. Зеленової, О. Лазебної. Вчені одностайні в думці, що учасники бойових дій часто стикаються з переоцінкою життєвих пріоритетів, переглядом свого місця у світі та зміненою системою цінностей. Ці зміни часто виявляються як у глибокому відчутті відповідальності за життя, так і у посиленні почуття загрози, тривоги чи соціальної ізоляції.

Такий процес адаптації до стрес-факторів війни охоплює не лише військових, а й цивільне населення, у тому числі дітей. У дітей, які перебувають в умовах агресивного нападу, виникають певні особливості адаптації, часто затримується мобілізування внутрішніх ресурсів для подолання життєво небезпечних ситуацій, спостерігається послаблення їхніх соціально-адаптивних ресурсів, зниження життєвої активності та самооцінки тощо.

Втім, досліджень, присвячених психологічній підтримці дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та комплексному підходу до подолання наслідків посттравматичного стресового розладу (ПТСР), недостатньо, хоча воєнні дії істотно впливають саме на їхнє життя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами (ООП), особливо в умовах подолання наслідків посттравматичного стресового розладу (ПТСР), набуває особливої актуальності в сучасних дослідженнях, зокрема: зосереджувалися на різних аспектах підтримки дітей з ООП, від методик навчання до соціально-психологічної адаптації – **Т. Краснобаєва-Чорна, С. Кулешова**; зробили значний внесок у розуміння того, як травматичні події впливають на розвиток дітей, а також як допомогти дітям, які страждають від ПТСР, через психологічну підтримку та реабілітацію – **Б. Колк, Д. Герман, Д. Брір, К. Кар**; розробили багатовимірні підходи до лікування ПТСР, що поєднують психотерапію, фізичні

методи терапії та соціальну підтримку для максимального відновлення дорослих та дітей – Ш. Вайс, Ф. Шапіро, П. Левін, Р. Тедеші, Л. Калгун.

Дослідники наголошують, що сучасні умови призводять до збільшення числа дітей з особливими освітніми потребами, які потребують спеціальних умов навчання та психологічної підтримки. Посттравматичний стресовий розлад негативно впливає на психологічне здоров'я, емоційну стабільність і соціальні взаємодії дітей тощо. Праці вчених у цій сфері демонструють важливість комплексного підходу до підтримки таких дітей, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні стратегії. Вчені зосереджуються на вивченні впливу травматичних подій на розвиток дітей з ООП, а також на розробці індивідуальних програм реабілітації, які враховують їхні психічні, емоційні та соціальні особливості.

В працях О. Керик виокремлено такі симптоми КПТСР: труднощі в регуляції емоцій, млявість і повільність обробки інформації, проблеми з увагою та концентрацією, дисоціативні епізоди та деперсоналізацію, а також проблеми самосприйняття і хронічне почуття провини, що супроводжуються інтенсивним соромом; вказуються труднощі у довірі та близькості, а також стійкі зміни у системі смислів (Керик, 2009).

Як вказує В. Швець, за даними епідеміологічних досліджень, кількість людей, у яких розвивається ПТСР, зростає в умовах локальних подій, у тому числі воєнних конфліктів, при подіях, що охоплюють масову кількість населення, на кшталт війни (Швець, 2010).

У численних дослідженнях стверджується, що ПТСР, спричинений масовими кризами, істотно збільшує рівень поширення цього розладу, який може розвиватися не лише у безпосередніх жертв подій, а й у тих, хто став свідком надзвичайної ситуації, зокрема, рятувальників, родичів, медичного персоналу і, у більшості випадків дітей (Зливков, Лукомська, Федан, 2016). Вчені виділяють три категорії осіб, у яких спостерігається розвиток ПТСР: ті, хто безпосередньо пережив стрес; ті, хто надавав допомогу або був присутній під час подій; ті, хто пізніше дізнався про трагедію.

Мета статті – обґрунтувати основні підходи до проблеми психологічної підтримки дітей з ООП в умовах ПТСР; з'ясувати шляхи комплексного підходу до подолання наслідків психотравми у дітей.

Процедура дослідження передбачала дослідження сучасних наукових джерел щодо проблем подолання наслідків ПТСР у дітей, огляд основних психологічних, медичних, психолого-педагогічних теорій, які лежать в основі психологічного супроводу щодо подолання психотравми у дітей з ООП; узагальнення результатів теоретичного дослідження та формулювання висновків.

Результати дослідження. У МКХ-11 комплексний посттравматичний розлад охоплює три кластери ПТСР та три додаткові, які відображають «порушення в самоорганізації» і впливають на дисрегуляцію, негативну я-концепцію і порушення міжособистісних стосунків. Дослідники вважають, що ці порушення, зазвичай, пов'язані з тривалими, повторюваними чи множинними травматичними впливами, які відображають втрату емоційних, психологічних і соціальних ресурсів в умовах затяжних труднощів (Уніфікований клінічний протокол медичної допомоги, 2016).

На думку численних авторів, клінічна картина ПТСР характеризується поліморфізмом і полісиндромальністю. Як зазначає І. Григоренко, ПТСР є складним полісиндромальним утворенням, яке проявляється стійкими тривожно-депресивними, тривожно-фобічними та obsесивно-компульсивними розладами, що призводять до формування поведінки уникнення (Григоренко, 2017). Різноманітність психопатологічних проявів депресії при ПТСР та їх взаємозв'язок з іншими симптомами дають змогу автору говорити про синдромоутворюючу роль домінуючого депресивного афекту в цьому розладі, а також виділити різні типи хронічного ПТСР на ранніх етапах розвитку психогенних порушень: тривожний, дисфоричний, апатичний і соматоформний. Тотожної думки З. Кісарчук, Я. Омельченко, І. Біла, Г. Лазос (Кісарк, Омельченко & Лазос, 2015). Вчені вважають, що поліморфна картина ПТСР охоплює прояви на невротичному рівні, психозу, дисоціативних розладів, психологічних порушень і розладів особистісного рівня. У клінічній структурі

ПТСР автор виокремлює облігатні (первинні) та факультативні (вторинні) синдроми.

Вченими визначено фактори, які впливають на рівень впливу екстремальної стресової ситуації на дитину, визначено, що деякі з них пов'язані з особистісним сприйманням дитини, її станом на момент отримання психотравми та її ставленням до ситуації. Дослідники впевнені, якщо дитина сприймає те, що сталося, як несправедливість або щось, чого не повинно було статися і вона не може протистояти цій ситуації, то травматичний стрес, який вона переживає, посилюється.

Дослідження подолання психотравми у дітей з особливими освітніми потребами сьогодні набирає надзвичайної актуальності, оскільки такі діти часто стикаються з численними емоційними та психологічними викликами, які виникають через ізоляцію, соціальну дискримінацію, фізичні чи когнітивні обмеження, що спричиняють травматичні переживання (Бандурка & Мамічева, (2015).

Проблематику подолання психотравми у дітей з особливими освітніми потребами досліджували різні зарубіжні науковці. Серед них можна виділити кілька ключових авторів: О. Сакс – досліджував дітей, що мають неврологічні порушення, і вивчав їхній емоційний стан та психосоціальну адаптацію; Т. Бланшар – вивчав методи психотерапевтичної допомоги дітям з травматичним досвідом, у тому числі дітям з ООП, зокрема, його роботи фокусуються на емоційній підтримці та використанні когнітивно-поведінкової терапії; К. Пелліс – вивчала роль соціальної підтримки та емоційного оточення у подоланні психотравм у дітей з аутизмом та іншими особливостями розвитку, основну увагу зосереджувала на важливості адаптації навчальних середовищ та соціальної інтеграції; М. Лоуренс – досліджувала дитячі травми, у тому числі серед дітей з ООП; розробила методи ігрової терапії та засобами іншої творчості у роботі з дітьми, що мають травматичний досвід; Т. Кертіс – досліджувала проблеми психологічної адаптації та соціалізації дітей з ООП, зокрема, їхній емоційний стан і можливості подолання стресу через інклюзивну освіту та психотерапевтичні практики.

У контексті української науки питаннями подолання психотравм у дітей з особливими освітніми потребами займалися: Л. Ковальчук –досліджувала вплив різних терапевтичних підходів на розвиток дітей з ООП; застосувала у роботі методи арт-терапії, музикотерапії та інші нестандартні методи для покращення психологічного стану таких дітей; С. Бережна – працювала над питаннями реабілітації та соціалізації дітей з особливими потребами, зокрема, вивчала методи психологічної підтримки та адаптації таких дітей у суспільство; О. Філоненко – спеціалізується на психологічній допомозі дітям після травматичних подій, зокрема в контексті військових конфліктів та кризових ситуацій; Г. Поліщук –розробила низку програм з інклюзивної освіти та терапії для дітей з ООП, що включають арт-терапію та ігрові методики.

Вчені зазначають, що діти з ООП, з одного боку, зазнають психотравм через нерівні можливості, невизнання їхніх потреб або недостатню підтримку з боку суспільства та навчальних закладів, а з іншого – психотравма може виникати як результат хронічного стресу, соціального відторгнення, негативного досвіду, кризових ситуацій та ін.

Для подолання наслідків ПТСР у дітей з ООП дослідники рекомендують застосовувати психотерапевтичні та педагогічні стратегії, серед яких ключову роль відіграють:

– емоційна підтримка та психотерапія (терапевтичні методи, такі як арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія та ігрова терапія, дають змогу дітям висловлювати свої почуття та переживання в безпечному середовищі);

– інклюзивне навчання (коли діти з ООП навчаються разом зі своїми однолітками в звичайних класах, є одним з важливих засобів для подолання ізоляції та соціальної відчуженості, адже спільне навчання дає змогу таким дітям відчувати себе частиною спільноти, що позитивно впливає на їхню самооцінку та емоційний стан);

– підтримка сім'ї та оточення (батьки та близькі мають мати доступ до інформації та ресурсів, які допомагають їм краще зрозуміти потреби дитини та надавати необхідну підтримку);

– соціальні інтеграційні програми (програми, що спрямовані на соціальну інтеграцію і містять розроблення індивідуальних освітніх планів, організацію підтримуючих груп та залучення дітей до спільних позашкільних заходів) тощо.

Отже, аналіз теоретичних досліджень дає змогу відзначити важливість системної та комплексної підтримки, що вміщує співпрацю між психологами, педагогами, батьками та соціальними службами з метою допомогти дітям з ООП успішно долати наслідки психотравми та інтегруватися в суспільство.

Ключовим аспектом в організації підтримки дітей з ООП є комплексний підхід, який потребує значних фінансових витрат і людських ресурсів для координації різних спеціалістів та розроблення індивідуальних програм розвитку (Brewin, 2017; Kessler, 2017; Schwartz, 2017). Ключовими аспектами такого підходу є:

– вивчення індивідуальних особливостей дітей з ООП, які отримали психотравму, адже такі діти можуть мати проблеми з навчанням, адаптацією в соціальному середовищі та емоційною регуляцією, що ускладнює подолання травматичного досвіду;

– мультидисциплінарна підтримка (комплексний підхід потребує залучення різних фахівців (психологів, дефектологів, логопедів, лікарів, соціальних працівників), а також активної участі сім'ї. Кожен фахівець вносить свій вклад у реабілітацію дитини, але важливо, щоб ці зусилля були скоординовані і узгоджені. Втім на практиці часто бракує ефективної міждисциплінарної взаємодії, що може впливати на результати реабілітації);

– з'ясування емоційних та соціальних труднощів (діти з ООП часто мають підвищену вразливість до стресових ситуацій, а посттравматичні події можуть додатково погіршувати їх психологічний стан, тому соціальна ізоляція, яка іноді виникає через проблеми з комунікацією або фізичні обмеження, може ускладнити інтеграцію дитини в колектив);

– єдині стандарти допомоги (сьогодні не існує універсальної програми або стандарту для роботи з дітьми з ООП, які мають ПТСР і кожна ситуація потребує індивідуального підходу, що часто ускладнює процес надання допомоги. У цьому

контексті варто розробити та впровадити стандартизовані методики, які можна адаптувати під конкретні потреби дітей);

– роль сім'ї та навчального середовища (одним із головних викликів є підтримка з боку родини та навчальних закладів, адже батьки часто не знають, як правильно реагувати на симптоми ПТСР у своїх дітей, і самі можуть переживати емоційні труднощі);

– терапевтичні та освітні підходи (сучасна психотерапія пропонує низку ефективних методів лікування ПТСР у дітей, серед яких когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, ігрова терапія тощо. У випадку дітей з ООП ці методи мають бути адаптовані до особливостей дитини. Наприклад, для дітей з аутизмом чи порушеннями інтелекту можуть бути ефективні візуальні або поведінкові інтервенції, що допомагають знизити тривожність та сприяти адаптації);

– когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним з найефективніших методів у роботі з ПТСР, яка дає змогу дітям навчитися контролювати свої емоції, розпізнавати негативні думки та змінювати реакції на травматичні спогади. КПТ може бути адаптована для дітей з ООП, враховуючи їхні когнітивні або емоційні особливості);

– арт-терапія (потужний інструмент з подолання наслідків ПТСР у дітей з ООП, адже діти, які мають труднощі у вербальному вираженні своїх емоцій, арт-терапія є незамінним інструментом, що дає змогу дитині через творчі засоби виразити страхи, тривоги та біль, сприяючи психоемоційному зціленню);

– терапія іграми (гра є природним способом самовираження для дітей, тому терапія іграми дає змогу психологам спостерігати за поведінкою дітей, зрозуміти їхні емоційні переживання і сприяти вирішенню внутрішніх конфліктів) тощо.

Висновки. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це стан, що виникає внаслідок пережитої травми. Для дітей це може бути втрата близьких, бойові дії, насильство або навіть вимушена евакуація. Симптоми ПТСР можуть містити підвищену тривожність, нічні кошмари, ізоляцію, труднощі з концентрацією або емоційні спалахи. ПТСР має тенденцію до формування особистісних порушень, характеризується високою поширеністю поєднаної патології та важкими соціальними наслідками.

Діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з додатковими викликами у своєму розвитку, а коли до цих потреб додаються наслідки посттравматичного стресового розладу, важливість психологічної підтримки зростає в рази. У таких випадках вони часто не мають достатніх навичок для емоційної саморегуляції, що може призвести до поглиблення проблем, таких як: посилення симптомів тривожності та депресії; збільшення труднощів у соціальній адаптації; зниження рівня мотивації та зосередженості у навчанні; відставання в психоемоційному розвитку тощо.

Війни, конфлікти, насильство або інші травматичні події можуть мати довготривалий вплив на психічний стан таких дітей, що потребує своєчасної психологічної допомоги й дає змогу подолати наслідки психотравми та забезпечити їхній психосоціальний розвиток.

Аналіз проблеми комплексного підходу у подоланні наслідків посттравматичного стресового розладу у дітей з особливими освітніми потребами виявляє низку важливих аспектів та викликів, які потребують уваги фахівців та суспільства. Зокрема, під час організації комплексного підходу до подолання наслідків ПТСР у дітей з ООП виникають численні проблеми, від недостатньої координації між фахівцями до відсутності універсальних методик і фінансових обмежень. Врахування індивідуальних потреб кожної дитини, розроблення стандартизованих програм допомоги та активна участь родини можуть істотно покращити якість життя дітей, що зазнали травматичних подій.

Комплексний підхід до допомоги дітям з ООП, які мають симптоми ПТСР, має вміщувати індивідуальну психотерапію, арт-терапію, підтримку сім'ї та інклюзивні підходи до освіти і соціалізації, що є найкращим шляхом до подолання травм і забезпечення психологічного здоров'я таких дітей.

Перспективним у цьому контексті вбачається удосконалення діагностичних алгоритмів, які є важливою складовою допомоги, що надається дітям з ПТСР з огляду на необхідність точної диференціації та верифікації розладів, а також розробки та вдосконалення персоналізованих методів терапії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакірєва, В.А. (2022). *Особливості роботи вчителя початкової школи з дітьми з посттравматичним стресовим розладом*. Навчальний посібник. Харків: ХУПС.
2. Бандурка, О.М., Золотухина, С.Т., & Мамічева, О.В (2015). *Соціальнопедагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник*. Київ: Агентство «Україна».
3. Бондарук, Ю.П., Гопкало, Т.Б., Гніда, І.О., Корнієнко, Н.В., & Лунченко (2020). *Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження)*. Київ: Ніка-Центр.
4. Григоренко, І.О., & Савельєва, Н.М. (2017) *Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах: навч. посіб.* Львів: Видавництво «Астролябія».
5. Зливков, В.Л., Лукомська, С.О., & Федан, О.В. (2016). *Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях*.
6. Керик, О.Є. (2009). *Взаємозв'язок емоційного компоненту самосвідомості із переживанням психотравмуючих ситуацій*: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук. Київ.
7. Кісарчук, З.Г., Омельченко, Я.М., Біла, І.М., & Лазос, Г.П. (2015). *Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник*. Київ: Логос.
8. Корольчук, О.Л. (2016). *Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні. Інвестиції: практика та досвід: науковопрактичний журнал. Чорноморський держ. ун-т ім. Петра Могили, ТОВ «ДСК Центр»*.
9. Мельник, А.П. (2022). *Особливості реагування на посттравмуючу ситуацію у підлітків. Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті*. Харків: *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції*.
10. Підлісецька, Л. (2014). *Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків* (пер. з англ.; упор. та наук. ред. Л. Підлісецька). Львів : Видавництво Українського католицького університету.
11. Тичковський, Є. *Лікування психотравми: (Психотравма в дітей та підлітків) :* Режим доступу: <http://1.psiholog.com.ua/node/1054>
12. Уніфікований клінічний протокол медичної допомоги : Наказ МОЗ України 23.02.2016 р. № 121. : Режим доступу: <http://www.webmedfamily.org/index.php/normativnaya-baza/medikotekhnologicheskaya-dokumentatsiya/834-unifikovaniy-klinichnij-protokolmedichnoj-dopomogiposttravmatichnij-stresovij-rozlad>.

13. Швець, В. (2010). Девіації в поведінці особистості та шляхи їх подолання. Формування особистості в умовах сучасного суспільства: *матеріали студентської науково-практичної конференції*. Умань: ПП Жовтий.
14. Brewin, C.R. (2017). A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD. *Clinical Psychological Review*.
15. Foa, E.B., Chrestman, K.R., & Gilboa-Schechtman, E. (2008). *Prolonged exposure therapy for adolescents with PTSD emotional processing of traumatic experiences, therapist guide*. Oxford University Press.
16. Kessler, R.C. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *Eur J Psychotraumatol*.
17. Schwartz, A. (2017). The Complex PTSD. *Workbook A Mind-Body Approach to Regaining Emotional Control and Becoming Whole*.

REFERENCES

1. Balakirieva, V.A. (2022). *Osoblyvosti roboty vchytelia pochatkovoї shkoly z ditmy z posttravmatychnym stresovym rozladom*. Navchalnyi posibnyk. Kharkiv: KhUPS. [in Ukrainian].
2. Bandurka, O.M., Zolotukhyna, S.T., & Mamicheva, O.V (2015). *Sotsialnopedagogichna ta psykholohichna dopomoha simiam z ditmy v period viiskovoho konfliktu: navchalno-metodychnyy posibnyk*. Kyiv: Ahentstvo «Ukraїna». [in Ukrainian].
3. Bondaruk, Yu.P., Hopkalo, T.B., Hnida, I.O., Korniienko N.V., & Lunchenko (2020). *Hrupovi formy roboty v systemi psykhosotsialnoi dopomohy ditiam i simiam, shcho opynylys u skladnykh zhyttievyykh obstavynakh vnaslidok viiskovykh dii (dosvid uprovadzhennia)*. Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
4. Hryhorenko, I.O., & Savelieva, N.M. (2017). *Sotsialna robota z vnutrishno peremishchenyimi osobamy v suchasnykh umovakh: navch. posib*. Lviv: Vydavnytstvo «Astrolia». [in Ukrainian].
5. Zlyvkov, V.L., Lukomska S.O., & Fedan O.V.(2016). *Psykhodiahnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievyykh sytuatsiakh*. [in Ukrainian].
6. Keryk, O.Ye. (2009). *Vzaiemozviazok emotsiinoho komponentu samosvidomosti iz perezhyvanniam psykhotravmuiuchykh sytuatsii: avtoref. dys. na zdobuttia nauk.stupenia kand. psykhol. nauk*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Kisarchuk, Z.H., Omelchenko, Ya.M., Bila, I.M., & Lazos H.P. (2015). *Psykhologichna dopomoha ditiam u kryzovykh sytuatsiakh: metody i tekhniky: metodychnyi posibnyk*. Kyiv: Lohos. [in Ukrainian].

8. Korolchuk, O.L. (2016). Posttraumatyczny stresový rozlad yak novy vyklyk suchasnyj Ukraїni. *Investysii: praktyka ta dosvid: naukovopraktychnyi zhurnal. Chornomorskyj derzh. un-t im. Petra Mohyly*, TOV «DSK Tsentr». [in Ukrainian].
9. Melnyk, A.P. (2022). *Osoblyvosti reahuvannia na posttraumaiuchu sytuatsiu u pidlitkiv. Faktory rozvytku pedahohiky i psykhologii v KhKhI stolitti*. Kharkiv: Zbirnyk materialiv Vseukraїnskoї naukovo-metodychnoї konferentsii. [in Ukrainian].
10. Pidlisetska, L. (2014). *Synopsys diahnostychnykh kryteriiv DSM-V ta protokoliv NICE dlia diahnostyky ta likuvannia osnovnykh psykhichnykh rozladiv u ditej ta pidlitkiv*. Lviv : Vydavnytstvo Ukraїnskoho katolytskoho universytetu. [in Ukrainian].
11. Tychkovskyj, I. *Likuvannia psykhotravy: (Psykhotravma v ditej ta pidlitkiv) Rezhym dostupu: <http://1.psiholog.com.ua/node/1054>* [in Ukrainian].
12. Unifikovanyj klinichnyj protokol medychnoї dopomohy : Nakaz MOZ Ukraїny 23.02.2016 r. № 121. Rezhym dostupu: <http://www.webmedfamily.org/index.php/normativnaya-baza/medikotekhnologicheskaya-dokumentatsiya/834-unifikovani-j-klinichnij-protokolmedichnoji-dopomogiposttraumatichnij-stresovij-rozlad>. [in Ukrainian].
13. Shvets, V. (2010). *Deviatsii v povedinsti osobystosti ta shliakhy ikh podolannia. Formuvannia osobystosti v umovakh suchasnoho suspilstva: materialy studentskoi naukovopraktychnoi konferentsii*. Uman: PP Zhovtyj. [in Ukrainian].
14. Brewin, C.R. (2017). A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD. *Clinical Psychological Review*. [in English].
15. Foa, E.B., Chrestman, K.R., & Gilboa-Schechtman, E. (2008). *Prolonged exposure therapy for adolescents with PTSD emotional processing of traumatic experiences, therapist guide*. Oxford University Press. [in English].
16. Kessler, R.C. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *Eur J Psychotraumatol*. [in English].
17. Schwartz, A. (2017). *The Complex PTSD. Workbook A Mind-Body Approach to Regaining Emotional Control and Becoming Whole*. [in English].

УДК: 159.9

Лідія Дрозд,

доктор філософії PhD, кандидат психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
Херсонський державний університет
e-mail: drozdlidiya301091@gmail.com,
<http://orcid.org/0000-0001-5406-2942>

Researcher ID: P-1349-2017

Lidiiia Drozd,
PhD in Psychology,
Lecturer at the Department of Special Education

Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна
вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000

Kherson State University, Ukraine,
27 Universytetska St., Kherson, 73000

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

MODERN ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE CONTEXT OF MILITARY AGGRESSION

Анотація. Спектр аутичних порушень відноситься до групи розладів нейророзвитку, що характеризуються труднощами спілкування та соціальної взаємодії, а також наявністю обмежених, жорстких і рутинних моделей поведінки та інтересів. У дітей з аутичними порушеннями встановлюються симптоми тривоги та депресії, які підвищують рівень когнітивних, соціальних та поведінкових проблем.

Метою статті було визначення аспектів сучасного психологічного супроводу дітей зі спектром аутичних порушень в умовах військової агресії. Для досягнення мети було використано такі наукові методи, як теоретичне узагальнення та групування, формалізація, аналіз, синтез та узагальнення отриманих результатів.

Результати. Відомо, що догляд діти із спектром аутичних порушень мають емоційні та поведінкові проблемами, які пов'язані із підвищеним рівнем стресу.

В контексті військової агресії, що триває, це пов'язано з погіршенням психічного здоров'я. Хоча існуюча література про взаємозв'язок травми та аутизму обмежена, нові дані свідчать про підвищену вразливість дітей із спектром аутичних порушень до психологічних наслідків травматичних подій, включаючи підвищений ризик розвитку посттравматичного стресового розладу. Крім того, батьки таких дітей часто відчують підвищений рівень негативних емоційних станів порівняно з батьками дітей, які зазвичай розвиваються нормально. Грунтуючись на огляді літератури припускають, що діти з аутизмом можуть бути більш схильні до моральних страждань, відчувати більш інтенсивні та протягом більш тривалих періодів суб'єктивні реакції на моральні порушення. Крім того, їм може бути важче подолати й нейтралізувати моральне обурення. Як наслідок, вони можуть бути більш сприйнятливими до негативних наслідків для психічного здоров'я та погіршення соціального функціонування.

Загальною рисою дітей з розладами аутичного спектру є суворе дотримання свого графіка і порушення їх розпорядку дня може викликати у них значний дистрес. Було визначено, що адаптація до нового розпорядку дня, зміни навколишнього середовища та невизначеність, пов'язана з військовою агресією, спричиняють страждання у дітей із спектром аутичних порушень, погіршуючи як основні ознаки захворювання, так і загальне психічне здоров'я дитини. Визначені особливості вказують на необхідності особливої уваги та специфічної психологічної допомоги дітям із спектром аутичних порушень під час викликів сучасності. Існують докази того, що когнітивно-поведінкова терапія є ефективним методом лікування, що сприяє зниженню рівня тривоги та стресу у дітей зі спектром аутичних порушень.

Висновки. В умовах військової агресії діти зі спектром аутичних порушень потребують особливої уваги та психологічного супроводу професіоналів.

Ключові слова: діти, аутичні порушення, психологічна допомога, стрес, військова агресія.

Abstract. The spectrum of autistic disorders refers to a group of neurodevelopmental disorders characterized by difficulties in communication and

social interaction, as well as the presence of limited, rigid and routine patterns of behavior and interests. Children with autistic disorders have symptoms of anxiety and depression, which increase the level of cognitive, social and behavioral problems.

The purpose of the article was to determine the aspects of modern psychological support for children with a spectrum of autistic disorders in the context of military aggression.

To achieve this goal, the following scientific methods were used: theoretical generalization and grouping, formalization, analysis, synthesis and generalization of the results.

Results. It is known that children with autism spectrum disorders have emotional and behavioral problems that are associated with increased levels of stress. In the context of the ongoing military aggression, this is associated with a deterioration in mental health. Although the existing literature on the relationship between trauma and autism is limited, new data indicate an increased vulnerability of children with autism spectrum disorders to the psychological consequences of traumatic events, including an increased risk of developing post-traumatic stress disorder. In addition, parents of such children often experience an increased level of negative emotional states compared to parents of children who usually develop normally. Based on a review of the literature, it is suggested that children with autism may be more prone to moral suffering, experiencing more intense and longer subjective reactions to moral violations. In addition, it may be more difficult for them to overcome and neutralize moral outrage. As a result, they may be more susceptible to negative mental health outcomes and impaired social functioning.

A common feature of children with autism spectrum disorders is strict adherence to their schedule, and disruption of their daily routine can cause significant distress. It has been determined that adaptation to a new daily routine, environmental changes and uncertainty associated with military aggression cause suffering in children with autism spectrum disorders, worsening both the main signs of the disease and the child's overall mental health. The identified features indicate the need for special attention and specific psychological assistance to children with autism spectrum disorders in the face of modern challenges. There is evidence that cognitive-behavioral therapy is an

effective treatment method that helps reduce anxiety and stress in children with autism spectrum disorders.

Conclusions. In the context of military aggression, children with autism spectrum disorders require special attention and psychological support from professionals.

Key words: *children, autistic disorders, psychological assistance, stress, military aggression.*

Актуальність дослідження. Військова агресія кардинально змінила життя мільйонів людей, а спільнота спеціалістів психологічної допомоги попередила про потенційні довгострокові негативні наслідки для психічного здоров'я населення (Morganstein, 2022; Hyland, 2023; Сушко, 2024). Війна, яка націлена на цивільне населення та не має чітко визначених полів битв, істотно впливає на життя дітей, оскільки травматичні події, пов'язані з військовою агресією, згубно впливають на психічне здоров'я дітей. Разом зі збільшенням посттравматичних симптомів і посттравматичних стресових розладів діти, які зазнали таких конфліктів, демонструють підвищені поведінкові та емоційні проблеми (наприклад, депресія, тривога), порушення сну, труднощі з грою та психосоматичні симптоми. Особливо ці зміни стосуються дітей із спектром аутичних порушень.

Аутизм – це стан нейророзвитку, що характеризується порушенням соціального спілкування та взаємодії, а також обмеженою та повторюваною поведінкою, інтересами чи діяльністю (Donolato et al., 2023). РАС характеризується чіткими відмінностями в соціальному спілкуванні, сенсорній обробці та поведінкових моделях, які є обмеженими та повторюваними за характером. У наш час відмічається збільшення кількості дітей зі спектром аутичних порушень (Zeidan et al., 2022).

Хоча літературних даних щодо травми та аутизм мала, результати показують, що діти з аутизмом є більш вразливими до психологічних наслідків травматичних подій, демонструючи підвищений ризик розвитку посттравматичного стресу порівняно із загальною популяцією (Rumball, 2019). Крім того, дослідження показують, що батьки дітей-аутистів відчувають вищий

рівень стресу, депресії, тривоги та проблем, пов'язаних зі здоров'ям, порівняно з батьками дітей, які розвиваються нейротипово (Enea, 2020).

Сучасні результати наукових досліджень свідчать про те, що раннє виявлення та рання психологічна допомога фахівців разом з родиною є ефективним для лікування дітей зі спектром аутичних порушень.

Мета статті – визначити аспекти сучасного психологічного супроводу дітей зі спектром аутичних порушень в умовах військової агресії.

Методи дослідження. Для вирішення поставленої мети було вивчено наукові публікації авторів, що займаються дослідженнями у галузі психологічної допомоги дітям зі спектром аутичних порушень. Під час проведення дослідження було використано такі наукові методи, як теоретичне узагальнення та групування, формалізація, аналіз, синтез та узагальнення отриманих результатів.

Результати дослідження. Сучасний світ зіткнувся із складними викликами та загрозами (пандемія COVID-19 та військова агресія), які мають багаторівневий нервово-психічний вплив для населення. Нещодавня глобальна пандемія COVID-19 показала, що при виникненні загрози для здоров'я у людини підвищується рівень тривоги та депресії, причому люди з розладами психічного здоров'я та особи, які раніше пережили травми, були особливо сприйнятливими. Відомо, що індивідуальні відмінності людини впливають на ризик розвитку депресії, тривоги та посттравматичного стресового розладу. Згідно з останніми дослідженнями, ознаки розладу аутистичного спектра (РАС) у дітей можуть підвищити ці ризики (Rumball, 2019).

Доведено, що при тривалій соціальній ізоляції у дітей з РАС погіршуються основні ознаки розладу, загальне психічне здоров'я та фактори ризику розвитку ускладнень (Wang, 2023; Nuñez, 2021). Такі, як індивідуальні фактори (тривога розлуки, соціальна фобія, специфічна фобія та панічний розлад з агорафобією, депресивні та емоційні розлади, низька самооцінка, проблеми соціального спілкування, хронічні неврологічні та соматичні розлади, ігрові розлади), соціальні фактори (проблеми, пов'язані з імміграцією, жертви несприятливих переживань у дитинстві, таких як знущання), і освітні фактори ризику (шкільні труднощі) (John, 2022).

Діти зі спектром аутичного розладу часто демонструють один або кілька супутніх розладів, включаючи тривогу, деструктивну поведінку, розумову відсталість і депресію. Тривога сприяє надмірній сенсорній реакції та має значний вплив на щоденне функціонування та симптоми хвороби (Simpson, 2023). Щоб контролювати симптоми та покращити загальне самопочуття, результати розвитку та якість життя дітей з РАС, часто використовуються психологічні втручання. Оскільки діти з РАС дотримуються суворого розпорядку дня, такі події, як загроза здоров'ю, яка передбачає швидке реагування, що порушує звичний розпорядок дня, може бути особливо стресовим для цієї групи населення. Ці порушення звичного способу життя і доступу до професійної допомоги призводять до погіршення симптомів аутизму, збільшення поведінкових проблем і погіршення психічного стану дітей з РАС (Wang, 2023).

За даними проведених досліджень, в яких проводили опитування батьків дітей з РАС, було встановлено, що стрес, спричинений викликами сучасності (пандемією, військовою агресією), був пов'язаний із збільшенням поведінкових проблем і загостренням основних симптомів РАС, як з точки зору частоти, так і інтенсивності. Зміни у способах отримання послуг дітьми з РАС, а також зміна сімейної динаміки через накази залишатися вдома призвели до підвищення ризику негативної симптоматики в цій когорті. Ця негативна симптоматика може містити дезадаптивну поведінку, таку як агресія або акти самоушкодження, «втрата навичок або застій» і повторювані дії, які вважаються ймовірними стресовими факторами для дитини з РАС (White, 2021; Nuñez, 2021).

Помітно високий рівень дистресу, який відчувають як родина, так і дитина з РАС у період військової агресії, потребують визначення ефективних механізмів для цих осіб, щоб покращити подолання та зменшити стрес. Як регуляція емоцій, так і стратегії подолання є важливими, оскільки вони допомагають у здатності адаптуватися до нових ситуацій, змін у навколишньому середовищі або нових стимулів. Ці стратегії також можна класифікувати як адаптивні або дезадаптивні. Ті, які викликають більш негативні довгострокові наслідки, вважаються дезадаптивними, тоді як ті, що мають позитивні наслідки після тривалого використання, позначаються як адаптивні. У людей, що зазвичай розвиваються,

активне використання адаптивних стратегій подолання/невідкладної допомоги (таких як відволікання, когнітивна переоцінка та реструктуризація) негативно корелює з психопатологією, тоді як такі реакції, як емоційне придушення, роздуми, заперечення та уникнення, які часто вважаються дезадаптивними, були пов'язані з поганим психічним здоров'ям і психопатологією. Саме дезадаптивна поведінка може бути використана особами з РАС, щоб впоратися з тривогою та стресом (Wang, 2023).

Використання адаптивних стратегій подолання/невідкладної допомоги у дітей з РАС видається надзвичайно складним. Порівняно зі своїми однолітками діти з РАС частіше використовують неадаптивні стратегії, такі як експресивне придушення (наприклад, утримання емоцій усередині), роздумування, уникнення та викид, і менш схильні використовувати адаптивні стратегії, як-от пошук соціальної підтримки або когнітивної переоцінки. Емоційна регуляція та поведінкові навички можуть підтримуватися втручаннями, спрямованими на когнітивну гнучкість. Необхідно спрямувати психологічний супровід дітей-аутистів на сенсорну обробку, емоційну регуляцію, поведінкові та соціальні навички, що сприятиме їх основній неврологічній обробці (Hilton, 2023).

Хоча обмежені дослідження вивчали відмінності між дітьми-аутистами та дітьми, які розвиваються звичайно, у таких контекстах викликів військової агресії, докази свідчать про те, що діти-аутисти більш сприйнятливі до короткострокових і довготермінових негативних наслідків для здоров'я, а сім'ї дітей з обмеженими можливостями (включаючи аутизм) виявляють нижчу стійкість до обличчя нещастя (Dodds, 202; Mann, 2021).

Виховання дітей у контексті тероризму та військової агресії представляє унікальні виклики, оскільки досвід конфлікту впливає на психічне здоров'я дітей (Rozenblat, 2024) та поведінку батьків (Eltanamy, 2021). Після активації військової агресії Україну в лютому 2022 року батьки повідомили про вищий рівень тривоги, депресії та самотності з більшим погіршенням психічного здоров'я дітей з емоційними або поведінковими проблемами (Hyland, 2023). Ці негативні зміни в психічному здоров'ї батьків були пов'язані з підвищеним ризиком дитячого посттравматичного стресового розладу (Martsenkovskyi, 2023).

Подібним чином під час ізраїльсько-палестинського конфлікту посттравматичний стрес був пов'язаний із типовими для дітей емоційними, поведінковими та соціальними проблемами (Nuttman-Shwartz, 2023).

Проведене дослідження Rozenblat, (2024), щодо впливу війни на дітей-аутистів в Ізраїлі показало, що дошкільнята з аутизмом мали значно вищий посттравматичний стрес порівняно з дошкільнятами без аутизму. Більшість учасників повідомили про симптоми травми, що перевищують рекомендовану клінічну межу для посттравматичних стресових розладів за результатами скринінгу дитячої та підліткової травми (CATS) (81,48% дітей дошкільного віку з аутизмом; 88,24% дітей дошкільного віку без аутизму; 83,3% дітей шкільного віку з аутизмом і 89,47% дітей шкільного віку без аутизму) (Rozenblat, 2024).

Встановлено, що діти-аутисти більш схильні до посттравматичного стресу (Dodds, 2021; Rozenblat, 2024). Різні аспекти аутизму можуть опосередковувати цей зв'язок, наприклад, залежність дітей-аутистів від рутини та передбачуваності, на який невід'ємно впливає характер терористичних атак військової агресії. Це свідчить про те, що діти з аутичним спектром розладів після травматичних подій потребують постійного професійного психологічного супроводу спеціалістів. Треба зазначити, що спеціалізованого догляду та індивідуальних послуг потребують і їхні родини (Rozenblat, 2024).

У наш час когнітивно-поведінкова терапія широко використовується для дітей зі спектром аутичних порушень. Ця інтервенція ефективна при симптомах тривоги, сприяє зменшенню тривоги та стресу у дітей з аутизмом (Klebanoff, 2019). Когнітивно-поведінкова терапія є сучасною альтернативою фармакологічному втручанню для лікування симптомів тривоги. За своєю суттю ця терапія містить, як випливає з назви, когнітивні здібності або думки та те, як вони можуть сприяти або пом'якшувати тривогу, а також поведінку, або те, як людина може поводитися чи реагувати на ситуацію й досвід, що можуть викликати тривогу, а також, як ці пізнання та поведінка взаємодіють. Втручання на основі когнітивно-поведінкової терапії для дітей з РАС і тривогою повинно охоплювати навчальні заняття для дітей та їхніх батьків про негативні моделі мислення та когнітивні викривлення, такі як «катастрофічність», і те, як вони

сприяють тривожності (психопросвітницька робота та психологічна освіта батьків), і як кинути виклик цим моделям мислення (когнітивна реструктуризація). Ці заняття також можна поєднувати з іншими типами втручання, наприклад, підтримкою контакту з ситуаціями, які діти раніше вважали провокуючими стрес і тривогу, такими як-от соціальні взаємодії, з тренуваннями щодо того, як контролювати свої думки, розпізнавати та контролювати фізичні реакції на них (самоконтроль і розслаблення) (Hillman, 2020).

Діти з РАС часто виявляють агресивну поведінку. Когнітивно-поведінкова терапія, заснована на уважності, на основі когнітивної терапії усвідомленості і діалектичної поведінкової терапії, зменшує агресивну поведінку та покращує подолання гніву у дітей шкільного віку з аутизмом. Лікування може навчити дітей краще усвідомлювати свої емоції. Діти шкільного віку з аутизмом здатні набувати навички саморегуляції, зменшуючи істерики та сварки й активізуючи використання адаптивних стратегій подолання гніву. Втручання демонструє потенціал для покращення поведінки та регулювання (Clifford, 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зміни в повсякденному житті, тривала соціальна ізоляція, спричинена військовою агресією, є особливо важкими для дітей із спектром аутичних порушень, які погіршують основні ознаки захворювання і загальне психічне здоров'я дітей. Оскільки якість життя дітей з аутизмом нижча, ніж у дітей без цього діагнозу, важливо враховувати аспекти, що сприяють труднощам участі, які відчуває ця категорія населення. Це також показник того, що в подібних військових конфліктах світове співтовариство має враховувати специфічні потреби дітей з спектром аутичних порушень та необхідність психологічного супроводу. Потрібні індивідуальні та адаптовані психологічні втручання спеціалістів та підтримка батьків.

У дослідженні підкреслюється необхідність індивідуальної психологічної підтримки для дітей-аутистів та їхніх сімей під час травматичних інцидентів, що вказує на необхідність подальших досліджень у порівнянних контекстах у всьому

світі, та визначення довгострокового впливу військової агресії на дітей зі спектром аутичних порушень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сушко, П., & Прохоренко, Л. (2024). Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 114(2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i4i2.172>.
2. Donolato, E., Toffalini, E., Rogde, K., Nordahl-Hansen, A., Lervåg, A., Norbury, C., & Melby-Lervåg, M. (2023). Oral language interventions can improve language outcomes in children with neurodevelopmental disorders: A systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews*, 19(4), e1368. <https://doi.org/10.1002/cl2.1368>.
3. Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>.
4. Dodds, R.L. (2021). An exploratory review of the associations between adverse experiences and autism. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(8), 1093–1112. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.17837>.
5. Mann, M., McMillan, J.E., Silver, E.J., & Stein, R.E.K. (2021). Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Current Psychiatry Reports*, 23(12), 80. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z>.
6. Enea, V., & Rusu, D.M. (2020). Raising a child with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature investigating parenting stress. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 13(4), 283–321. <https://doi.org/10.1080/19315864.2020.182296>.
7. Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 147–160. <https://doi.org/10.1177/1524838019833001>.
8. Hyland, P., Vallières, F., Shevlin, M., Karatzias, T., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Vang, M. L., Lorberg, B., & Martzenkovskiy, D. (2023). Psychological consequences of war in Ukraine: Assessing changes in mental health among Ukrainian parents. *Psychological Medicine*, 53(15), 7466–7468. <https://doi.org/10.1017/S0033291723000818>.
9. Martzenkovskiy, D., Karatzias, T., Hyland, P., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Redican, E., Vang, M. L., Cloitre, M., Ho, G. W. K., Lorberg, B., & Martzenkovskiy, I. (2023). Parent-reported posttraumatic stress reactions in children and adolescents: Findings from the mental

health of parents and children in Ukraine study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0001583>.

10. Nuttman-Shwartz, O. (2023). The long-term effects of living in a shared and continuous traumatic reality: The case of Israeli families on the border with Gaza. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 1387–1404. <https://doi.org/10.1177/15248380211063467>.

11. Rozenblat, S., Nitzan, T., Matz Vaisman, T., Shusel, R., Rum, Y., Ashtamker, M., Golan, O., Dinstein, I., & Koller, J. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, e3442. <https://doi.org/10.1002/smi.3442>.

12. Morganstein, J.C., Bromet, E.J., & Shigemura, J. (2023). The neuropsychiatric aftermath of exposure to weapons of mass destruction: applying historical lessons to protect health during the war in Ukraine. *Psychological medicine*, 53(11), 5353–5355. <https://doi.org/10.1017/S0033291722002872>.

13. Rumball, F. (2019). A Systematic Review of the Assessment and Treatment of Posttraumatic Stress Disorder in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Review journal of autism and developmental disorders*, 6 (3), 294-324. <https://doi.org/10.1007/s40489-018-0133-9>.

14. Wang, F., Memis, I., Durocher, J. S., Furar, E., Cavalcante, L., Eshraghi, R.S., Samson, A.C., Van Herwegen, J., Dukes, D., Alessandri, M., Mittal, R., & Eshraghi, A.A. (2023). Efficacy of coping mechanisms used during COVID-19 as reported by parents of children with autism. *PloS one*, 18(4), e0283494. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283494>.

15. White, L.C., Law, J.K., Daniels, A.M., Toroney, J., Vernoia, B., Xiao, S., SPARK Consortium, Feliciano, P., & Chung, W.K. (2021). Brief Report: Impact of COVID-19 on Individuals with ASD and Their Caregivers: A Perspective from the SPARK Cohort. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(10), 3766–3773. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04816-6>.

16. Nuñez, A., Le Roy, C., Coelho-Medeiros, M.E., & López-Espejo, M. (2021). Factors affecting the behavior of children with ASD during the first outbreak of the COVID-19 pandemic. *Neurological sciences: official journal of the Italian Neurological Society and of the Italian Society of Clinical Neurophysiology*, 42(5), 1675–1678. <https://doi.org/10.1007/s10072-021-05147-9>.

17. Klebanoff, S.M., Rosenau, K.A., & Wood, J.J. (2019). The therapeutic alliance in cognitive-behavioral therapy for school-aged children with autism and clinical anxiety. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(8), 2031–2042. <https://doi.org/10.1177/1362361319841197>.

18. Simpson, K., Adams, D., Malone, S., Tucker, M., Rapee, R. M., & Rodgers, J. (2023). A Parent-Mediated Anxiety Intervention Specifically Tailored for Autistic Preschoolers: A Pilot Study. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 77(2), 7702185100. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050031>.

19. Hillman, K., Dix, K., Ahmed, K., Lietz, P., Trevitt, J., O'Grady, E., Uljarević, M., Vivanti, G., & Hedley, D. (2020). Interventions for anxiety in mainstream school-aged children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Campbell systematic reviews*, 16(2), e1086. <https://doi.org/10.1002/cl2.1086>.
20. John, A., Friedmann, Y., DelPozo-Banos, M., Frizzati, A., Ford, T., & Thapar, A. (2022). Association of school absence and exclusion with recorded neurodevelopmental disorders, mental disorders, or self-harm: a nationwide, retrospective, electronic cohort study of children and young people in Wales, UK. *The lancet. Psychiatry*, 9(1), 23–34. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00367-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00367-9).
21. Clifford, P., Gevers, C., Jonkman, K.M., Boer, F., & Begeer, S. (2022). The effectiveness of an attention-based intervention for school-aged autistic children with anger regulating problems: A randomized controlled trial. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 15(10), 1971–1984. <https://doi.org/10.1002/aur.2800>.
22. Hilton, C.L., Ratcliff, K., & Hong, I. (2023). Predictors of Participation Difficulties in Autistic Children. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 77(2), 7702205010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050068>.

REFERENCES

1. Sushko, P., & Prokhorenko, L. (2024). Analiz diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv v Ukraini v umovakh viiny [Analysis of the activities of inclusive resource centers in Ukraine during the conditions of war]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 114(2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172>. [in Ukrainian].
2. Donolato, E., Toffalini, E., Rogde, K., Nordahl-Hansen, A., Lervåg, A., Norbury, C., & Melby-Lervåg, M. (2023). Oral language interventions can improve language outcomes in children with neurodevelopmental disorders: A systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews*, 19(4), e1368. <https://doi.org/10.1002/cl2.1368>. [in English].
3. Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>. [in English].
4. Dodds, R.L. (2021). An exploratory review of the associations between adverse experiences and autism. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(8), 1093–1112. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.17837>. [in English].
5. Mann, M., McMillan, J.E., Silver, E.J., & Stein, R.E.K. (2021). Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: A

scoping review. *Current Psychiatry Reports*, 23(12), 80. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z>. [in English].

6. Enea, V., & Rusu, D.M. (2020). Raising a child with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature investigating parenting stress. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 13(4), 283–321. <https://doi.org/10.1080/19315864.2020.182296>. [in English].

7. Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 147–160. <https://doi.org/10.1177/1524838019833001>. [in English].

8. Hyland, P., Vallières, F., Shevlin, M., Karatzias, T., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Vang, M.L., Lorberg, B., & Martsenkovskyi, D. (2023). Psychological consequences of war in Ukraine: Assessing changes in mental health among Ukrainian parents. *Psychological Medicine*, 53(15), 7466–7468. <https://doi.org/10.1017/S0033291723000818>. [in English].

9. Martsenkovskyi, D., Karatzias, T., Hyland, P., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Redican, E., Vang, M.L., Cloitre, M., Ho, G. W. K., Lorberg, B., & Martsenkovsky, I. (2023). Parent-reported posttraumatic stress reactions in children and adolescents: Findings from the mental health of parents and children in Ukraine study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0001583>. [in English].

10. Nuttman-Shwartz, O. (2023). The long-term effects of living in a shared and continuous traumatic reality: The case of Israeli families on the border with Gaza. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 1387–1404. <https://doi.org/10.1177/15248380211063467>. [in English].

11. Rozenblat, S., Nitzan, T., Matz Vaisman, T., Shusel, R., Rum, Y., Ashtamker, M., Golan, O., Dinstein, I., & Koller, J. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, e3442. <https://doi.org/10.1002/smi.3442>. [in English].

12. Morganstein, J. C., Bromet, E. J., & Shigemura, J. (2023). The neuropsychiatric aftermath of exposure to weapons of mass destruction: applying historical lessons to protect health during the war in Ukraine. *Psychological medicine*, 53(11), 5353–5355. <https://doi.org/10.1017/S0033291722002872>. [in English].

13. Rumball, F. (2019). A Systematic Review of the Assessment and Treatment of Posttraumatic Stress Disorder in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Review journal of autism and developmental disorders*, 6 (3), 294-324. <https://doi.org/10.1007/s40489-018-0133-9>. [in English].

14. Wang, F., Memis, I., Durocher, J.S., Furar, E., Cavalcante, L., Eshraghi, R.S., Samson, A.C., Van Herwegen, J., Dukes, D., Alessandri, M., Mittal, R., & Eshraghi, A.A. (2023). Efficacy of coping mechanisms used during COVID-19 as reported by parents of children with autism. *PloS one*, 18(4), e0283494. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283494>. [in English].

15. White, L.C., Law, J.K., Daniels, A.M., Toroney, J., Vernoia, B., Xiao, S., SPARK Consortium, Feliciano, P., & Chung, W. K. (2021). Brief Report: Impact of COVID-19 on Individuals with ASD and Their Caregivers: A Perspective from the SPARK Cohort. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(10), 3766–3773. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04816-6>. [in English].
16. Nuñez, A., Le Roy, C., Coelho-Medeiros, M.E., & López-Espejo, M. (2021). Factors affecting the behavior of children with ASD during the first outbreak of the COVID-19 pandemic. *Neurological sciences: official journal of the Italian Neurological Society and of the Italian Society of Clinical Neurophysiology*, 42(5), 1675–1678. <https://doi.org/10.1007/s10072-021-05147-9>. [in English].
17. Klebanoff, S.M., Rosenau, K.A., & Wood, J.J. (2019). The therapeutic alliance in cognitive-behavioral therapy for school-aged children with autism and clinical anxiety. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(8), 2031–2042. <https://doi.org/10.1177/1362361319841197>. [in English].
18. Simpson, K., Adams, D., Malone, S., Tucker, M., Rapee, R.M., & Rodgers, J. (2023). A Parent-Mediated Anxiety Intervention Specifically Tailored for Autistic Preschoolers: A Pilot Study. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 77(2), 7702185100. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050031>. [in English].
19. Hillman, K., Dix, K., Ahmed, K., Lietz, P., Trevitt, J., O'Grady, E., Uljarević, M., Vivanti, G., & Hedley, D. (2020). Interventions for anxiety in mainstream school-aged children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Campbell systematic reviews*, 16(2), e1086. <https://doi.org/10.1002/cl2.1086>. [in English].
20. John, A., Friedmann, Y., DelPozo-Banos, M., Frizzati, A., Ford, T., & Thapar, A. (2022). Association of school absence and exclusion with recorded neurodevelopmental disorders, mental disorders, or self-harm: a nationwide, retrospective, electronic cohort study of children and young people in Wales, UK. *The lancet. Psychiatry*, 9(1), 23–34. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00367-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00367-9). [in English].
21. Clifford, P., Gevers, C., Jonkman, K.M., Boer, F., & Begeer, S. (2022). The effectiveness of an attention-based intervention for school-aged autistic children with anger regulating problems: A randomized controlled trial. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 15(10), 1971–1984. <https://doi.org/10.1002/aur.2800>. [in English].
22. Hilton, C.L., Ratcliff, K., & Hong, I. (2023). Predictors of Participation Difficulties in Autistic Children. *The American journal of occupational therapy: official publication of the*

American Occupational Therapy Association, 77(2), 7702205010.

<https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050068>. [in English].

УДК 376:37.013.3-027.31:004.67

Ольга Волошина,

аспірантка

olha.voloshyna@ispukr.org.ua

ORCID ID: 0009-0000-9298-8922

Olha Voloshyna,

Postgraduate student

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskogo str., Kyiv,
04060, Ukraine

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: КОНТЕНТ-АНАЛІЗ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CONTENT ANALYSIS

Анотація. У статті розглянуто роль цифрових та інноваційних технологій у викладанні. Уточнено значення основних понять «цифрові технології», «інновації», «інноваційна педагогічна технологія», «інноваційна діяльність», «STEM-освіта» тощо. Проаналізовано закордонні практики та перспективи впровадження STEM-освіти (наука, технології, інженерія та математика) як технології інноваційного викладання з метою виявлення ключових факторів успіху та перешкод. Розглянуто електронні освітні ресурси та платформи, які застосовуються в освіті Канади, Франції, Данії, Іспанії, Німеччини, Швеції та України. З'ясовано загальні особливості інноваційних технологій, проаналізовано вітчизняні та зарубіжні практики і на основі узагальнення зроблено висновок щодо доцільності їх застосування в процесі навчання, у тому числі у викладанні. Констатовано переваги та важливість STEM-освіти, як досягнення сьогодення, що сприяють всебічному розвитку дітей з особливими потребами. Акцентовано,

що застосування інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) потребує від освітян відповідних компетенцій та розуміння доцільності їх реалізації в тих чи інших практичних ситуаціях. З'ясовано ефективність та потенціал цифрових технологій в інклюзивному освітньому процесі та їх вплив на інноваційне викладання.

Ключові слова: освіта; інклюзія; особливі освітні потреби; цифровізація; STEM-технології; компаративний аналіз.

Abstract. The article examines the role of digital and innovative technologies in teaching. It has been clarified the meaning of the main concepts «digital technologies», «innovations», «innovative pedagogical technology», «innovative activity», «STEM education», etc.. It has been analyzed foreign practices and prospects for the implementation of STEM education (science, technology, engineering and mathematics) as innovative teaching technologies in order to identify key success factors and obstacles. It has been analyzed the use of electronic educational resources and platforms used in education in Canada, France, Denmark, Spain, Germany, Sweden, and Ukraine. It has been clarified the general features of innovative technologies, domestic and foreign practices were analyzed and, based on the generalization, a conclusion was drawn regarding the expediency of their application in the learning process, including in teaching. The advantages and importance of STEM education, as today's achievements that contribute to the comprehensive development of children with special needs, have been established. It has been emphasized that the use of information and computer technologies in the teaching process requires educators to have appropriate competencies and an understanding of the expediency of their application in certain practical situations. It has been clarified the effectiveness and potential of digital technologies in the inclusive educational process and their impact on innovative teaching.

Key words: education; special educational needs; digitalization; STEM technologies; comparative analysis.

Актуальність дослідження. Доступність та ефективність навчання залежить не лише від мотивації здобувачів освіти, індивідуальних особливостей, підходів до навчання, а й від якості викладання, важливим інструментом якого є сучасні цифрові технології. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес швидко змінює традиційні навчальні моделі на інноваційні, що зумовлює необхідність у порівнянні та аналізі міжнародних і вітчизняних підходів щодо їх застосування в навчальному процесі в умовах інклюзивності освіти.

До проблеми цифрових технологій привертали увагу своїми дослідженнями такі вітчизняні вчені: В. Биков, Т. Бондаренко, Т. Волошко, В. Глазова, О. Жерновникова, Л. Козак, Д. Козлітін, В. Кремень, О. Литвинова, В. Луговий, О. Ляшенко, Ю. Мальований, О. Пінчук, Д. Толок, О. Топузов, К. Тороп, Н. Франчук, О. Хакімова, В. Ягупов, А. Яковенко тощо. Досліджуючи цифрові технології, вчені наголошують, що їх застосування впливає на розвиток критичного та креативного мислення, сприяє формуванню різнобічних вмінь, надає різноманітні освітні можливості та перспективи в процесі навчання для всіх його учасників, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Однак ця проблема залишається злободенною і є недостатньо розглянутою, зокрема в контексті інклюзивного навчання та потребує постійного аналізу й удосконалення підходів до впровадження цифрових технологій в освітній процес.

Багато вчених свідчать, що з появою цифрових технологій в освіті, зокрема хмарних сервісів, різноманітних платформ, ресурсів, інструментів та іншого, постає питання цифрової компетентності вчителя, трансформації викладання, застосування новітніх цифрових засобів в освітньому середовищі. На думку вчених Л. Козак, Д. Козлітіна, висока цифрова грамотність педагога – це головна умова ефективного та результативного використання цифрових технологій в процесі освіти з метою її покращення (Козак & Козлітін 2019).

Тож перед суспільством, та зокрема перед освітянською спільнотою, постає завдання швидко адаптуватися до загального процесу цифровізації, отримати та розвинути цифрові компетенції, які будуть використовуватися у професійній діяльності.

Дослідженню застосування освітніх платформ в країнах Європи присвячені роботи А. Яковенко. Вчена наголошує на необхідності у вітчизняних дослідженнях переосмислити теоретичну та практичну складову проблеми навчання (Яковенко, 2021).

Тотожної думки дотримуються Д. Толок, О. Жерновникова: вчені підкреслюють важливість постійного порівняння реалізації процесу освіти у вітчизняних та зарубіжних освітніх установах, наголошуючи, що після

дослідження та аналізу такого досвіду буде можливо реалізувати кращі практики в українській системі освіти (Толок & Жерновникова, 2023).

У наш час, коли відбувається реформування освітньої системи, особлива увага приділяється новим підходам до навчання та викладання, зокрема в умовах інклюзії. Відповідно до Національної стратегії створення безбар'єрного простору в Україні, ці підходи мають базуватися на принципах недискримінації з урахуванням особливостей всіх учасників процесу освіти (Про схвалення..., 2021).

З огляду на означене, **актуальність** дослідження полягає у необхідності зіставлення та аналізу міжнародних і вітчизняних підходів до впровадження інноваційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті – з'ясувати особливості впровадження інноваційних технологій в контексті викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було вивчено законодавчу базу, науково-методичну та навчальну літературу, інструктивно-методичні матеріали, матеріали конференцій, результати наукових досліджень, інформацію з інтернет-ресурсів з проблеми дослідження.

Методом аналогії було вивчено досвід інших країн, а саме використання сучасних цифрових технологій, навчальних цифрових платформ, що застосовуються сучасними вчителями Канади, Франції, Данії, Іспанії, Німеччини, Швеції тощо.

Результати дослідження. В різних дослідженнях означено, що цифрові технології активно входять в діяльність людства, позитивно впливаючи на всі життєві аспекти. Про процес цифровізації в європейському суспільстві свідчить програма «Цифрова Європа» (2021-2027), до якої з 2023 року залучена і Україна (Угода, 2023).

На законодавчому рівні впровадження цифрових технологій та інновацій в нашій країні регламентують Закони України «Про освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про Концепцію Національної програми інформатизації», «Про Національну програму інформатизації» та ін.

Відповідно до Закону України «Про національну програму інформатизації», «цифрова технологія – це сукупність систематизованих правових, науково-технічних, організаційних рішень, спрямованих на застосування комп'ютерної та іншої електронно-обчислювальної техніки, програмного забезпечення та інших засобів для зменшення участі користувача інформаційно-комунікаційних систем і засобів інформатизації під час збирання, приймання, обробки, передавання інформації чи трудомісткості виконуваних операцій» (Закон, 2022). Закон України «Про інноваційну діяльність» визначає поняття «інновації», як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукцію або послуги», а поняття «інноваційна діяльність» трактує як діяльність, спрямовану на «використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг» (Закон, 2023).

Аналіз наукових досліджень дав змогу виокремити поняття «інноваційна педагогічна технологія». Так, В. Ягупов, Т. Бондаренко асоціюють інноваційні технології з нововведеннями та освітніми технологічними удосконаленнями, які відрізняє від інших технологій в педагогіці особливий авторський підхід та нестандартна діяльність у викладанні. Вчені вважають, що застосування технологій сприяє ефективності інноваційної діяльності, і що не менш важливо, результативності в освітньому процесі (Ягупов & Бондаренко, 2022).

Вивчаючи досвід інших країн, можна стверджувати, що такі країни, як Австрія, Велика Британія, Данія, Болгарія, Ірландія, Іспанія, Італія, Люксембург, Німеччина, Норвегія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Франція, Чехія, Швеція, Швейцарія мають окрему освітню цифрову стратегію. Згідно з дослідженням І. Малицької, в цих країнах особлива увага приділяється закладам загальної середньої освіти. Вчена зазначає, що з метою підтримки розвитку цифрової інфраструктури цих закладів більшість європейських країн надають їм інвестиційну підтримку, відповідно до своїх стратегій цифрової освіти (Малицька, 2020).

У висновках досліджень вчених доведено перевагу цифрових освітніх технологій над звичайними способами навчання, а саме:

- збільшення спектра отримання необхідної інформації;
- можливість відтворення реальності за допомогою графіки, кольору, звуку та ін.;
- підвищення освітньої мотивації у дітей;
- ширше залучення учнів до навчання, розкриття їх компетенцій, активізація розумової діяльності;
- забезпечення гнучкості менеджменту освітнього процесу та якості освіти;
- формування цифрових навичок здобувачів освіти за допомогою цифрових матеріалів, презентацій, відеороликів та ін. (Гончарова, 2023).

З цією метою в Україні з 2020 року стартувала Національна програма цифрової грамотності та онлайн-проект «Дія. Цифрова освіта». Адже викладачі стикаються з такими викликами, як необхідність вміти формувати освітньо-інформаційне середовище, вміння користуватися освітніми технологіями та інструментами, вміння впроваджувати зміст модернізованих освітніх програм, підвищуючи таким чином рівень навчання. Вимогою до сучасного вчителя є володіння сучасними цифровими технологіями та вміння створювати якісні освітні продукти, використовуючи інноваційні та цифрові технології.

У цьому контексті вартує уваги твердження І. Гончарової про те, що процес цифровізації є однією з інновацій сучасної освіти, а інноваційна діяльність, яка є однією з умов удосконалення освітньої системи, спрямована на забезпечення ефективності й якості освіти. Вчена вважає, що підготовка кваліфікованих кадрів є одним з головних викликів цифрової трансформації системи освіти в умовах технологічного середовища, яке стрімко змінюється (Гончарова, 2023).

Зважаючи на те, що сьогодні потребує все більше професій з високим рівнем комп'ютерної грамотності та вміння користуватися різноманітними цифровими інструментами, особлива увага акцентована на розвитку STEM-освіти, принципові підходи якої закладено в освітній системі США. В цьому контексті актуальним є дослідження О. Борзик, З. Ємець, О. Москалюк та ін. Науковці вважають STEM-освіту перспективним напрямом оновлення української освіти, можливістю реалізувати інтегрований, міждисциплінарний і

проектний підходи в освіті для формування ключових компетентностей у здобувачів освіти (Борзик,... 2023).

Крім того, як зазначають вчені, технології STEM забезпечують можливість реалізації інклюзивного підходу, що полягає в адаптації навчальних матеріалів і методів з метою залучення учнів з особливими освітніми потребами до освіти. Так, К. Тороп, досліджуючи використання STEM-технологій в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, інтерпретувала STEM-освіту як технологію викладання, спрямовану на розвиток розумових, когнітивних та творчих здібностей учнів, які впливають на їх можливість ефективно функціонувати в сучасному суспільстві (Тороп, 2022).

Розглянемо детальніше поняття «STEM-освіта». Аббревіатуру STEM почали широко використовувати в освітніх та наукових колах США в 2001 році, яка інтерпретувалася вченими як: Science – наука, Technology – технологія, Engineering – інженерія та Mathematics – математика. Тобто в ідею покладено інтеграцію чотирьох предметів науково-технічної сфери, а специфікою вважається навчання в природничо-технологічному та інженерно-математичному напрямках, що охоплює всі ланки освіти, починаючи з дошкілля, що визначено в 2011 році Конгресом США (Gonzalez & Kuenzi, 2012).

Впровадження ж STEM-освіти в українських закладах освіти почалося з 2015 року, у 2020 році Кабінетом Міністрів України було ухвалено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (Розпорядження, 2020), а в 2021 було напрацьовано та затверджено «План заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року» (Розпорядження, 2021). Нововведення в контексті STEM-освіти передбачають спершу ігрові, креативні завдання для дітей, дослідження, після чого в ході роботи з'являються висновки, що дає змогу легше і швидше опанувати теоретичний матеріал (Інноваційні...,2022). Така система прийнятна і для дітей з ООП завдяки гнучкості освітнього процесу, формату роботи, спрямованого, в тому числі, на вільний вибір та особисто дібраний порядок дій у досягненні кінцевої мети, що підсилює пізнавальну активність та сприяє соціалізації, загальному розвитку, вмінню таких дітей взаємодіяти з оточуючими.

Сьогодні існує значна кількість онлайн-сервісів у сфері STEM, які активно використовуються як вітчизняними, так і закордонними викладачами для професійного розвитку, обміну досвідом, ознайомлення з сучасними тенденціями в освіті тощо. Розглянемо деякі з них:

- віртуальна лабораторія по STEM-освіті – STEM academia (<https://stem-academia.com/> – підвищення кваліфікації, олімпіади, ресурси та ін.);
- європейська платформа для вчителів природничих наук (<https://www.science-on-stage.eu/> – найбільша в Європі спільнота вчителів STEM);
- портал з навчальної робототехніки для STEM (<http://er4stem.acin.tuwien.ac.at/> – (новини, ресурси, проєкти та ін.);
- сайт національного наукового освітнього центру LUMA з STEM LUMA Centre Finland (<https://www.luma.fi/en/centre/> конкурси, курси, навчально-методичні матеріали та ін.);
- навчальний інститут STEM Массачусетського Університету Науки, Технології, Інженерії та Математики (<https://scholarworks.umass.edu/stem/> На порталі розміщено у відкритому доступі різні матеріали по STEM від MIT, посилання на конференції та конкурси тощо (Борзик, Москалюк, Ємець, Височан & Ящук, 2023).

Водночас існує багато цифрових технологій, які сприяють адаптації навчання до індивідуальних потреб здобувачів, полегшують комунікацію між учасниками освітнього процесу та роблять викладання інноваційним (таблиця 1).

Таблиця 1. Сучасні цифрові освітні технології

1	Інноваційні цифрові технології для викладання	– віртуальні інтерактивні дошки (Padlet, Miro, Popplet, Twiddla, Rizzoma, Scrumlr, Vyew, Educreations, WikiWall, AWWApp, Scribblar, Limnu, GYNZY, Autodraw, Classroomscreen, Groupboard, Webwhiteboard, Conceptboard) ; – мультимедійні інтерактивні презентації (Prezi, Google презентації, Haiku Deck, Apple Keynote, SlideRocket, SlideDog, Slides).
---	---	--

2	Інноваційні цифрові технології для оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> – сервіси для організації онлайн-тестування (Quizizz, Майстер-тест, LearningApps, Online Test Pad, ClassMarker, Google Form, Kahoot); – сервіси та інструменти для оцінювання письмових робіт (електронна пошта, інтерактивний робочий лист, хмарні сховища даних); – сервіси та інструменти для оцінювання усних опитувань (ZOOM, WizIQ, Google Hangouts, Skype, PRUFFME); – інструменти онлайн-візуалізації для організації діяльності й оцінювання досягнень здобувачів освіти (кластери, ментальні карти, стрічки часу, діаграми Ісікави, діаграми Вена, SWOT-аналіз, інфографіка); – портфоліо як засіб оцінювання досягнень здобувачів освіти (сервіси Sway, Portfoliobox, Mahara)

Джерело: складено автором за матеріалами [5]

Аналіз вищезазначених технологій, сервісів та ресурсів свідчить про те, що їх розроблення здебільшого здійснюється іноземними фахівцями та відбувається значно швидше, ніж запровадження в процес навчання та їх використання учасниками освітнього процесу. Відповідно до цього виникає потреба у створенні українських платформ, адаптованих до національних освітніх умов.

Водночас багато вчителів недостатньо кваліфіковані в галузі інформаційних технологій, що призводить до значних витрат часу на освоєння нових інструментів. Стикаючись із значними труднощами у цьому процесі, учителі можуть знову звертатися до звичних методів викладання.

Отже, швидка та ефективна цифровізація освітнього процесу полягає у доступності інструментів та здатності викладачів адаптуватися до сучасних умов, що є однією з ключових особливостей інноваційного викладання в інклюзивному середовищі.

У цьому контексті незамінною умовою залишається комунікація, зокрема залучення батьків дітей з ООП до освітнього процесу, адже ефективна співпраця

між всіма учасниками, залученими до процесу навчання, сприяє успішній реалізації інклюзивного підходу в освіті. Втім сьогодні залучення батьків чи осіб, які їх замінюють, відбувається складно і частково, адже такі діти потребують значної уваги вдома. Тому батьки часто відмовляються долучатися до освітнього процесу в закладі, покладаючи це на відповідних фахівців. Фахівці ж, у свою чергу, не завжди налаштовані на комунікацію з батьками, незважаючи на те, що сьогодні є надзвичайно багато можливостей завдяки інноваційним технологіям.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можемо визначити такі особливості запровадження інноваційних технологій в освітній процес в умовах інклюзивного середовища: 1) адаптація освітнього середовища (створення умов для рівного доступу до отримання освітніх послуг, врахування потреб всіх учасників освітнього процесу); 2) трансформація викладача (вміння працювати з різними дітьми, адаптувати навчальний матеріал для всіх учасників освітнього процесу, користуватися інноваційними інструментами, впроваджувати інноваційні технології та інноваційні моделі навчання в освітній процес, створювати сприятливі умови для емоційного комфорту всіх його учасників); 3) налагодження комунікації (співпраця з фахівцями, залученими до освітнього процесу, батьками здобувачів освіти чи особами, які їх замінюють тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження визначено, що організація та введення інноваційних технологій в освітнє середовище сприяє удосконаленню системи освіти, розширює можливості щодо надання та отримання освіти, зокрема в умовах інклюзії, яка набуває загального поширення в освіті.

Обґрунтовано, що інноваційне викладання має істотні переваги над традиційними методами, а саме: широкий доступ до інформації, можливість відтворити дійсність цифровими засобами, гнучкість та динамічність освітнього процесу, підвищена зацікавленість учнів, прийнятність для дітей з особливими освітніми потребами.

З'ясовано, що на якість надання освітніх послуг впливає адаптація освітнього середовища до потреб дитини, здатність викладача трансформуватися та ефективна комунікація між учасниками освітнього процесу.

Визначено, що проблемами на шляху до цифровізації є недостатня комп'ютерна грамотність викладача, що перешкоджає впровадженню сучасних технологій в освітній процес разом із відсутністю повноцінного матеріального забезпечення закладів освіти інформаційно-комп'ютерними засобами. Адже, успішна цифрова трансформація освіти залежить як від людського капіталу, так і від фінансового.

Виокремлено STEM-освіту, як одну із сучасних інноваційних технологій, допустиму для сприйняття дітьми з особливими потребами.

Перспективою подальших досліджень може бути розроблення методичних рекомендацій, курсів підвищення кваліфікації тощо на основі передового зарубіжного досвіду для збільшення знань та навичок вчителів у контексті використання інноваційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова, І. (2023). Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників на засадах цифрової дидактики: збірник матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару (с. 58-64). Біла Церква.
2. STEM як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи розвитку / О.Б. Борзик, О.В. Москалюк, З.В. Ємець, Л.М. Височан, О.М. Ящук // Вісник науки та освіти Серія «Філологія», Педагогіка», «Соціологія», «Культура і мистецтво», «Історія та археологія». – Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. – Випуск № 1(7). – С. 383-397
3. Gonzalez, H.B., & Kuenzi J.J. (2012) Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. Congressional Research Service Report for Congress. August 1, 2012.
4. Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія / за наук.ред. Барановської Л.В. (Київ, Україна), Морської Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук». 2022. – 34 с.
5. Використання сучасних інформаційних технологій у освітньому процесі: міжнародні тенденції. Збірник інформаційних матеріалів : [Овчарук О.В., Малицька І.Д., Іванюк І.В., Гриценчук О.О., Кравчина О.Є., Сороко Н.В.]. – К.: ПТЗН НАПН України - 2019. – 40 с.

REFERENCES

1. Honcharova, I. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii v osviti yak zasib pokrashchennia dostupnosti ta efektyvnosti navchannia. Rozvytok naukovo-metodychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv na zasadakh tsyfrovoy dydaktyky: zbirnyk materialiv mizhrehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru [Digital technologies in education as a means of improving the accessibility and effectiveness of education. Development of scientific and methodological competence of pedagogical workers on the basis of digital didactics: a collection of materials of the interregional scientific and practical seminar] (s. 58-64). Bila Tserkva. [in Ukrainian].
2. STEM yak innovatsiina stratehiia intehrovanoi osvity: svitovyi dosvid ta perspektyvy rozvytku / O. B. Borzyk, O. V. Moskaliuk, Z. V. Yemets, L. M. Vysochan, O. M. Yashchuk // Visnyk nauky ta osvity Seriia «Filolohiia», Pedahohika», «Sotsiolohiia», «Kultura i mystetstvo», «Istoriia ta arkhelohiia» [STEM as an innovative strategy of integrated education: world experience and development prospects] – Kyiv : Vydavnycha hrupa «Naukovi perspektyvy», 2023. – Vypusk № 1(7). – S. 383-397. [in Ukrainian].
3. Gonzalez, H.B., & Kuenzi, J.J. (2012) Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. Congressional Research Service Report for Congress [Gonzalez H. B., Kuenzi J. J. (2012) Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. Congressional Research Service Report for Congress.] August 1, 2012. [in English].
4. Innovatsiini osvitni tekhnolohii: svitovyi i vitchyzniani dosvid vykorystannia v systemi neperervnoi osvity: monohrafiia / za nauk.red. Baranovskoi L.V. (Kyiv, Ukraina), Morskoi L.I. (Zheshuv, Respublika Polshcha). Bila Tserkva: TOV «Bilotserkivdruk» [Innovative educational technologies: world and domestic experience of use in the system of continuing education: monograph]. 2022. – 34 s. [in Ukrainian].
5. Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u osvitnomu protsesi: mizhnarodni tendentsii. Zbirnyk informatsiinykh materialiv: (Ovcharuk O.V., Malyska I.D., Ivaniuk I.V., Hrytsenchuk O.O., Kravchyna O.Ie., Soroko N.V.) [Use of modern information technologies in the educational process: international trends. Collection of informational materials]. – K.: IITZN NAPN Ukrainy - 2019. – 40 s. [in Ukrainian].

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК: 376-056.263:616.28-008.14

Валентина Жук,

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

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

[Researcher ID Q-1331-2016](https://orcid.org/0000-0001-8183-5250)

Valentina Zhuk,

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,

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

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology, Kyiv, Ukraine

9 Berlinsky St., Kyiv, Ukraine, 04060

ДІАГНОСТУВАННЯ СЛУХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

DIAGNOSIS OF HEARING AND SPEECH DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Анотація. Мета статті: проаналізувати сучасні психолого-педагогічні методики діагностування слухового сприймання і мовлення дітей з порушеннями слуху; визначити основні підходи до діагностування слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами; презентувати авторську методику діагностування слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами.

Методи дослідження: логіко-теоретичний аналіз літературних джерел; педагогічний експеримент; процедури кількісної та якісної обробки експериментальних даних, статистичної обробки за парним t-критерієм Ст'юдента для зв'язаних груп.

Результати. Проаналізовано діагностичні методики, які використовуються у роботі з дітьми з кохлеарними імплантатами. Розглянуто складові (мету, зміст, методи, процедуру) психолого-педагогічного обстеження дитини з порушенням слуху. Презентовано авторську

методику діагностування слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Констатовано, що у більшості дітей навички виявлення акустичних сигналів сформовані на достатньому рівні. Однак рівень сформованості навичок розрізнення у багатьох дітей істотно нижчий, навички впізнавання сформовані переважно на середньому рівні, а відтворення незнайомого матеріалу виявилися найбільш складними і сформованими на низькому і середньому рівнях у більшості дітей, навіть тих, що мають суттєвий слуховий вік. У більшості випадків кожна наступна слухомовленнєва навичка сформована гірше, ніж попередня, що засвідчує ієрархічну систему їх формування. Виявлені особливості лягли в основу розроблення етапності корекційно-розвивального впливу та змістового наповнення кожного з етапів слухомовленнєвого розвитку дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації.

Висновки. Динаміка слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, які взяли участь у дослідженні, в цілому є позитивною, водночас більшість дітей не досягає достатнього рівня, навіть маючи суттєвий слуховий вік. Презентована методика може бути використана у роботі з дітьми з кохлеарними імплантами різного фізичного та слухового віку з метою виявлення рівня та динаміки слухомовленнєвого розвитку, «зони» доцільного докладання зусиль (шаблів та складників, які потребують особливої уваги у певний період корекційно-розвивальної роботи).

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; порушення слуху; діти з кохлеарними імплантами; розвиток слухового сприймання та формування мовлення.

Abstract. The purpose of the article: to analyze modern psychological and pedagogical methods of diagnosing auditory perception and speech of children with hearing impairment; to determine the main approaches to diagnosing the hearing and speech development of children with cochlear implants; to present the author's method of diagnosing the hearing and speech development of children with cochlear implants.

Research methods: logical and theoretical analysis of literary sources; pedagogical experiment; procedures for quantitative and qualitative processing of experimental data, statistical processing by paired Student's t-test for linked groups.

Results. The diagnostic methods used in working with children with cochlear implants are analyzed. The components (purpose, content, methods, procedure) of the psychological and pedagogical examination of a child with hearing impairment are considered. The author's method of diagnosing the hearing and speech development of children with cochlear implants is presented. It was established that the skills of detecting acoustic signals are formed at a sufficient level in most children. However, the level of formation of discrimination skills in many children is significantly lower, recognition skills are formed mainly at an average level, and the reproduction of unfamiliar material turned out to be the most complex and formed at a low and average level in most children,

even those who have a significant hearing age. In the vast majority of cases, each subsequent listening and speaking skill is formed worse than the previous one, which proves the hierarchical system of their formation. The identified features formed the basis of the development of the phasing of the corrective and developmental impact and the content of each of the stages of the hearing and speech development of children with hearing aids with cochlear implantation systems.

Conclusions. The dynamics of hearing and speech development of children with cochlear implants who participated in the study is generally positive, at the same time, most children do not reach a sufficient level, even with a significant hearing age. The presented technique can be used in working with children with cochlear implants of different physical and auditory ages in order to identify the level and dynamics of hearing and speech development, the «zone» of appropriate effort (steps and components that require special attention in a certain period of corrective and developmental work).

Key words: children with special educational needs; hearing impairment; children with cochlear implants; development of auditory perception and formation of speech.

Актуальність дослідження. Проблема розвитку слухового сприймання та мовлення є предметом багатьох досліджень. Шляхи її розв'язання пропонувалися у межах різних методичних підходів, пошук способів розв'язання здійснювався у медико-технічному, психолого-педагогічному, соціокультурному напрямках. В останні роки у контексті національної соціальної та освітньої політики, зорієнтованої на упровадження міжнародних стандартів надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, питання слухомовленнєвого розвитку актуалізуються як такі, що мають важливе значення для функціонування особистості, мінімізації та усунення соціально-комунікативних бар'єрів, активності та участі особи у всіх сферах суспільного життя. Складником доцільно організованого супроводу дітей з порушеннями слуху є діагностування слухомовленнєвого розвитку з метою визначення «стартових позицій» корекційно-розвивального процесу та подальшого моніторингу успішності просування дитини в опануванні навичок слухання, сприймання і розуміння та продукування словесного мовлення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розвиток слухового сприймання і мовлення дітей з порушеннями слуху – предмет традиційної уваги у сурдопедагогіці, однак поняття «слухомовленнєвий розвиток» було введено до

наукового обігу лише в останні десятиліття, коли з'явилася можливість істотного покращення сприймання акустичних сигналів з допомогою високотехнологічних медико-технічних засобів та його використання як сенсорної основи мовленнєвого розвитку. Це поняття інтерпретують як опанування мовлення дітьми з важкою втратою слуху, слухопротезованими потужними слуховими апаратами та/або кохлеарними імплантами, природним шляхом, з опорою на слухові враження, а рівень його розвитку оцінюють за критеріями сформованості компонентів мовленнєвої діяльності – сприймання, розуміння та активного мовлення (Guberina, 2013).

Слухомовленнєвий розвиток у зв'язку із формуванням навичок інтерпретації слухових вражень розглядають S. Archbold, S. Berry, P. Chute, D. Dornan, T. Nikoropoulos, M. Osberger, A. Robbins та ін. Системний аналіз досліджень Y. Bat-Chava, E. Deignan, D. Martin, J. Kosciw, N. Erber, C. Hudgins, J. Kelly, D. Ling, E. Wedenberg та ін. дав змогу нам вважати, що показником слухомовленнєвого розвитку дитини з порушенням слуху є сформованість слухомовленнєвих навичок. Поетапне формування слухомовленнєвих навичок (диференційованого сприймання акустичних сигналів довкілля, розуміння їх значення) та їх використання для розуміння і продукування мовлення під час вирішення комунікативних задач відображає онтогенез слухомовленнєвого розвитку (Michael, Attias & Raveh, 2019). Дефініцію «навичка» ми розглядаємо у її традиційному трактуванні Г. Костюк, О. Савченко, С. Гончаренко як стійке, гнучке, автоматизоване психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії.

Двокомпонентність поняття «слухомовленнєві навички» зумовлює необхідність охарактеризувати кожний його складник. В ієрархічно побудованій системі слухомовленнєвих навичок базовими є *слухові*, навички слухання та інтерпретації акустичних сигналів, що характеризують перший щабель слухомовленнєвого розвитку. Це навички детекції (виявлення акустичних сигналів), диференціації (розрізнення акустичних сигналів), ідентифікації (впізнавання акустичних сигналів) та перцепції (відтворення незнайомих акустичних

мовленнєвих сигналів). Слухові навички формуються спочатку на немовленнєвому матеріалі, а потім відбувається їх трансфер на мовленнєвий матеріал. Кожна наступна «надбудовується» на раніше сформовані, що забезпечує поступове збільшення ваги слухового компонента у розвитку словесного мовлення дитини (Жук, 2022).

Мовленнєві, лексичні, граматичні та фонетичні навички забезпечують розуміння і продукування усного словесного мовлення. *Мовленнєві навички* – це автоматизовані дії з мовним матеріалом у процесі сприймання і продукування мовлення (за Л. Засєкіна, М. Орап). Як зазначає Є. Соботович, автоматизація мовленнєвих навичок є результатом «багатощаблевого шляху розвитку». Їх сформованість засвідчує перехід на другий щабель слухомовленнєвого розвитку.

Отже, спираючись на доробок зарубіжних та вітчизняних дослідників, ми розглядаємо слухомовленнєві навички як навички, які забезпечують інтерпретацію слухових вражень та лежать в основі розуміння зверненого та продукування власного усного словесного мовлення. Формування слухомовленнєвих навичок розглядаємо як діяльність, спрямовану на підвищення рівня слухомовленнєвого розвитку, метою якого є мовленнєва компетентність дитини та як процес слухомовленнєвого розвитку, який проходить певні етапи.

Мета статті: проаналізувати сучасні психолого-педагогічні методики діагностування слухового сприймання і мовлення дітей з порушеннями слуху; визначити основні підходи до діагностування слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами; презентувати авторську методику діагностування слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами.

У дослідженні використано комплекс **методів**: логіко-теоретичний аналіз літературних джерел; педагогічний експеримент; процедури кількісної та якісної обробки експериментальних даних, статистичної обробки за парним t-критерієм Ст'юдента для зв'язаних груп.

Результати дослідження. Традиційно корекційно-розвивальна робота з дитиною з порушенням слуху починається з діагностування. Це лікарське медичне, зокрема, аудіологічне та психолого-педагогічне діагностування. Медичне діагностування має на меті виявлення стану та характеру порушення слуху, його

причин та можливостей їх усунення (лікування ототерапевтичними або хірургічними засобами) для подальшого вибору способів корекції слуху. Психолого-педагогічне діагностування спрямоване на виявлення освітніх потреб дитини, особливостей пізнавальної діяльності, соціально-комунікативного, мовленнєвого розвитку тощо для їх врахування в освітній, зокрема, корекційно-розвитковій діяльності.

Діагностування розвитку слухового сприймання і словесного мовлення дітей з порушеннями слуху здійснюється за спеціальними методиками, які доволі широко представлені у науковій літературі. Водночас, слухомовленнєвий розвиток дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації, має низку особливостей, які зумовлюють необхідність застосування діагностичних методик, що їх враховують. Для з'ясування здатності виявляти та розпізнавати звуки мовлення (фонем) у низько-, середньо- та високочастотному діапазоні мовленнєвого спектра застосовують фонетичний скринінг-тест «А-У-І-С-М-Ш» (адаптований «Ling Six-Sound Test»). Оцінювання слухового розвитку дітей з кохлеарними імплантами здійснюється з допомогою батареї тестів EARS (Evaluation of Auditory Responses to Speech – оцінка слухових реакцій на мовлення) для дітей від трьох років та LittleEARS для немовлят та дітей до трьох років (MED-EL, 1996), автори: Susan Zimmerman-Phillips, MS (Advanced Bionics), Mary Joe Osberger, PhD (Advanced Bionics), Amy McConkey Robbins, MS (Communication Consulting Services). Складниками батареї є набір тестів, анкет та таблиць спостереження для оцінки слухомовленнєвого розвитку дитини. Батарея може бути використана повністю або окремі її складові. До складу, зокрема, входять «Шкала слухової інтеграції» (MAIS) та шкала значущого використання мовлення (MUSS). Мета їх застосування – моніторинг розвитку слухового сприймання та словесного мовлення після кохлеарної імплантації. Досліджуються такі аспекти слухомовленнєвої поведінки:

1. Сприймання акустичних сигналів. Слухова поведінка.
2. Розуміння значення звуків, слів. Семантична поведінка.
3. Генерація звукових сигналів на передмовленнєвому та мовленнєвому рівнях. Мовленнєва поведінка.

Опитувальник IT-MAIS (Infant-Toddler Meaningful Auditory Integration Scale) – шкала слухової інтеграції для немовлят та дітей раннього віку, розроблений для оцінки ефективності кохлеарної імплантації у 2000 році на основі попередньої версії, «Шкали слухової інтеграції» (MAIS). Мета: оцінка мимовільних реакцій на звуки у повсякденному середовищі немовлят та дітей раннього віку з долінгвальною глухотою після слухопротезування.

Окремі діагностично-розвиткові прийоми для роботи із слухопротезованими дітьми, в тому числі дітьми з кохлеарними імплантами, представлені у працях вітчизняних дослідників С. Заїки, О. Савченко, Н. Шепеленко та ін.

Важливою є організація діагностичного процесу. Зокрема, на думку сучасних науковців, малоефективним є спосіб діагностування у формі іспиту, коли дитина повинна лише демонструвати правильні чи неправильні відповіді на пред'явлені запитання. Натомість, доречною є форма проведення дослідження, за якої воно здійснюється у спільній діяльності дитини та дорослого, під час якої ведеться спостереження за реакціями на акустичні подразники різного характеру, діями та відбувається поточний аналіз результатів діяльності дитини. Водночас науковці надають перевагу індивідуальним діагностичним зустрічам (заняттям) за присутності батьків, а не груповим діагностичним сесіям (Л. Борщевська, С. Забрамна, І. Левченко, Л. Малинович та ін.). Робота може бути організована у кілька етапів та проводитися впродовж двох або кількох зустрічей.

Діагностування під час першого знайомства має на меті визначення «стартових позицій», збір інформації для складання плану подальшої корекційно-розвиткової роботи з дитиною. Для досягнення такої широкої мети традиційно використовують методи спостереження, аналізу документації, бесіди з батьками та з дитиною, тестування, аналізу продуктів освітньої діяльності дитини.

Зупинимося на змісті такого діагностування:

1) збираємо анамнез слухомовленнєвого розвитку (вік дитини, показники дослідження слуху, якщо проводилося кілька обстежень, то динаміка стану слуху, коли діагностовано порушення, коли і як дитина слухопротезована, чи проводяться планові налаштування мовленнєвого процесора у дитини з кохлеарним імплантом, чи відвідувала заняття із сурдопедагогом);

2) з'ясуємо, що і з якої відстані чує дитина у СА або при увімкненому мовленнєвому процесорі системи кохлеарної імплантації, як сприймає немовленнєві та мовленнєві акустичні сигнали;

3) дізнаємося, які способи комунікації використовує дитина, наскільки рівень володіння ними відповідає віку дитини та задовольняє її потреби у спілкуванні;

4) вивчаємо мовні традиції родини, запити батьків щодо слухомовленнєвого розвитку дитини;

5) у ході спостереження або з використанням тестових завдань робимо висновки про сформованість уваги, вміння зосередитися на певній діяльності, особливостях пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери;

6) звертаємо увагу на стан загальної та артикуляційної моторики;

7) діагностуємо дихальні та голосові функції,

8) якщо дозволяє фізіологічний слух, починаючи з певного віку, з'ясуємо стан фонематичного сприймання;

10) проводимо обстеження граматичного оформлення мовлення, словникового запасу, звуковимови, сформованості зв'язного мовлення (рис. 1).

Доцільно дізнатися, які інтереси має дитина, чим цікавиться (це допоможе зорієнтуватися у тому, на якому матеріалі у якій діяльності краще навчати, які засоби застосовувати).

Психолого-педагогічне обстеження розвитку дитини з порушенням слуху

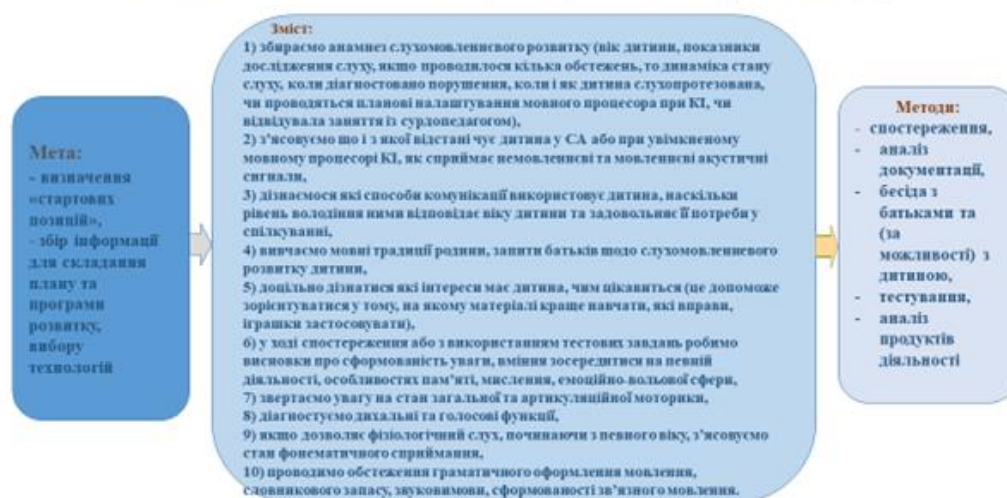


Рис. 1. Психолого-педагогічне обстеження

Результати обстеження пропонуємо фіксувати у заздалегідь підготовленому бланку або карті обстеження, форма і зміст якої, на нашу думку, можуть бути довільними, зручними для застосування у практичній роботі педагогів корекційно-розвиткових курсів або команди супроводу дитини з порушенням слуху. У нашому дослідженні ми послуговувалися авторським зразком карти обстеження (рис. 2).

Орієнтовний зміст карти обстеження				
№	зміст (що обстежуємо, які дані збираємо)	методи обстеження	результат обстеження	особливі відмітки
Анкетні дані				
1.	Прізвище, ім'я			
2.	Вік			
3.	ПІБ, контакти батьків			
Слух				
4.	Стан слуху природний ліве вухо праве вухо			
	Стан слуху у СЛ з підключеними процесорами КІ ліве вухо праве вухо			
5.	Вік втрати слуху			
6.	Час слухопротезування			
7.	Слуховий нік			
8.	Способ слухопротезування			
9.	Умовно-рефлекторна реакція на звук.			
Умови розвитку				
10.	Способ комунікації			
11.	Мова спілкування у родині			
12.	Знання та бажання батьків щодо подальшого освітнього маршруту дитини			
13.	Готовність батьків брати участь у слухомовленнєвому розвитку			
14.	Навчальні навички батьків, досвід батьків у роботі з розвитком слуху і мовлення			
Мовленнєвий розвиток				
15.	Якою мовою (мовами) володіє			
16.	Рівень володіння словесним мовленням Лексика Граматика Фразеологія Фразове мовлення Диалогічне мовлення Монологічне мовлення			
17.	Особливості голосу			
18.	Особливості мовленнєвого дихання (тривалість, спрямованість та інтенсивність видиху)			
Анатомічні особливості артикуляційного апарату				
19.	Принесіть Форма і висота підборіддя Симетричність Під'язникова вузькість Розмір язики Інше			
Моторика				
20.	Загальна моторика			
21.	Дрібна моторика			
22.	Артикуляційна моторика			
Питання про процес				
23.	Когнітивні навички			
24.	Стильовість сповільненість уваги			
25.	Особливості пам'яті			
Особистісні особливості				
26.	Інтереси, захоплення			
27.	Емоційно-поведінкові прояви під час обстеження			

Рис. 2. Карта обстеження

Для виявлення рівня слухомовленнєвого розвитку дітей ми розробили та апробували методіку діагностування слухомовленнєвих навичок слухопротезованих системами кохлеарної імплантації.

У дослідженні взяло участь три групи респондентів: діти-носії кохлеарних імплантів (96), педагоги 17 спеціальних закладів освіти (76, з них 20 – викладачі корекційно-розвиткових курсів, 15 – вчителі початкових класів, 16 – вчителі-предметники та 25 – вихователі), які надають освітні послуги таким дітям, та батьки (96 родин). Всього 268 учасників.

Дітей, які взяли участь у дослідженні, було розділено на чотири групи за критерієм слухового віку, як найбільш показовим щодо слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Для порівняння й оцінки статистичної достовірності різниці показників 1, 2, 3, 4 експериментальних груп використано t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок, який підтвердив істотну різницю показників.

Згідно з традиційними підходами до діагностування слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами (S. Archbold, С. Глазунова та ін.), досліджують дві складові: слухову і мовленнєву. Ми розробили два діагностичних блоки, перший з яких присвячений слуховим, а другий – мовленнєвим навичкам.

Під час діагностування звертали увагу на дві взаємопов'язані складові слухомовленнєвого розвитку:

- 1) уміння сприймати звуки, в тому числі мовлення, та
- 2) сформованість навичок спілкування на слуховій або слухо-зоровій (залежно від слухових можливостей та слухового досвіду дитини) основі.

Згідно з процедурою діагностування, якщо після першого пояснення дитина не виконувала завдання на слуховій основі, застосовували навчальні вправи з візуальним супроводом і повторювали тест. До діагностичної методики увійшли універсальні завдання, які можна використовувати у діагностичній роботі з дітьми будь-якого віку, а стимульний матеріал (іграшки, натуральні предмети, картинки, мовленнєвий матеріал тощо) та форми роботи (гра на килимку, взаємодія за столом) – з врахуванням вікових інтересів дитини. Мовленнєвий матеріал добирався з врахуванням частотного діапазону (*наприклад*: слова з низькочастотним звучанням – вода, воно, вухо, море, риба, вовк, дим, город, ворон, урок; з високочастотним звучанням – час, шишка, чай, чашка, час, чижик, зайчик, сітка, пташка, кішка). Попередньо на основі даних аудіологічного дослідження та за спостереженням за реакціями дитини на звуки визначалася «робоча відстань», якої дотримувалися під час діагностування. Враховувалося розташування джерела звучання відносно слухопротезованого вуха та відстань від джерела звучання.

Для виявлення сформованості навичок детекції використано дві серії діагностичних вправ, перша з яких присвячена виявленню немовленнєвих, а друга – мовленнєвих сигналів. Фіксувалися реакції на немовленнєві акустичні сигнали з різними частотними характеристиками: високочастотні (3000-8000 гЦ), середньочастотні (500-3000 гЦ) та низькочастотні (до 500 гЦ). Вивчається реакція на голос нормальної розмовної гучності. Дитині пред'являлися ізольовані звуки тесту «А М С У Ш І», ланцюжки складів (різні за довжиною та складом: му-му, во-

во, па-па; су-су-су, ма-ма-ма та ін.), різні за фонетичним складом та складовою структурою слова.

Під час діагностування навичок диференціації для розрізнення на слух немовленнєвих сигналів використовували різні джерела звуку (музичні іграшки та інструменти з різним частотним діапазоном, звуки довкілля у запису, хлопки, удари). Для розрізнення немовленнєвих звуків пропонували різні за джерелом, характером (гучністю, кількістю, тривалістю, частотними характеристиками) акустичні сигнали. Розрізнення мовленнєвих сигналів здійснювалося на матеріалі слів різної однакової складово-ритмічної структури.

Навички ідентифікації вивчалися в умовах закритого (перед дитиною розташовували набір предметів, картинок або слів (залежно від віку дитини), з яких треба обрати джерело звучання або його зображення) та відкритого вибору (дитині не давалися варіанти для вибору).

Для діагностування навичок перцепції, що передбачають здатність проаналізувати і відтворити акустичний сигнал, в тому числі мовленнєві одиниці, незнайомі за змістом та звучанням, дитині пропонували послухати та відтворити ланцюжки немовленнєвих звуків, беззмістовних звукокомплексів, мовленнєвих одиниць різної структури.

Діагностування мовленнєвих навичок (лексичних, фонетичних, граматичних) починалося з діалогу з дитиною на близьку тематику, про неї, її родину, друзів, інтереси тощо (тематика добирається відповідно до віку та вподобань дитини), під час якого фіксували, які комунікативні засоби використовує дитина, як розуміє репліки експериментатора, чи дотримується правил побудови речень, добір, узгодження слів у репліках-відповідях, якою є звуковимова (лексичні, граматичні, фонетичні навички). У другій серії діагностувався лексичний запас (називання іграшок, предметів, предметних малюнків, груп іграшок, предметів, малюнків узагальнюючими словами, дій, ознак предметів; добір малюнків до слів («Покажи ...»); визначення предмета за його описом («Кислий, жовтий, овальний. Відгадай що це?») при закритому та відкритому виборі; добір малюнків із зображенням слів протилежного значення («Лимон кислий, а що солодке?»). Закритий вибір: «покажи»; відкритий вибір: «скажи» (словом або жестом); добір до назв предметів

дій, які для нього характерні («Скажи (покажи) що плаває? Хто стрибає?»). Оцінювалося розуміння та використання у мовленні лексичних одиниць, правильність використання словотвірних морфем, звуковимова (лексичні навички імпресивного та експресивного мовлення, граматичні, фонетичні навички). Третя серія діагностичних завдань – робота з реченнями, текстом (складання речень за малюнками; складання оповідання за серією сюжетних малюнків; запитання до різних слів речення з тексту («У кого кошенята? З чого ліплять снігову бабу? Хто живе у буді?»)). Оцінювалася представленість слів, що відносяться до різних морфологічних категорій (що співвідносяться безпосередньо з тими або іншими предметами, діями і якостями, не мають прямої предметної співвіднесеності і позначають складні збірні поняття; суму якостей, ознак, явищ, мають близькі або протилежні значення, синонімічні, антонімічні, похідні, багатозначні слова); правильність добору, узгодження слів у реченнях, практичне розуміння та використання у мовленні значень граматичних форм, відношень, категорій, конструкцій звуковимови (лексичні, граматичні, фонетичні навички). Четверта серія – робота з текстом (відтворення змісту тексту з опорою на серію сюжетних малюнків; відтворення змісту тексту без опори; відповіді на запитання за текстом; розповідь за малюнком, серією малюнків). Оцінювалося розуміння тексту, питань до тексту, правильність побудови речень, узгоджень слів у реченнях, лексична доцільність добору слів, звуковимова (лексичні, граматичні, фонетичні навички).

Таблиця 1.

Сформованість слухомовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами

слухомовленнєві навички	кількість дітей у %											
	I рівень, низький				II рівень, середній				III рівень, достатній			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
детекції	16,6	7,69	0,00	0,00	25,0	15,3	20,6	10,3	58,3	76,9	79,3	89,6
диференціації	25,0	23,0	0,00	0,00	58,3	57,6	75,8	75,8	16,6	19,2	24,1	24,1
ідентифікації	33,3	19,2	10,3	6,89	58,3	65,3	68,9	68,9	8,34	15,3	20,6	24,1

перцепції	50,0	38,4	27,5	20,6	50,0	50,0	58,6	62,0	0,00	11,5	13,7	17,2
лексичні	83,3	50,0	44,8	31,0	16,6	46,1	48,2	55,1	0,00	3,85	6,90	13,7
граматичні	75,0	53,8	37,9	31,0	25,0	42,3	51,7	51,7	0,00	3,85	10,3	17,2
фонетичні	66,6	46,1	41,3	41,3	33,3	50,0	44,8	51,7	00,0	3,85	13,7	6,90

Констатовано, що у більшості дітей усіх чотирьох груп навички виявлення акустичних сигналів сформовано на достатньому рівні. Однак рівень сформованості навички розрізнення у багатьох дітей істотно нижчий, навички впізнавання сформовані переважно на середньому рівні, а відтворення незнайомого матеріалу виявилися найбільш складними і сформованими на низькому і середньому рівнях у більшості дітей, навіть із суттєвим слуховим віком. У більшості випадків кожна наступна слухомовленнєва навичка сформована гірше, ніж попередня; навіть серед дітей з великим слуховим досвідом рівень слухомовленнєвого розвитку у багатьох дітей не досяг достатнього (табл. 1).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу літературних джерел констатовано, що в основі слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами лежить поетапне формування навичок детекції, диференціації, ідентифікації та перцепції, що утворюють ієрархічну систему, в якій кожна наступна «надбудовується» на раніше сформовані. Таке бачення лягло в основу розроблення авторської методики діагностики слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Було з'ясовано, що динаміка слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, які взяли участь у дослідженні, в цілому є позитивною, водночас, більшість дітей не досягає достатнього рівня, навіть маючи суттєвий слуховий вік. Отримані результати діагностичного дослідження лягли в основу розроблення етапності корекційно-розвивального впливу та змістового наповнення кожного з етапів слухомовленнєвого розвитку дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації. Презентована методика може бути використана у роботі з дітьми з кохлеарними імплантами різного фізичного та слухового віку з метою виявлення рівня та динаміки слухомовленнєвого розвитку, «зони» доцільного

докладання зусиль (шаблів та складників, які потребують особливої уваги у певний період корекційно-розвивальної роботи).

ЛІТЕРАТУРА

1. Верботональна система, реабілітація слухання та мовлення, діагностика, слухопротезування. М-ли 1-го українського симпозиуму з міжнародною участю. (2001). Київ. 64 с.
2. Guberina, P. (2013) Verbotonal method. Zagreb : SUVAG. http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The_Verbotonal_Method.pdf
3. Michael, R., Attias, J., & Raveh, E. (2019) Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny0342>.
4. Жук, В.В. (2022). Формування слухомовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантатами // Особлива дитина: навчання і виховання. Том 106 №2 - с. 15-27.

REFERENCES

1. Verbotonalna systema, rehabilitatsiia slukhannia ta movlennia, diahnostryka, slukhoprotezuvannia [Verbotonal system, hearing and speech rehabilitation, diagnostics, hearing aids. Proceedings of the 1st Ukrainian symposium with international participation]. (2001). 64 p. [in Ukrainian].
2. Guberina, P. (2013) Verbotonal method. Zagreb : SUVAG. http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The_Verbotonal_Method.pdf [in English].
3. Michael, R., Attias, J., & Raveh, E. (2019) Cochlear Implantation and Social-Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny0342>. [in English].
4. Zhuk V.V. (2022). Formuvannia slukhomovlennievvykh navychok u ditei z kokhlearnymy implantamy [Formation of auditory and speech skills in children with cochlear implants] // Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. Tom 106 №2. [in Ukrainian].

УДК 376-056.26:612.789-053.4

Наталія Лопатинська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти

n.lopatynska@kubg.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6345-7118>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Nataliia-Lopatynska>

Natalia Lopatynska,
PhD in Pedagogy,
associate professor of the department of special and inclusive education
of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

Тетяна Хомик,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти
t.khomyk@kubg.edu.ua
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4566-0681>
Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Tetiana-Khomyk>

Tetiana Khomyk,
PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer of the department of special and inclusive education
of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ, 04053, Україна

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
18/2 Bulvarno-Kudriavska Str., Kyiv, 04053, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ДИХАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВРОДЖЕНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ В БУДОВІ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО АПАРАТУ

FEATURES OF THE INFLUENCE OF LOGOCORRECTION ON THE DEVELOPMENT OF THE RESPIRATORY FUNCTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH CONGENITAL FEATURES IN THE STRUCTURE OF THE ARTICULATORY APPARATUS

Анотація. У статті висвітлено основні аспекти дослідження стану розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату, характерними для ринолалії. Презентовано результати теоретичного аналізу дефініцій «патерн дихання», «фізіологічне дихання» та «мовленнєве дихання».

Авторами розкрито вплив анатомо-фізіологічних особливостей дихальної системи на мовлення. Охарактеризовано особливості дихальної функції у дітей з ринолалією та визначено

важливість розвитку означених процесів в логокорекційній роботі. За результатами аналізу теоретико-практичних надбань вітчизняних науковців встановлено, що більшість актуальних методик та напрямів логокорекційного впливу з дітьми дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату поєднує в собі вправи для розвитку дихальної функції та артикуляційного праксису. Вони ж, у свою чергу, сприяють формуванню фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку з даними мовленнєвими труднощами.

Авторами запропоновано приклади вправ на активізаційному та діяльнісному етапах системи роботи з метою розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку з ринолалією. Констатовано позитивний вплив вправ зі стимуляції стовбурових структур мозку дитини на мінімізацію проявів порушень фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату. Зроблено висновок, що специфіка розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату залежить від виду нозології та ступеня її тяжкості, а систематичне використання вправ сприяє мієліногенезу та синаптогенезу, активації стовбурових процесів, поліпшенню структурно-функціональної організації нейронних мереж, та розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання.

Ключові слова: дихальна функція; фізіологічне дихання; мовленнєве дихання; діти дошкільного віку; вроджені особливості в будові артикуляційного апарату; ринолалія; логокорекційний вплив.

Abstract. The article highlights the main aspects of the study of the development state of physiological and speech breathing in preschool children with congenital features in the structure of the articulatory apparatus, characteristic of rhinolalia. The results of the theoretical analysis of the definitions of «breathing pattern», «physiological breathing» and «speech breathing» are presented.

The authors revealed the influence of anatomical and physiological features of the respiratory system on speech is revealed. The peculiarities of the respiratory function in children with rhinolalia are characterized and the importance of the development of the specified processes in logocorrection work is determined. According to the results of the analysis of the theoretical and practical assets of domestic scientists, it was established that the vast majority of current methods and directions of logocorrective influence with children of preschool age with congenital peculiarities in the structure of the articulatory apparatus combine exercises for the development of respiratory function and articulatory praxis. They, in turn, contribute to the formation of physiological and speech breathing in preschool children with speech difficulties.

The authors proposed examples of exercises at the activation and activity stages of the work system intending to develop physiological and speech breathing in preschool children with rhinolalia.

The positive effect of exercises to stimulate the child's brain stem structures on minimizing the manifestations of physiological and speech breathing disorders in preschool children with congenital peculiarities in the structure of the articulation apparatus was found. It was concluded that the specificity of the development of physiological and speech breathing in children with congenital peculiarities in the structure of the articulation apparatus depends on the type of nosology and its degree of severity, and the systematic use of exercises promotes myelinogenesis and synaptogenesis, activation of stem processes, improvement of the structural and functional organization of neural networks, and development of physiological and speech breathing.

Key words: respiratory function, physiological breathing, speech breathing, children of preschool age, congenital peculiarities in the structure of the articulatory apparatus, rhinolalia, logocorrective influence.

Актуальність дослідження. Розвиток дихальної функції є одним із найпріоритетніших, базових факторів розвитку звукової складової мовлення у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату, і посідає одне з центральних місць у системі логокорекційного впливу. Проблема вивчення особливостей дихання у дошкільників із означеною нозологією як передумови успішного подолання мовленнєвих труднощів тяжкого ступеня прояву в цілому, так і розвитку мовленнєвого дихання, зокрема, є актуальною та загальнозначущою проблемою сучасної вітчизняної логопедичної теорії та практики, що зумовлено складною структурою порушення, ускладненнями функціонування психофізіологічної бази мовлення, різноманітними проявами у дезорганізації дихальної системи.

Необхідно зазначити той факт, що зниження нейробіологічної готовності до розвитку функцій дихальної системи, черевного та грудного дихання, зумовлює виникнення й різних видів патологічного, поверхневого, скандованого дихання, що в свою чергу впливає на особливості перебігу мовленнєвого дизонтогенезу. Зокрема, означені труднощі впливають на повноцінний розвиток та функціонування навичок фізіологічного і мовленнєвого видів дихання у дітей із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Наукові дослідження в спеціальній педагогіці та медицині до групи «вроджених особливостей в будові артикуляційного апарату» відносять труднощі, що призводять до порушення

мовлення різного ступеня складності, які обумовленні анатомо-фізіологічними особливостями в розвитку та функціонуванні відповідного відділу/частини мовленнєвого апарату (аномалії в будові органів артикуляційного апарату (губи та/або піднебіння); незрощення губи та піднебіння; дисфункції піднебінно-глоткового зімкнення та ін.) (В. Бірюкова & Н. Туренко, 2018; С. Конопляста, 2008, 2015; А. Кравченко, 2021; К. Кривенко, 2023; В. Куцевляк & О. Любченко, 2021; Н. Лопатинська, 2018, 2022; З. Мартинюк, 2021, 2023; Ю. Рібцун, 2013; Л. Харьков, Л. Яковенко & І. Вишпінський, 2009; S. Howard & A. Lohmander, 2011; Q. E. Sh, 2023 та ін.).

У спеціальній педагогіці, зокрема в логопедії, дані труднощі визначають як ринолалія (закрита й відкрита) та ринофонія (С. Конопляста, 2006; К. Кривенко, 2023; З. Мартинюк, 2021, 2022; Ю. Рібцун, 2013; Л. Петрук & Т. Войчук, 2020; М. Шеремет & С. Конопляста, 20014, 2019 та ін.). В медицині ж вчені використовують такі поняття як «врожені незрощення губи та/або піднебіння» та «орофаціальні щілини» (В. Кисличенко, 2014; С. Конопляста, 2015; А. Медицька, 2014; Л. Харьков, Л. Яковенко & І. Вишпінський, 2009; A. Babai & M. Irving, 2023; N. Daratsianos, E. Mangold & M. Martini, 2014; M. Gifalli, C. T. Antonio, V. Aparecida Pezzato da Silva, F. Aroteia Capone, P. Capelato Prado, A.D.S. Trettene, 2024; Simeon A. Boyadjiev Boyd, 2022; M. A. Shkoukani, M. Chen & A. Vong, 2013; G.L. Wehby & C.H. Cassell, 2009 та ін.). Однак, як зазначають науковці, для даної категорії дітей мовленнєві труднощі проявляються в різному ступені складнощів та у будь-якій складовій мовленнєвої діяльності (фонетична, фонематична, просодична, лексична, граматична та синтаксична). Одним із ведучих проявів є порушення у розвитку дихальної функції (Н. Гаврилова, 2010; С. Конопляста, 2008; А. Кравченко, 2021; К. Кривенко, 2023; Н. Лопатинська, 2022; З. Мартинюк, 2023; Л. Петрук & Т. Войчук, 2020; Ю. Рібцун, 2013; А. Ревть, 2014; Г. Старікова, 2022; І. Штефанеса, 2022; Л. Яковенко, Н. Біденко & В. Єфименко, 2023; L. Southby, S. Harding, V. Phillips, Y. Wren & C. Joinson, 2021 та ін.). Відповідно, планування подальших напрямів корекційно-розвивальної роботи має бути спрямоване на формування та розвиток дихальних навичок у дітей дошкільного віку з визначеними труднощами.

Теоретико-методологічним основам логокорекційного впливу при вроджених особливостях в будові артикуляційного апарату в цілому та розвитку умінь та навичок фізіологічного й мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із означеними мовленнєвими труднощами присвячено дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Г. Барсуковська, 2024; А. Богущ, 2010; К. Будько & Л. Петрук, 2020; Н. Гаврилова, 2010; Е. Данілавічюте, 2021; К. Зелінська-Любченко, 2021, 2023; С. Конопляста, 2010, 2015; А. Кравченко, 2021; К. Кривенко, 2023; Г. Косарева & Я. Драгун, 2020; З. Ленів, 2023; Н. Лопатинська, 2022; Н. Манько, З. Мартинюк, 2021, 2023; Н. Пахомова, 2018; А. Ревть, 2014; Ю. Рібцун, 2013; Л. Петрук, 2020; І. Самойлова, Т. Мартянова & Я. Немченко, 2020; Є. Соботович, 2002, 2015; В. Тарасун, 2010; В. Тищенко, 2006; Ю. Тубичко, 2022; В. Філоненко, О. Канюра & А. Яковенко, 2024; А. Цибулько, 2022; М. Шеремет, 2014, 2019; O. Breik, D. Tivey, K. Umaphathysivam & P. Anderson, 2013; C. Kerawala, & C. Newlands 2014; P. Rossell-Perry, 2022; R. Tiwari & Ph. Mathew, 2018; M. R. Tucker, R. G. Burton, A. D. Figueroa, V. Carrao, R. Patel, B. Weaver, ... & J. W. Ivory, 2021; W. S. Rose, 2023; ін.).

Отже, **мета статті** полягає в розкритті особливостей й труднощів розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату та висвітленні деяких аспектів системи логокорекційного впливу з їх формування.

Виклад основного матеріалу. Закцентуємо увагу на важливості та необхідності висвітлення наукових здобутків у визначенні дефініцій «патерн дихання», «фізіологічне дихання» та «мовленнєве дихання». Аналіз сучасних досліджень констатує, що означені поняття в терміносистемі все частіше вживаються в фізіологічному контексті. Відповідно, проведений теоретичний дослід означених дефініцій і їх складових науковці характеризують у відповідних аспектах.

Загальноприйнято під поняттям «дихання» розуміти одну з функцій життєзабезпечення людини, а процес фізіологічного дихання в нормі здійснюється ритмічно, глибина дихання відповідає потребам організму в кисні (А. Головацький, О. Ковальчук, А. Парахін, М. Сапін & В. Черкасов, 2022).

Л. Весніна, М. Жукова, І. Міщенко, В. Соколенко та О. Ткаченко (2019), вивчаючи фізіологію системи дихання під полтерном дихання трактують відповідне співвідношення компонентів дихального циклу (тривалість фаз, глибина дихання, динаміка тиску і потоків в повітроносних шляхах) (Соколенко, 2019: 17). Водночас, А. Пелех & О. Мілевська (2019) під мовленнєвим диханням розуміють систему довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з виробництвом усного мовлення. Його характер підпорядковується внутрішньому мовному програмуванню (змістовому та інтонаційному наповненню висловлювання) (Пелех, 2019: 96). Своєю чергою, А. Король, О. Пугач, Ю. Рібцун та ін., під мовленнєвим диханням трактують здатність людини в процесі висловлювання своєчасно виробляти короткий, достатньо глибокий вдих і раціонально використовувати повітря при видиху. Також В. Бондар & В. Синьов (2011) під визначеним типом диханням розуміють такий вид дихання, що супроводжує процес мовлення, обслуговує його, є основою голосоутворення, формування мовленнєвих звуків і мелодії. Дихальні рухи відбуваються в певній послідовності й регулюються дихальним центром довгастого мозку (Бондар & Синьов, 2011: 134).

Отже, аналіз науково-методичної літератури дає змогу констатувати, що мовленнєве та фізіологічне дихання пов'язані між собою, але мають певні особливості й функції у становленні звукової складової мовлення.

Деякі фахівці наголошують, що успішність звуковимови значною мірою залежить від роботи периферійного мовленнєвого апарату та мовленнєвого дихання. Еволюція органів артикуляції в онтогенезі міцно з'єднана з формуванням їх диференційованої моторики. Якщо мовлення дитини розвивається нормально, то вона опановує звукову систему мови одночасно з загальним розвитком. Особливо важливою для мовленнєвої діяльності є координація роботи периферійного мовленнєвого апарату з роботою мовленнєвих механізмів мозку, зокрема, з артикуляцією тісно пов'язана робота м'язів руки. Адже у процесі розвитку мовлення важливо одночасно формувати і розвивати загальні рухи й артикуляцію, але необхідно, щоб при цьому артикуляція, фонація та дихання були скоординованими між собою (Н. Бабич,

А. Богущ, О. Боряк, І. Брушневська, Н. Гаврилова, Н. Лопатинська, Ю. Рібцун, Т. Хомик, М. Шеремет та ін.).

Фізіологами доведено, що утворення звуків мови починається з легеневого повітряного струменя, що проходить через гортань, глотку, порожнину рота або носа назовні (В. Соколенко, Л. Весніна, М. Жукова, І. Міщенко & О. Ткаченко (2019)). Отже, немовленнєве дихання здійснюється автоматично, а мовленнєве дихання є довільним. При немовленнєвому подиху вдих і видих здійснюються через ніс, вдих за тривалістю майже дорівнює видиху (Соколенко, Весніна, Жукова, Міщенко & Ткаченко, 2019).

Акустичні сигнали мовлення мають два незалежні параметри: інформація про висоту звуку і його фонемний склад. Дослідження Л. Весніна, М. Жукова, І. Міщенко, В. Соколенко & О. Ткаченко (2019) підтверджують факт, що ці параметри забезпечуються двома різними механізмами. Перший контролює висоту звуку і називається фонацією. Він локалізований в гортані та його фізичною основою є коливання зв'язок. Другий механізм – артикуляція. Він функціонує в так званому голосовому тракті. Фізичною основою механізму артикуляції є резонанс порожніх просторів. Підтвердженням наявності двох механізмів є шепітне мовлення. При шепоті немає звукового тону, фонація відсутня та мовлення забезпечується тільки механізмом артикуляції (Соколенко, Весніна, Жукова, Міщенко & Ткаченко, 2019).

Наголосимо, що важливе значення у звукоутворенні мають судинні реакції в слизових оболонках дихальних шляхів і голосового тракту. Від стану кровонаповнення даних відділів залежить резонаторна функція. Секреція залоз слизової оболонки дихальних шляхів і голосового тракту так само впливає на звуковимову (Соколенко, Весніна, Жукова, Міщенко & Ткаченко, 2019).

Онтогенетичний розвиток мовлення автономно виробляє у дітей специфічний «мовленнєвий» механізм дихання. Так, під час усного мовлення діафрагма багаторазово виробляє тонкі диференційовані коливальні рухи, які й забезпечують мовленнєве дихання і звуковимову. До того ж, одночасно із мовленнєвим диханням формується і зв'язне мовлення (Новікова, 2009). Отже, у дітей із умовно типовим розвитком мовленнєве дихання формується протягом

становлення мовленнєвої функції. У процесі усного мовлення воно наслідуює темп мислення, а значить тісно пов'язане з внутрішнім мовленнєвим плануванням, є фізіологічним фундаментом реалізації усного мовлення. Отже, є зовнішнім проявом внутрішнього мовленнєвого планування (Новікова, 2009).

За спостереженнями Н. Новікової (2009), фізіологічне дихання у дітей із мовленнєвими труднощами, як правило, поверхневе; використовується неоптимальний тип наповнення легень; недостатньо стійкий ритм; легко порушується при фізичному або емоційному навантаженні. Обсяг легень у таких дітей значно нижче вікової норми. Вони не можуть виробляти тривалого фонаційного і мовленнєвого видиху, що свідчить про малий обсяг легень (Новікова, 2009).

Водночас, у дітей із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату мовленнєве дихання розвивається патологічно. За результатами багаторічних наукових пошуків С. Коноплястої (2015), у дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння констатується анатомо-фізіологічні зміни дихальних шляхів, зниження тонусу дихальних м'язів, через що вони мають поверхневий тип дихання, зменшення об'єму дихання, змішане рото-носове дихання. Водночас, компенсаторним механізмом у визначеній категорії дітей є збільшена на 30% частотність дихання, ніж у дітей з типовим розвитком (Конопляста, 2015).

Ю. Тубичко (2022) зазначає, що у дітей із ринолалією переважає змішаний рото-носовий тип дихання; відзначається недорозвинення дихальної мускулатури; порушення умовно-рефлекторної діяльності дихальних м'язів, зниження їх тонусу, що сприяє скутості рухів; зниження сили фізіологічного вдиху і видиху; порушення балансу резонування внаслідок порушення функціонування піднебінно-глоткового затвора; відсутність диференціацій носового і ротового дихання; дихання прискорене, поверхневе, різко коротшає час фонаційного видиху та ін. На визначені труднощі звертають увагу і Г. Барсуковська (2024), К. Кривенко (2023), Н. Лопатинська (2022), З. Мартинюк (2021), Л. Петрук (2020), Ю. Рібцун (2013), А. Цибулько (2022) та ін. Зокрема, науковці виокремлюють низку труднощів у дітей із вродженими особливостями

в будові артикуляційного апарату. А саме, для відкритої форми ринолалії характерними є короткий неекономний видих через рот та носові ходи; недиференційованість рото-носового видиху; поверхневий нерівномірний та прискорений ключичний тип дихання; атипові компенсаторні артикуляції, їх фарінгеальні та глоткові реалізації; скорочений фонаційний видих; недостатній повітряний тиск у ротовій порожнині внаслідок неповного перекриття носової порожнини; слабкість повітряного тиску в ротовій порожнині унеможлиблює вимову звуків. Прояви при закритій ринолалії визначаються в утрудненому носовому диханні, слабкості мовленнєвого дихання, що унеможлиблює вимову звуків.

Отже, аналіз наукової літератури, присвяченої розвитку дихання в онтогенезі та симптомокомплексу при вроджених особливостях в будові артикуляційного апарату, дає можливість зробити висновок про те, що мовленнєве дихання відіграє важливу роль у розвитку звуковимовної складової мовлення дошкільника, тісно пов'язане із внутрішнім мовленнєвим програмуванням. На тлі дефіцитарного розвитку і фізіологічне, і мовленнєве дихання при визначених мовленнєвих труднощах є патологічним. У зв'язку з цим логокорекційний вплив та його ефективність потребує залучення міждисциплінарних, комплексних медико-психолого-педагогічних заходів.

Автори актуальних напрямів логокорекційного впливу та корекційно-розвиткових методик в спеціальній педагогіці (Н. Гаврилова, 2010; К. Зелінська-Любченко, 2021, 2023; С. Конопляста, 2010, 2015; К. Кривенко, 2023; З. Ленів, 2023; Н. Лопатинська, 2018, 2022; Н. Манько, 2008; З. Мартинюк, 2022, 2023; Н. Пахомова, 2018; Л. Петрук, 2020; А. Ревть, 2014; Ю. Рібцун, 2013; В. Синьов, 2011; Є. Соботович, 2002, 2015; В. Тарасун, 2010; В. Тищенко, 2006; Ю. Тубичко, 2022; В. Філоненко, О. Канюра & А. Яковенко, 2024; А. Цибулько, 2022; М. Шеремет, 2014, 2019 та ін.) значну роль відводять розвитку фізіологічному та мовленнєвому диханню у дітей із різними видами мовленнєвого дизонтогенезу.

Велику практичну значущість у системі логокорекційної діяльності з дітьми з вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату має система, запропонована З. Мартинюк (2023). Науковиця рекомендує реалізовувати

корекційно-розвиткові заняття з дошкільниками із відкритою ринолалією як в доопераційний так і післяопераційні періоди. Варто зазначити, що фахівчиня пропонує поєднувати серію дихальних і артикуляційних вправ, послідовність відпрацювання звуків, що обумовлена артикуляційною кореляцією. Зміст логокорекційного впливу за системою З. Мартинюк охоплює наступні напрями: 1) доопераційний період : підготовка піднебінної завіси до піднебінно-глоткового змикання; активізація артикуляційного апарату; робота над фізіологічним і фонаційним диханням; робота над ротовим видихом, диференціація ротового і носового видиху; постановка голосних звуків; розвиток фонематичного слуху; 2) післяопераційний період : активізація артикуляційного апарату; усунення назального відтінку голосу; робота над правильним фізіологічним диханням; оволодіння правильним повітряним струменем для вироблення навичок фонаційного дихання; постановка звуків; нормалізація просодичної сторони мовлення; корекція фонематичних процесів; автоматизація набутих навичок у вільному спілкуванні (Мартинюк, 2023: 80).

Водночас спостереження Г. Барсуковської (2024) засвідчують, що важливим елементом в процесі логопедичної роботи з дітьми із ринолалією є формування умінь і навичок фізіологічного та мовленнєвого дихання. Фахівчиня дані складові вводить у власно розроблену модель логопедичної роботи з дошкільниками із означеними труднощами. Відповідно, її зміст складається із двох основних блоків. Перший реалізується в доопераційний та післяопераційний етапи логокорекційного впливу і передбачає введення таких ключових напрямів: робота над фізіологічним і фонаційним диханням; усунення назального відтінку голосу; нормалізація просодичної складової мовлення. Другий – здійснюється у післяопераційний етап з проведенням додаткової роботи над відпрацюванням фонетичної складової у вимові звуків рідної мови, що базується на правильно сформованих навичках фізіологічного та мовленнєвого дихання (Barsukovskaya, 2024: 1006).

Варто звернути увагу і на напрацювання С. Коноплястої (2015) щодо системи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Вона реалізується в комплексній програмі

забезпечення диференційованої корекції психомовленнєвого розвитку означеної категорії осіб, яка складається із концептуально-стратегічного, організаційно-структурованого, корекційно-технологічного та контрольного-оцінювального блоків. Саме в корекційно-технологічній частині зазначеної програми науковиця виокремлює психолого-логопедичний модуль, який містить такі обов'язкові напрями роботи: корекція та розвиток фізіологічного та фонаційного дихання; стабілізація органів артикуляційного апарату; активізація піднебінно-глоткового змикання; нормалізація балансу резонування; розвиток сприймання різної модальності; активізація або виховання здатності до звуконаслідування; постановка голосу та розвиток голосових реєстрів засобами фонетичної ритміки; корекція та формування звуковимови (Конопляста, 2015: 240).

Отже, можна підсумувати, що більшість актуальних методик та напрямів логокорекційного впливу з дітьми дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату поєднує в собі вправи для розвитку дихальної функції та артикуляційного праксису. Вони ж, в свою чергу, сприяють формуванню фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку з даними мовленнєвими труднощами.

Отже, ґрунтуючись на висвітлених теоретико-методологічних засадах логокорекційного впливу в частині розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату, пропонуємо систему роботи, спрямовану на розвиток означених видів дихання. Такий підхід в організації логокорекційної діяльності має на меті: по-перше, розвиток грудно-брюшного дихання; по-друге, розвиток фонаційного дихання; по-третє – розвиток мовленнєвого видиху; по четверте – розвиток мовленнєвого дихання в процесі вимови прозаїчного тексту.

Рушійною силою такого засвоєння є процес розв'язання суперечностей між природними можливостями у диференціації носового та ротового видиху, становленні мовленнєвого видиху й особливостями фізіологічного та мовленнєвого дихання дітей із означеними мовленнєвими труднощами (С. Конопляста, А. Король,

Н. Лопатинська, З. Мартинюк, Ю. Рібцун та ін.).

Кінцевою метою впровадження запропонованої системи було подолання або послаблення симптоматики порушень фізіологічного та мовленнєвого дихання шляхом активізації стовбурових структур мозку дитини. На всіх етапах реалізації розробленої системи було використано принципи: переструктурування порушеної функції за рахунок опори на збережені ланки, системності, індивідуального підходу, комплексності впливу, концентричності.

Система роботи з розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату охоплює два етапи: активізаційний та діяльнісний. На кожному з них визначено мету, завдання та зміст логокорекційного впливу на дихальну функцію дошкільників. Варто зазначити, що провідною діяльністю на всіх етапах системи є ігрова.

Отже, пропонуємо ознайомитися із варіантами завдань до виконання дітьми дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату.

Активізаційний етап.

Вправа 1 «Квітка».

Мета: підтримка оптимального тону кори головного мозку, розвиток фізіологічного дихання, відпрацювання цілеспрямованого фізіологічного видиху, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну.

Обладнання: паперова квітка.

Хід вправи: дитина та логопед сідають один навпроти одного на підлогу. Дорослий розміщує перед дитиною паперову квітку. Спочатку логопед демонструє дитині, як потрібно нюхати квітку: вдих робить через ніс (рот закритий), видих через широко відкритий рот (шумно). Далі дитина виконує вправу разом із логопедом.

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Вправа 2 «Пір'ячко».

Мета: підтримка оптимального тону кори головного мозку, розвиток фізіологічного дихання, відпрацювання цілеспрямованого фізіологічного видиху, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну.

Обладнання: пір'ячко (невеликих розмірів).

Хід вправи: дитина та логопед сідають один навпроти одного на підлогу. Логопед показує дитині, як потрібно здувати пір'ячко з долоні. Він кладе на розкриту долоню пір'ячко та підносить до рота; повільно набирає повітря через ніс (рот закритий), робить видих й повільно дує на пір'ячко (губи витягнуті трубочкою). Логопед акцентує увагу дитини на тому, що пір'ячко треба здути на одному видиху. Потім він кладе пір'ячко на розкриту долоню дитини та підносить до рота. Дитина разом з ним повторює вправу.

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Вправа 3 «Метелик – лети».

Мета: підтримка оптимального тону кори головного мозку, розвиток фізіологічного дихання, відпрацювання цілеспрямованого фізіологічного видиху, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну.

Обладнання: малюнок із зображенням квітки, паперовий метелик.

Хід вправи: логопед та дитина сідають один навпроти одного на стільці. Логопед розміщує перед дитиною малюнок із зображенням квітки, поклавши на неї паперового метелика. Спочатку він демонструє дитині, як потрібно здути метелика з квітки: вдих робить через ніс (рот закритий), плавний видих через відкритий рот. Далі дитина виконує вправу разом з дорослим.

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Діяльнісний етап.

Вправа 4 «Погрій рученята».

Мета: підтримка оптимального тону кори головного мозку, вдосконалення фізіологічного дихання, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну.

Хід вправи: дитина сідає навпроти логопеда на підлогу. Дитина підносить розкриті долоні до свого рота, робить вдих через ніс (рот закритий) і повільно

робить видих на долоні (рот широко відкритий). Логопед звертає увагу дитини на те, що струмінь повітря теплий, адже долоням стало тепло.

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Вправа 5 «Погойдай іграшку».

Мета: підтримка оптимального тонусу кори головного мозку, вдосконалення фізіологічного дихання, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну.

Обладнання: кольорова іграшка невеликих розмірів.

Хід вправи: дитина лежить на спині. Голова прямо, руки вздовж тулуба, долоні лежать на підлозі, пальці рук щільно притиснуті один до одного, нерухомі. Ноги прямі, не перехрещені, нерухомі. Логопед кладе невелику іграшку дитині на живіт. Дитина гойдає іграшку на животі, як на гойдалці. Дитина надуває живіт (підіймає іграшку) та втягує живіт (опускає іграшку). Дихання при цьому вільне та природнє.

Примітка: якщо цю вправу дитині важко виконувати і вона не може засвоїти рухи животом, тоді логопед допомагає їй, поклавши одну руку дитини на живіт, іншу під спину. Руки допоможуть їй відчутти рухи живота вверх-вниз та звернути увагу на спину, яка не повинна прогинатися, тобто відриватися від руки.

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Вправа 6 «Долоні на животі та грудях».

Мета: підтримка оптимального тонусу кори головного мозку, вдосконалення фізіологічного дихання, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну, вдосконалення здатності розуміти і виконувати інструкцію.

Хід вправи: дитина лежить на спині. Голова прямо, руки вздовж тулуба, долоні лежать на підлозі, пальці рук щільно притиснуті один до одного, нерухомі. Ноги прямі, не перехрещені, нерухомі. Під час команди логопеда «раз» дитина підіймає живіт, під час команди «два» дитина втягує живіт. Логопед звертає увагу дитини на те, що живіт підіймається та опускається, а груди залишаються нерухомі.

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Вправа 7 «Вдих-видих».

Мета: підтримка оптимального тону кори головного мозку, вдосконалення фізіологічного дихання, перевід дихальної функції з мимовільної у довільну, вдосконалення здатності розуміти і виконувати інструкцію.

Хід вправи: дитина лежить на спині. Голова прямо, руки вздовж тулуба, долоні лежать на підлозі, пальці рук щільно притиснуті один до одного, нерухомі. Ноги прямі, не перехрещені, нерухомі. Під час команди логопеда «вдих» дитина робить глибокий вдих через ніс (рот закритий). Під час команди «видих» – дитина робить видих через широко відкритий рот «шумно».

Рекомендація: вправу повторити від трьох до п'яти разів.

Отже, запропонована система розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату сприятиме активізації діяльності стовбурових клітин, мінімізації проявів порушень фізіологічного та мовленнєвого дихання. Окрім означеного, вона виступає передумовою задля здійснення ефективного логопедичного впливу щодо корекції звуковимови, підвищення нейродинамічних показників, вдосконалення просодичної та лексико-граматичної складових мовлення, зміцнення фізіологічного стану дошкільника. Урахування теоретичних засад та спеціальних дидактичних принципів надає можливість реалізовувати запропоновану систему логокорекційного впливу в процесі роботи з дітьми дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, специфіка розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату залежить від виду нозології та ступеня її тяжкості. Це пов'язано, насамперед, із патологічним формуванням дихальної функції, дезорганізацією артикуляційного, голосового та дихального відділів мовленнєво-рухового аналізатора. Систематичне використання вправ сприяє мієліногенезу та синаптогенезу, активації

стовбурових процесів, поліпшенню структурно-функціональної організації нейронних мереж та розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар, В., & Синьов, В. (2011). Дефектологічний словник: навч. посіб. Київ: Леся. 528 с.
2. Конопляста, С. (2015). Ринолалія від А до Я : монографія. Київ: Книга-плюс. 312 с.
3. Лопатинська, Н. (2022). Теоретичні засади вивчення механізму піднебінно-глоткової дисфункції. *Актуальні питання корекційної освіти*, 19. С. 158-170.
4. Мартинюк, З. (2023). Корекційна складова у навчальному процесі дитини із відкритою ринолалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 112(4), С. 74-95. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i2i4.157>
5. Новікова, Н. (2009). Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса. 22 с.
6. Пелех, А., & Мілевська, О. (2019). Застосування диференційованого підходу до проведення дихальної гімнастики у логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 15 лютого 2019 р. Суми : [ФОП Цьома С. П.]. С. 94-99.
7. Соколенко, В., Весніна, Л., Жукова, М., Міщенко, І., & Ткаченко, О. (2019). Фізіологія системи дихання : навч.-метод. посіб. для мед. вузів України. Полтава. 160 с.
8. Трофименко, Л. (2013). Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта». 108 с.
9. Тубичко, Ю. (2022). Особливості голосу та інтонаційної сторони мовлення дітей із ринолалією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. №80. Т.2. С. 20-24.
10. Харьков, Л., Яковенко, Л., & Вишпінський, І. (2009) Класифікація вроджених незрощень верхньої губи і піднебіння (огляд літератури). *Вісник стоматології*. № 3. С. 107-113.
11. Цибулько, А. (2022). Особливості корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1(1), С. 227-233. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36>

12. Barsukovskaya, H. (2024). Model of speech therapy work with preschool children with rhinolalia. *Path of Science*. 10, P. 1001–1009. <https://doi.org/10.22178/pos.103-1>
13. Erjanova, K.M., & Sharapova, N.E. (2024). Rinolalik bolalarga tibbiy va pedagogic yordamni tashkil etishning dolzarb ahamiyati. *Pedagog*, 7(4), P. 118-123.

REFERENCES

1. Bondar, V., & Synov, V. (2011). Defektolohichniy slovnyk [Defective Dictionary]. Kyiv: Lesia. 528 s. [in Ukrainian].
2. Konopliasta, S. (2015). Rynolaliia vid A do Ya : monohrafiia [Rhinolalia from A to Z: a monograph]. Kyiv: Knyha-plius. 312 s. [in Ukrainian].
3. Lopatynska, N. (2022) Teoretychni zasady vyvchennia mekhanizmu pidnebinno-hlotkovoï dysfunktsii [Theoretical principles of studying the mechanism of palatopharyngeal dysfunction]. *Aktualni pytannia korektsiinoï osvity*, 19. 158-170. [in Ukrainian].
4. Martyniuk, Z. (2023). Korektsiina skladova u navchalnomu protsesi dytyny iz vidkrytoiu rynolaliieiu [Correctional component in the educational process of a child with open rhinolalia]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 112(4), 74-95. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i2i4.157> [in Ukrainian].
5. Novikova, N. (2009). Rozvytok movlennievoho dykhannia u doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Development of speech breathing in preschoolers with generalized underdevelopment of speech]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.02. Odesa. 22 s. [in Ukrainian].
6. Pelekh, A., & Milevska, O. (2019). Zastosuvannia dyferentsiiovanoho pidkhodu do provedennia dykhalnoi himnastyky u lohopedychnii roboti [Application of a differentiated approach to breathing exercises in speech therapy work]. *Suchasni problemy lohopedii ta reabilitatsii : materialy VIII Vseukrainskoi zaochnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 15 liutoho 2019 r. Sumy : [FOP Tsoma S. P.]*. 94-99. [in Ukrainian].
7. Sokolenko, V., Vesnina, L., Zhukova, M., Mishchenko, I., & Tkachenko, O. (2019). Fiziolojiia systemy dykhannia [Physiology of the respiratory system]: navch.-metod. posib. dlia med. vuziv Ukrainy. Poltava. 160 s. [in Ukrainian].
8. Trofymenko, L. (2013). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho do-shkilnogo viku iz ZNM [Correctional teaching of speech development for children of older preschool age with SEN]. Kyiv: Aktualna osvita. 108 s. [in Ukrainian].
9. Tubyhko, Yu. (2022) Osoblyvosti holosu ta intonatsiinoï storony movlennia ditei iz rynolaliieiu [Features of the voice and intonation of children with rhinolalia]. *Pedahohika formuvannia tvorchoï osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. №80. T.2. 20-24. [in Ukrainian].

10. Har'kov, L., Jakovenko, L., & Vyshpyn's'kyj, I. (2009). Klasyfikacija vrodzhenyh nezrosh-hen' verhn'oi' guby i pidnebinnja (ogljad literatury) [Classification of congenital non-junctions of the upper lip and palate (literature review)]. *Visnyk stomatologii' – Bulletin of Dentistry*, 3, 107-113. [in Ukrainian].
11. Tsybulko, A. (2022). Osoblyvosti korektsiino-rozvytkovoi roboty lohopeda z ditmy iz vro-dzhenymy nezroshchenniamy huby ta pidnebinnia [Features of correctional and developmental work of a speech therapist with children with congenital cleft lip and palate]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1(1), 227-233. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36> [in Ukrainian].
12. Barsukovskaya, H. (2024). Model of Speech Therapy Work with Preschool Children with Rhinolalia. *Path of Science*. 10, 1001-1009. <https://doi.org/10.22178/pos.103-1> [in English].
13. Erjanova, K.M., & Sharapova, N.E. (2024). Rinolalik bolalarga tibbiy va pedagogic yordamni tashkil etishning dolzarb ahamiyati. *Pedagog*, 7(4), 118-123 [in English].

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК: 378 - 056.2/.3

Людмила Ніколенко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти

l.nikolenko1@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-8708-3117

Researcher ID: U-3171-2017

Liudmyla Nikolenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Special Education

Дніпровський національний університет

імені Олеса Гончара, Дніпро, Україна

проспект Науки, 72, м. Дніпро, 49010

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine

Nauky Avenue, 72, Dnipro, 49010

ІНТЕГРАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ПІДХОДІВ У ВИЩУ ОСВІТУ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

INTEGRATION OF INCLUSIVE APPROACHES TO HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Анотація. Стаття стосується актуальної проблеми інтеграції інклюзії у вищу освіту, що є необхідною і важливою складовою формування сучасного розвиненого суспільства на засадах сталого розвитку. Автор наголошує, що інтеграція інклюзивних підходів до вищої освіти в Україні потребує інноваційного супроводу як в організаційно-технологічному, так і в програмно-концептуальному вимірах. У статті використовуються загальні наукові методи для теоретичних досліджень. Поставлено за мету обґрунтувати необхідність інклюзивності в закладі вищої освіти на засадах сталого розвитку; виокремити сучасні соціокультурні виклики, означити їх вплив на інклюзивну освіту та показати шляхи подолання цих викликів в інклюзивному просторі сучасного університету. До таких викликів автор відносить історичну консервативність вищої освіти, складність практичної трансформації системи вищої освіти, орієнтованість на фундаментальність навчального процесу, цілісність та уніфікованість освітніх програм, а також вразливість перед негативними соціокультурними факторами (глобальними, форс-мажорними тощо). Подолання цих викликів є необхідним в інклюзивному поступі.

Доведено, що оптимальною парадигмою для впровадження інклюзії в закладі вищої освіти є концепція сталого розвитку щодо забезпечення доступності та безперервності освіти для всіх. Сталий розвиток вищої освіти передбачає впорядкованість трьох основних елементів: в глобальному аспекті – забезпечення якісної вищої освіти; у стратегічному – розроблення шляхів реалізації інклюзивної освіти в університетському просторі; в оперативно-практичному аспекті – визначення освітньої політики безпосередньо в закладі вищої освіти. Автор вказує, що проблемою тут є практична неможливість досягнення такого балансу. Тому для ефективної освітньої інклюзії у вищій школі потрібно розробити гнучку системну модель, яка буде корелюватися з принципами сталого розвитку, одночасно орієнтуючись на реалії та специфіку організації інклюзивного освітнього простору в конкретному закладі вищої освіти.

Ключові слова: інклюзія; інклюзивність; заклад вищої освіти; інтеграція; сталий розвиток; інклюзивний освітній простір.

Abstract. The article deals with the urgent problem of integrating inclusion into higher education, which is a necessary and important component of the formation of a modern developed society on the basis of sustainable development. The author emphasises that the integration of inclusive approaches to higher education in Ukraine requires innovative support in both the organisational, technological and programmatic and conceptual dimensions. The article uses general scientific methods for theoretical research. The aim is to substantiate the need for inclusiveness in higher education institutions on the basis of sustainable development; to identify current socio-cultural challenges, to outline their impact on inclusive education and to show ways to overcome these challenges in the inclusive space of a modern university. These challenges include the historical conservatism of higher education, the complexity of the practical transformation of the higher education system, the focus on the fundamentality of the educational process, the integrity and unification of educational programmes, and the vulnerability to negative socio-cultural factors (global, force majeure, etc.). Overcoming these challenges is essential for inclusive progress.

It is proved that the optimal paradigm for implementing inclusion in higher education is the concept of sustainable development to ensure accessibility and continuity of education for all. Sustainable development of higher education implies the orderliness of three main elements: in the global aspect - ensuring quality higher education; in the strategic aspect - developing ways to implement inclusive education in the university space; in the operational and practical aspect - determining educational policy directly in a higher education institution. The author points out that the problem here is the practical impossibility of achieving such a balance. Therefore, for effective educational inclusion in higher education, it is necessary to develop a flexible systemic model that will correlate with the principles of sustainable development, while focusing on the realities and specifics of organising an inclusive educational space in a particular higher education institution.

Key words: inclusion; inclusiveness; higher education institution; integration; sustainable development; inclusive educational space.

Актуальність. У 2021 році кількість людей з інвалідністю в Україні становила близько 2,7 млн людей, а зараз вже понад 3 млн осіб (за рахунок людей, постраждалих від війни) (KPMG Ukraine, 2024). Тож питання професійної переорієнтації та забезпечення сприятливих умов для здобуття вищої освіти особами з інвалідністю стає все більш нагальним. Це потребує інтенсифікації упровадження новітніх інклюзивних підходів до функціонування закладів вищої освіти (ЗВО) в Україні відповідно до глобальних цілей сталого розвитку та інклюзивних принципів європейського суспільства, які тісно переплелися.

Зокрема, серед ключових пріоритетів сталого розвитку виокремлюються елементи, які безпосередньо впливають на функціонування системи вищої інклюзивної освіти (United Nations, 2015). Такими елементами, зокрема, є якісна освіта, гендерна рівність, інноваційність, скорочення нерівності та партнерство.

Сьогодні інтеграція європейських інклюзивних підходів до вищої освіти в Україні потребує інноваційного супроводу як в організаційно-технологічному, так і в програмно-концептуальному вимірі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Певні доробки щодо цього вже представлені науковій спільноті. Стосовно організаційно-технологічного виміру, про український досвід впровадження цифрової доступності говориться в монографії Г. Давиденко (2023). Авторка докладно аналізує перспективи і перешкоди на шляху до впровадження цифрової інклюзії в Україні та світі. Представляє досвід Вінницького інституту Університету «Україна» в питанні цифрової інклюзії та організації доступності веб-простору для людей з інвалідністю. Цей досвід узагальнений в рамках наукового дослідження «Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація».

Що ж стосується програмно-концептуальному виміру, то тут перші кроки зроблено в межах державної політики безбар'єрності. Зокрема, концептуальні засади закладено в Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (2019), а також в Національній стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021). Документи ґрунтуються на міжнародному досвіді забезпечення безбар'єрності вищої освіти та загальноосвітній інклюзивній парадигмі. Водночас, вчені також працюють над втіленням інклюзивних підходів у вищу освіту. Наприклад, у посібнику «Інклюзивність у закладах вищої освіти: виклики та можливості» (І. Стадницька, А. Аріщенко, А. Колупаєва, О. Таранченко та О. Литвинова, 2022) розглядаються проблеми на шляху інклюзивності у закладах вищої освіти. Автори також вказують, що система вищої освіти відкриває багато корисних можливостей в плані інклюзії і є вимогою не лише часу, але й одним із міжнародних зобов'язань України внаслідок ратифікації Конвенції ООН про права людей із інвалідністю. Питання євроінтеграції вищої школи у світовому та

національному вимірі через призму співпраці з Sapienza University of Rome (Рим, Італія) аналізують М. Шеремет, М. Супрун та Т. Григоренко (2022). Провідні аспекти інклюзивності вищої школи розкрито передовими українськими науковцями в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (В. Кремень, В. Луговий, В. Засенко та ін., 2021). У розділі «Спеціальна освіта: від рівних прав – до рівних можливостей» охарактеризовано ключові аспекти розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні, розкрито коло проблемних питань щодо їх психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводу, а також означено шляхи вирішення вказаних питань. Колективна монографія «Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології» (Г. Давиденко та ін., 2018) розглядає сучасні підходи до організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти, зокрема, забезпечення психологічного супроводу, надання соціально-психологічної реабілітації, особливості працевлаштування осіб з інвалідністю. У статті В. Синьова та А. Шевцова (2021) розкрито питання методології системи наук про спеціальну освіту. Зокрема, методологічні принципи спеціальної освіти як науки (каузальності, детермінації вторинних порушень психічного розвитку, принцип диференційованого підходу, дивергенції біологічного та соціального, особистісно орієнтованого підходу, активності суб'єкта психічного відображення дійсності, принцип сутнісного аналізу, генетичний принцип, єдності історичного й логічного, діяльнісного підходу, принцип системно-синергетичного підходу). Певною мірою, цим принципам підпорядкована й організація інклюзивного навчання. Однак, університети тяжіють до імплементації загальноєвропейських цінностей та принципів сталого розвитку, у контексті яких і має функціонувати інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти.

Мета статті. На основі виявлених тенденцій щодо інклюзивних стратегій у вищій освіті мету публікації окреслено межами обґрунтування необхідності інклюзивності в закладі вищої освіти на засадах принципів сталого розвитку; виокремлення сучасних соціокультурних викликів, означенням їх впливу на інклюзивне навчання у закладі вищої освіти та пропозицією шляхів подолання цих викликів в інклюзивному просторі сучасного університету.

Методи дослідження. У статті використовуються загальні наукові методи для теоретичних досліджень. Аналіз документів та наукових робіт за темою дослідження дозволив нам зібрати та систематизувати інформацію, щоб підкреслити специфіку впровадження інклюзивних стратегій у вищу освіту. Аналіз попередніх досліджень та міжнародної правової бази щодо інклюзії та сталого розвитку сприяли розгляду різних підходів та принципів, пов'язаних з інклюзивною освітою.

Результати дослідження. Ключовою характеристикою сталості сучасної освіти є збалансованість, яка визначає низку показників її розвитку в коротко- та довгостроковій перспективах. Сталий розвиток вищої освіти передбачає впорядкованість трьох основних елементів: планування, процесу та результатів. Досягнення узгодженості в цих кластерах визначає ефективність вищої освіти як сфери суспільного розвитку. Проблемою будь-якого університету в сегменті інклюзивної форми здобуття освіти є практична неможливість досягнення вищевказаного балансу через складність у прогнозуванні специфіки інклюзивного навчального процесу та очікуваних результатів. Бо, по-перше, інклюзивна вища освіта є більш затратною, а це автоматично створює дисбаланс у фінансовій звітності та дезорганізує логістично-функціональні елементи роботи університету (Mole, H., 2013); і по-друге, традиційна модель освіти чітко прописує співвідношення кількісних та якісних показників навчання та його результатів, проте для інклюзивної форми освіти на будь-якому етапі вказаний баланс може бути порушеним (як через об'єктивні, так і через суб'єктивні причини).

Однак, незважаючи на те, що характеристики інклюзивного навчання часто суперечать показникам збалансованості освітнього процесу ЗВО та взаємодії цієї сфери з іншими галузями суспільної діяльності, це зовсім не означає потребу в елімінації концепції інклюзивності із загальної парадигми освіти сталого розвитку. Очевидно, що для ефективної освітньої університетської інклюзії потрібно розробити більш гнучку систему, яка буде корелюватися з принципами сталого розвитку, одночасно орієнтуючись на реалії та специфіку інклюзивності в конкретному ЗВО.

Аналіз публікацій з обраної тематики демонструє, що в сучасному науково-освітньому дискурсі формується політика повної інтеграції формату інклюзивної вищої освіти в парадигму освіти сталого розвитку. Вона ґрунтується на нагальній потребі забезпечення умов для інклюзії у сталому освітньому середовищі. За твердженням прибічників такої концепції (Stough T. et al. (2018); Chankseliani M., Qoraboyev I. & Gimranova D. (2021); Mukherjee M. (2020); Virtanen P., Siragusa I. & Guttorm H. (2020), інклюзивна освіта є предметом дискусій щодо розподілу наявних ресурсів з наголосом на постійну привілейованість. Такий формат зовсім не означає її токсичність, навпаки, він дасть змогу інтегрувати її у практично-орієнтований вимір університетської діяльності в оптимальному стані.

З іншого боку, сама концепція інклюзії потребує інноваційного освітнього простору, який постійно прогресує. Такий формат можливий або в моменти революційно-інноваційних змін у системі освіти загалом, або в контексті сталого розвитку освітнього середовища. Кардинальні трансформації очевидно не є сприятливими для інклюзивної активності, оскільки за таких умов основної уваги потребують зміни в освітньому процесі, а не його учасники. Тому оптимальною парадигмою для впровадження інклюзії в університеті є концепція сталого розвитку: коли освіта постає збалансованою системою, то фундаментальні принципи її функціонування реалізуються автоматично. Це вивільняє необхідний ресурс для актуалізації специфічних проблем, що актуалізуються в системі вищої освіти, однією з яких є інклюзивний формат.

Розглянемо можливості імплементації глобальних цілей сталого розвитку (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015) в інклюзивному освітньому просторі ЗВО.

Ціль: *якісна освіта* – «Досягнення інклюзивної та якісної освіти для всіх». Доступність освіти є фундаментальним вектором освітньої політики на міжнародному, національному та локально-місцевому рівнях. Мінімізація всіх можливих бар'єрів для здобуття освіти, зокрема, професійної та вищої, служить пріоритетним завданням в соціокультурному житті спільноти. У цьому сенсі інклюзивність вищої освіти має стати констатацією практичних кроків щодо

реалізації принципів рівності та різноманітності в сучасному розвиненому демократичному суспільстві.

Ціль: *недискримінація та гендерна рівність* – «Припинення будь-якої дискримінації надзвичайно важливо для сталого майбутнього». Культурно-історичний досвід, який визначав пріоритетність чоловіків в окремих професійних сегментах або ж взагалі виключав можливість опанувати окремих фах жінці, поступово втрачає актуальність. У сучасному прогресивному суспільстві для жінок немає обмежень в здобутті вищої освіти та подальшій професійній діяльності за фахом нарівні з чоловіками. А право людини на гендерну самовизначеність повною мірою корелює із розумінням інклюзивності вищої освіти як процесу включення до неї усіх, хто бажає здобувати знання на цьому рівні.

Ціль: *інновації та інфраструктура* – «Інвестиції в інфраструктуру та інновації є ключовими рушійними силами розвитку». Інклюзивна освіта загалом потребує високого рівня матеріально-технічного забезпечення, оскільки здобувачам освіти з особливими потребами необхідно створити належні умови для навчальної активності. Наразі синергія матеріально-технологічних рішень, інформаційно-цифрових альтернатив та інноваційних форматів формує необхідний освітній простір в університеті, в якому є можливість здобувати якісну освіту для всіх учасників.

Ціль: *гідна праця та економічне зростання* – «...досягнення повної та продуктивної зайнятості та гідної роботи для всіх жінок і чоловіків ...». Інклюзивна вища освіта забезпечує високий рівень якості інклюзивного навчання, оскільки фахівці, які здобували вищу освіту за інклюзивним форматом, не поступаються показниками професійних компетентностей. Підтвердженням цьому є невідпинне зростання продуктивності праці й економічних показників в країнах, де активно упроваджується інклюзивний підхід до вищої освіти.

Ціль: *скорочення нерівності* – «розширення прав і можливостей осіб з низькими доходами та сприяння економічній інтеграції всіх незалежно від статі, раси чи етнічного походження». Інклюзивна модель орієнтована нівелювати вплив різноманітних форм нерівності на можливість здобувати вищу освіту.

Важливим є викорінення дискримінації у сфері вищої освіти за будь-якою ознакою, оскільки цей негативний аспект продемонстрував свою шкідливість у побутовому та навіть в глобальному вимірі освітнього розвитку.

Загалом, вивчення цілей сталого розвитку у контексті інклюзії дозволяє зауважити, що подекуди ці цілі страждають від домінування декларативності та відсутності практичних кроків світового співтовариства для їхньої реалізації у повному обсязі. Якщо освітній сегмент є прямим викликом для досягнення принципів справедливості, рівності та різноманітності, то інші сфери суспільного життя (соціальні, політичні, економічні, правові) не завжди повністю корелюються з потребами та реаліями інклюзії у вищій школі.

Ключовою метою стратегії сталого розвитку для розвитку інклюзивної вищої освіти є освітня політика щодо забезпечення доступності та безперервності освіти. Зрозуміло, що поширення загальної освіченості та грамотності є глобальним процесом, який стосується всіх і кожного. Водночас, позиціонування вищої освіти залишається невизначеним з точки зору оптимального показника залученості усіх здобувачів. Аналізуючи стрімкий розвиток всіх сфер суспільного буття, варто прогнозувати збільшення попиту на фахівців, які мають вищу освіту з усіх напрямів: гуманітарного, природничого чи технологічного.

Відтак, відкритим залишається питання щодо рівня актуальності та затребуваності окремих сегментів інклюзивного формату вищої освіти. Філософія сталого розвитку визначає інклюзивну освіту як оптимальний формат підготовки студентів з особливими потребами. Водночас, прагнення до інновацій залишає можливість подальшого удосконалення та розробки нових форматів освітньої активності у всіх сегментах.

Оскільки кількісні показники інклюзивності у вищій освіті в контексті сталого розвитку постійно варіюються й не є постійними, то основна наша увага приділена якісним показникам інклюзивного навчання. Тут суспільство загалом та освітня спільнота зокрема, стикаються з проблемами, які ускладнюють програму реалізації концепції інклюзії в університетському середовищі. Так, у процесі створення інклюзивного освітнього простору перед закладом вищої

освіти постає низка викликів різноманітного соціокультурного характеру, котрі так чи інакше утруднюють процеси імплементації інклюзивних принципів в контексті сталого розвитку. Подолання цих бар'єрів є необхідним у розбудові інклюзивного університетського простору (див. таблицю).

Таблиця

Соціокультурні реалії розвитку інклюзивного освітнього простору у закладі вищої освіти

Соціо-культурний виклик	Вплив на інклюзивну освіту	Шляхи подолання в сучасному університеті
Історична консервативність вищої освіти	Усталена академічність освітнього процесу, яка покликана зберегти традиції та ментальний аспект університетського життя. Культурно-історичний досвід визначив пріоритетним консервативність вищої освіти, яка носила переважно ексклюзивний характер та відповідала здебільшого концепту статусності та можливостям, а не потенціалу, прагненню чи здібностям.	Інклюзивна форма вищої освіти по суті не суперечить цільовим вимірам академічності освіти. Проте, необхідність трансформації формату навчання та активне залучення технологічно-інноваційних елементів дещо дисонує з усталеними принципами функціонування традиційної освітньої системи вищої школи. Тому в пріоритеті має стати відкритість інноваціям і розвиток здібностей здобувачів.

<p>Складність практичної трансформації системи вищої освіти</p>	<p>Притаманний для культурно-історичного досвіду приклад реалізації ідей та концептів у практичному вимірі зіткнувся з доволі суттєвими труднощами у сфері освіти. Стратегія інклюзивності передбачає проведення кропіткої роботи щодо організації освітнього простору, в якому створюються всі можливості для всіх учасників. Ключова проблема полягає у тому, що ефективність в освіті має інерційний характер та розрахована на відтермінований результат. На відміну від економічної сфери, де показники активної діяльності проявляються відносно швидко, в освіті короткострокового ефекту немає, що зумовлює супротив та непорозуміння щодо доцільності інклюзивних процесів. Проте, стратегічне позиціонування переваг інклюзії в системі вищої освіти є переконливим</p>	<p>Задля розв'язання проблеми висвітлення очікуваних результатів якості інклюзивного навчання в ЗВО, варто зосередитися на диференційованому підході, який поєднує стратегічний розвиток закладу, довгострокові (працевлаштування та рівень компетентностей дипломованих фахівців з особливими освітніми потребами) та короткострокові (кількісні та якісні показники навчальної активності) результати.</p>
---	---	--

	<p>аргументом затребуваності цієї моделі. Зважаючи на те, що західне суспільство вже отримало перші довгострокові результати інклюзивності у системі вищої освіти і вони виявилися позитивними, то можна оцінювати інклюзивне навчання у вищій школі ефективним сегментом освітньої парадигми загалом.</p>	
<p>Орієнтованість на фундаментальність навчального процесу</p>	<p>Фундаментальність вищої освіти досягається сталістю та стабільністю освітньої активності. Для інклюзивного формату це також є умовою для досягнення освітніх цілей, проте навчання в такому вимірі потребує динаміки, яка призводить до постійних змін та трансформацій. Сучасні суспільні тенденції розширюють коло студентів, які потребують усунення бар'єрів у навчанні. Це призводить до потреби постійного оновлення існуючих параметрів інклюзивної освіти.</p>	<p>У сучасних умовах гнучкість має стати автономним практично-ціннісним орієнтиром, який, не суперечачи фундаментальним нормам освітнього процесу, стане активною альтернативою за потреби (в період соціокультурної нестабільності) або накопиченні критичної кількості проблем (організаційних, фінансових, етичних), пов'язаних з реалізацією принципів безбар'єрності.</p>

<p>Цілісність та уніфікованість освітніх програм</p>	<p>Елементи інклюзивного навчання не змінюють програмних основ освітніх галузей. Загалом, освітній простір потребує уніфікованості програмних компонент, оскільки це сприяє покращенню розуміння освітніх цілей та компетентностей, котрі мають набути здобувачі вищої освіти.</p>	<p>У системі вищої освіти робочі навчальні плани та програми разом з навчально-методичним забезпеченням освітніх компонент повинні чітко регламентувати освітній процес. Інклюзивна форма освіти не передбачає трансформацій чи зміни стандартів освіти. А лише модифікацію чи адаптацію освітнього наповнення із метою включення усіх в освітній процес.</p>
<p>Вразливість перед негативними соціокультурними факторами (глобальними, форс-мажорними)</p>	<p>Фундаментальні принципи вищої освіти не завжди спроможні оперативно відреагувати на стрімкі зміни чи форс-мажорні ситуації. Виникає проблема актуальності та затребуваності знань, умінь та навичок. Для інклюзивного формату ця проблема посилюється в рази, оскільки для формування компетентностей у студентів з особливими потребами витрачається значно більше ресурсів.</p>	<p>Рішенням проблеми невідповідності освітньої програми та реалій соціокультурного життя є впровадження принципів гнучкості та динамічності до освітньої активності. Такі принципи успішно впроваджуються в загальній освітній практиці, тому проблем з їхнім сприйняттям учасниками інклюзивного освітнього процесу не виникатиме.</p>

Джерело: власна розробка автора

Погоджуємося, що характеристики інклюзивної форми здобуття вищої освіти містять ще багато змінних, які потребують аналізу, прогнозування та моделювання перед внесенням відповідних змін до робочих програм навчальних дисциплін або безпосередньої їх корекції під час навчального процесу (Klein C., Lester I. & Rangwala H. (2019)).

Отже, перед освітньою спільнотою виникає потреба вирішення дилеми: фундаментальності vs гнучкості. Зрозуміло, що є частка елементів освіти (передовсім якісного виміру), які є непорушними та не підлягають зміні чи перегляду. Водночас, кількісні показники в турбулентному соціокультурному середовищі можуть постійно варіюватися й трансформуватися, оперативно реагуючи на виклики часу.

Варто зауважити, що всі трансформації, які є наслідком гнучкості та динамічності освітньої політики в сегменті інклюзивності все одно повинні підпорядковуватися чітко визначеним критеріям. Тобто зміна кількісних показників (навіть кардинальна чи тимчасова), повинна корелюватися з поточними реаліями та в жодному разі не суперечити цільовим принципам освітніх стандартів галузі вищої освіти. Відтак, можна змоделювати оптимальний формат для збалансування стратегічних та оперативних вимірів інклюзивності у вищій освіті:

- глобальний аспект корелюється з однією з ключових цілей сталого розвитку – забезпечення якісної освіти;
- стратегічний аспект (формується міжнародними, національними, локальними та галузевими інституційними вимірами) – розробляє шляхи реалізації інклюзивної освіти;
- оперативно-практичний аспект визначається освітньою політикою безпосередньо в закладах вищої освіти, які, керуючись стандартами освіти, реалізують освітні програми згідно з вимогами та нормами інклюзивного формату.

При такому форматі відбувається синергія та взаємодія між принципами сталого розвитку та інклюзії в університетському освітньому просторі. А саме:

- стійкість освітньої системи передбачає готовність реагувати на зміни в зовнішньокультурному та внутрішньогалузевому сегменті освітньої діяльності;
- збалансованість виступає гарантією спроможності до залучення необхідних інструментів при вирішенні оперативних та стратегічних проблем, пов'язаних з реалізацією принципів інклюзії в системі вищої освіти;
- різноманітність передбачає диверсифікацію навчально-методичного, науково-пізнавального та організаційно-інституційного параметрів освітнього процесу в інклюзивному форматі;
- міждисциплінарність пропонує розмаїття інструментів різного характеру для покращення взаємодії між учасниками інклюзивного освітнього процесу та створює передумови для прояву ініціативності та мотиваційного складника освітньої активності;
- гнучкість дає можливість універсалізувати освітній процес, який орієнтований на вирішення інклюзивних вимірів у вищій школі, спрощуючи його чи ускладнюючи, відповідно до вимог та викликів часу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, найбільш оптимальним шляхом реалізації всіх інклюзивних стратегій у вищій школі є саме освіта в контексті сталого розвитку. Стратегія сталого розвитку керується ціннісно-цільовими та практично-орієнтованими складниками, які покликані підтверджувати вектор розвитку галузі за стандартами стабільності, чіткості та корельованості з загально цивілізаційним поступом. Відзначається декілька принципів її парадигми, які є оптимальними для розвитку інклюзивного освітнього простору в університеті: стійкість, збалансованість, різноманітність, гнучкість, міждисциплінарність.

Окрім того, істотну допомогу в позиціонуванні інклюзивності вищої освіти в парадигмі сталого розвитку вносить інноваційно-технологічний фактор, який покликаний забезпечити інформаційну, комунікативну, технологічну, цифрову та організаційну складову.

Відтак, технології постають фактором стабільності поряд з людським потенціалом, формуючи передумови для реалізації принципів сталого розвитку та інклюзії у вищій освіті як одного з символів глобальної стратегії доступності, рівності, різноманітності та справедливості.

Перспективу подальшого вивчення цієї проблеми бачимо у можливості моделювати різні сценарії супроводу інклюзивного навчання у ЗВО, які постійно можуть змінювати один одного, що нами вбачається досить інноваційним підходом у системі вищої освіти. Тому тут також актуалізується проблема ресурсів та необхідності в потужному інформаційно-технологічному супроводі інклюзивності закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. KPMG Ukraine. (2024). IDE: інклюзивність, різноманітність, рівність. *KPMG Review Magazine*, (14). URL: <https://kpmg.com/ua/uk/home.html>
2. United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Retrieved from URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf?token=kruMGCVaifvDtMwTGK&fe=true>
3. Давиденко, Г. (2023). Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: Монографія. Вінниця: ТВОРИ. URL: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236>
4. Кабінет Міністрів України. (2019). Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/>
5. Кабінет Міністрів України. (2021). Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80>
6. Стадницька, А., Аріщенко, А., Колупаєва, А., Таранченко, О., & Литвинова, О. (2022). Інклюзивність у закладах вищої освіти: виклики та можливості. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=cMM1OIAAAAAAJ&sortBy=pubdate&citation_for_view=cMM1OIAAAAAAJ:JoZmwDi-zQgC
7. Шеремет, М.К., Супрун, Д.М., & Григоренко, Т.В. (2022). Євроінтеграція вищої школи у світовому та національному вимірі (досвід співпраці з Sapienza University of Rome

(Рим, Італія). *Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)*, (42). URL:

<https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1262>

8. Кремень, В.Г. (Ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: Монографія. Київ: КОНВІ ПРІНТ. URL: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

9. Давиденко, Г.В. (Ред.). (2018). Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології: (Монографія). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25281/1/N_Klisevych_N_Zayerkova_INOPTDT_IL.pdf

10. Синьов, В., & Шевцов, А. (2021). Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. *Вища освіта України*, (1). URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.1\(80\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).08)

11. Mole, H. (2013). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62–86. URL: <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62>

12. Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4456–4466. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017>

13. Chankseliani, M., Qoraboyev, I., & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: New empirical and conceptual insights. *Higher Education*, 81, 109–127. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8>

14. Mukherjee, M. (2020). Educating the heart and the mind: Conceptualizing inclusive pedagogy for sustainable development. In L. Jackson (Ed.), *Asian Perspectives on Education for Sustainable Development*. Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429342639>

15. Virtanen, P., Siragusa, L., & Guttorm, H. (2020). Introduction: Toward more inclusive definitions of sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 43, 77–82. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2020.04.003>

16. Klein, C., Lester, J., & Rangwala, H. (2019). Technological barriers and incentives to learning analytics adoption in higher education: Insights from users. *Journal of Computing in Higher Education*, 31, 604–625. URL: <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09210-5>

REFERENCES

1. KPMG Ukraine. (2024). IDE: inkluzyvnist, riznomanitnist, rivnist [IDE: Inclusiveness, Diversity, Equality]. *KPMG Review Magazine*, (14). Retrieved from: <https://kpmg.com/ua/uk/home.html> [in Ukrainian].

2. United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Retrieved from: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf?token=kruMGCVaifvDtMwTGK&fe=true> [in English].

3. Davydenko, H. (2023). Tsyfrova inkluziia ta dostupnist: sotsialna didzhitalizatsiia: Monohrafiia [Digital inclusion and accessibility: Social digitalization: Monograph]. Vinnytsia: TVORY Retrieved from: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236> [in Ukrainian].

4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). Poriadok orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Procedure for organizing inclusive education in higher education institutions]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/> [in Ukrainian].

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku [National strategy for the creation of a barrier-free space in Ukraine for the period up to 2030]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80> [in Ukrainian].

6. Stadnytska, A., Arishchenko, A., Kolupaieva, A., Taranchenko, O., & Lytvynova, O. (2022). Inkluzyvnist u zakladakh vyshchoi osvity: vyklyky ta mozhlyvosti [Inclusiveness in higher education institutions: Challenges and opportunities]. Retrieved from: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=cMM1OIAAAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=cMM1OIAAAAAAJ:JoZmwDi-zQgC [in Ukrainian].

7. Sheremet, M.K., Suprun, D.M., & Hryhorenko, T.V. (2022). Yevrointehratsiia vyshchoi shkoly u svitovomu ta natsionalnomu vymiri (dosvid spivpratsi z Sapienza University of Rome (Rym, Italiia) [European integration of higher education in the global and national dimensions (experience of cooperation with Sapienza University of Rome (Rome, Italy)]. *Scientific Journal (Correctional Pedagogy and Special Psychology)*, (42). Retrieved from: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1262> [in Ukrainian].

8. Kremen, V.H. (Red.). (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: Monohrafiia [National report on the state and prospects of education development in Ukraine: Monograph]. Kyiv: KONVI PRINT Retrieved from: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukrainian].

9. Davydenko, H.V. (Red.). (2018). Inkluzyvne navchannia: osnovni pryntsyipy ta diievi tekhnolohii: (Monohrafiia) [Inclusive education: Basic principles and effective technologies: (Monograph)]. Vinnytsia: TOV «TVORY». Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25281/1/N_Klisevych_N_Zayerkova_INOPTDT_IL.pdf [in Ukrainian].

10. Synov, V., & Shevtsov, A. (2021). Suchasni pytannia metodolohii systemy nauk pro spetsialnu osvitu. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (1) [Modern issues of the methodology of the system of

special education sciences. *Higher Education of Ukraine*, (1)]. Retrieved from: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.1\(80\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).08) [in Ukrainian].

11. Mole, H. (2013). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62–86. DOI: <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62> [in English].

12. Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4456-4466. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017> [in English].

13. Chankseliani, M., Qoraboyev, I., & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: New empirical and conceptual insights. *Higher Education*, 81, 109–127. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8> [in English].

14. Mukherjee, M. (2020). Educating the heart and the mind: Conceptualizing inclusive pedagogy for sustainable development. In L. Jackson (Ed.), *Asian Perspectives on Education for Sustainable Development*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429342639> [in English].

15. Virtanen, P., Siragusa, L., & Guttorm, H. (2020). Introduction: Toward more inclusive definitions of sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 43, 77–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2020.04.003> [in English].

16. Klein, C., Lester, J., & Rangwala, H. (2019). Technological barriers and incentives to learning analytics adoption in higher education: Insights from users. *Journal of Computing in Higher Education*, 31, 604-625. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09210-5> [in English].

УДК 364.62-055.52:616.899-055.62]"364"

Марина Дігтенко,

аспірант

E-mail: m.andreenko@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0002-2178-2913>

Researcher ID <https://www.webofscience.com/wos/author/record/KBC-4918-2024>

Maryna Dihtenko,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv,
Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN WARTIME CONDITIONS

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження та теоретичного обґрунтування впливу психологічної підтримки батьків дітей із синдромом Дауна віком від 2 до 8 років. Дослідження спрямовано на зниження рівня тривожності і депресії у батьків та висвітлення ефективності груп онлайн психологічної підтримки батьків дітей із синдромом Дауна за програмою підвищення рівня ментального здоров'я. В дослідженні використовували групи підтримки онлайн в рамках проєкту «Енергія родини – майбутнє дитини». Загальна кількість – 22 учасники – взяли участь в дослідженні. З них 22 матері дітей із синдромом Дауна. Це мами віком від 25 до 45 років. У дослідженні використовувалися експериментальні методи, такі як спостереження, бесіди, опитування, аналіз продуктів діяльності та інтерв'ю. Психологічне діагностування проводилось за допомогою шкали депресії PHQ-9 і опитувальника генералізованої тривоги GAD-7. Програма підтримки охоплювала 6 етапів: 1) ініціювання; 2) первинна діагностика; 3) корекційно-підтримуючий етап; 4) вторинна діагностика; 5) інтеграційний етап; 6) підсумкова бесіда. Програма тривала п'ять місяців, з однаковою тривалістю – 40 академічних годин зустрічей, що проводились один раз на тиждень по 90 хвилин. Результати дослідження показали, що після проведення експерименту середні значення показника депресії за шкалою PHQ-9 знизилися з 9.69 до 8.62, а показника тривожності за шкалою GAD-7 – з 8.62 до 6.46. Проте, значущість змін за тестом Вілкоксона виявилася недостатньою ($p > 0.05$), що вказує на те, що зміни не є статистично значущими. Результати для контрольної групи, яка не брала участі у групі психологічної підтримки. В цій групі також спостерігається зниження рівня депресії за шкалою PHQ-9 з 8.67 до 6.56, а рівня тривожності за шкалою GAD-7 – з 6.56 до 4.44. Однак, як і в експериментальній групі, ці зміни не досягли статистичної значущості ($p > 0.05$). Показники депресії та тривожності між експериментальною та контрольною групами після завершення експерименту. Хоча в обох групах спостерігається зниження середніх значень, як для депресії, так і

для тривожності, статистично значущих відмінностей між групами також не було виявлено ($p > 0.05$). Ці результати вказують на те, що хоча в обох групах спостерігалось деяке зниження рівнів депресії та тривожності, зміни не були достатньо вираженими для досягнення статистичної значущості.

Програма психологічної підтримки «Сонячне коло» продемонструвала потенціал у зменшенні тривожності серед батьків дітей з синдромом Дауна, хоча ці зміни не досягли статистичної значущості. Рівень депресії залишився без істотних змін, що може свідчити про менший вплив програми на депресивні симптоми або потребу в додаткових компонентах. Порівняння з контрольною групою вказує на те, що зниження тривожності частково може бути результатом програми. Для підтвердження ефективності «Сонячного кола» та його вдосконалення потрібні подальші дослідження з більшою вибіркою. Програма має потенціал стати важливим інструментом підтримки, проте необхідно ввести додаткові елементи для покращення впливу на депресію.

***Ключові слова:** психологічна підтримка, синдром Дауна, адаптація, соціалізація, ментальне здоров'я.*

Abstract. The article presents the results of an empirical study and theoretical justification of the impact of psychological support for parents of children with Down syndrome aged 2-8 years. The study aims to reduce levels of anxiety and depression in parents and to highlight the effectiveness of online psychological support groups for parents of children with Down syndrome through a mental health enhancement program. The study utilized online support groups within the framework of the «Family Energy—Child's Future» project. A total of 22 participants took part in the study, all of whom were mothers of children with Down syndrome aged between 25 and 45 years.

Experimental methods such as observation, conversations, surveys, analysis of activity products, and interviews were used in the study. Psychological diagnostics were conducted using the PHQ-9 depression scale and the GAD-7 generalized anxiety questionnaire. The support program included six stages: 1) initiation; 2) primary diagnostics; 3) corrective-supportive stage; 4) secondary diagnostics; 5) integration stage; 6) concluding conversation. The program lasted five months, with a consistent duration of 40 academic hours of meetings, held once a week for 90 minutes.

The results showed that after the experiment, the mean depression scores on the PHQ-9 scale decreased from 9.69 to 8.62, and the anxiety scores on the GAD-7 scale decreased from 8.62 to 6.46. However, the significance of changes according to the Wilcoxon test was insufficient ($p > 0.05$), indicating that the changes are not statistically significant. Similar results were observed in the control group, which did not participate in the psychological support group. In this group, the level of depression on the PHQ-9 scale decreased from 8.67 to 6.56, and the level of anxiety on the GAD-7 scale decreased from 6.56 to 4.44. However, as in the experimental group, these changes did not reach statistical significance ($p > 0.05$).

Comparing depression and anxiety indicators between the experimental and control groups after the completion of the experiment, although both groups showed a decrease in mean values for both depression and anxiety, no statistically significant differences between the groups were found ($p > 0.05$). These results indicate that while both groups experienced some reduction in levels of depression and anxiety, the changes were not pronounced enough to achieve statistical significance.

The psychological support program «Sunny Circle» demonstrated potential in reducing anxiety among parents of children with Down syndrome, although these changes did not reach statistical significance. The level of depression remained without significant changes, which may indicate a lesser impact of the program on depressive symptoms or the need for additional components. Comparison with the control group suggests that the reduction in anxiety may partially result from the program. Further research with a larger sample is needed to confirm the effectiveness of «Sunny Circle» and to enhance it. The program has the potential to become an important support tool; however, additional elements need to be included to improve its impact on depression.

Key words: *psychological support, Down syndrome, adaptation, socialization, mental health.*

Актуальність дослідження. У воєнні часи, коли життя стає надзвичайно напруженим і непередбачуваним, батькам дітей із синдромом Дауна може бути особливо важко забезпечити собі і своїм дітям належну психологічну турботу про ментальне здоров'я. «Синдром Дауна» – найбільш поширена з усіх відомих на сьогодні форма хромосомної патології [1,4], яка впливає на розвиток дитини та потребує особливого підходу і уваги. Тому батькам важливо турбуватися про себе і свій психологічний стан. Умови війни можуть ще більше ускладнювати цей процес. У цій статті ми розглянемо важливі аспекти надання психологічної підтримки (ПП) батькам дітей з синдромом Дауна під час воєнного конфлікту.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) прогнозує, що до 2025 року кожен другий українець може зіткнутися із проблемами у сфері ментального здоров'я. Аудит ресурсів послуг в сфері психічного здоров'я, що надають в Україні, за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), засвідчив, що лише 4% українців звертаються за психологічною допомогою. Система фіксує, що тільки 10% громадян з найпоширенішими психічними розладами, і особливо діти, проходять повз систему [2].

Зміцнення ментального здоров'я для родини дітей із синдромом Дауна можна досягти, проводячи психологічні групи підтримки. Підтримку тлумачимо як комплекс соціальних послуг, реалізація яких має за мету підтримати людину (людей), які опинились в скрутній ситуації, вселити впевненість й навчити жити з наявною проблемою [3, 43].

Водночас батьки стають перед проблемою розвитку й адаптації особливої дитини, що потребує багато часу, зусиль і спеціальних знань. Успішність такої роботи залежить від об'єднання зусиль громадських організацій, реабілітаційних

центрів, інклюзивно-ресурсних центрів за умови, що всі вони становлять єдину систему, кожна ланка якої має свої чітко окреслені функції [4, 39]. За період війни всі інституції підтримки змінили свою роботу і на батьків покладено більше функцій для розвитку й адаптації, соціалізації дітей із синдромом Дауна. Тому збільшилося напруження, стресів, тривожності і депресивних станів у батьків і саме вони потребують психологічної підтримки і формування адекватних взаємовідносин між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною [5,15].

В Україні сьогодні існують програми психологічної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами. Всі програми в рамках проєктів:

- Підтримка поруч. Безкоштовні індивідуальні групові консультації батьків з ООП. Програма реалізується за підтримки ЮНІСЕФ та МОН України. Мета – психологічна підтримка для підлітків і батьків, чиє звичне життя зламала війна. Формат онлайн і офлайн [8].

- Програма для психологічної підтримки «Час поговорити». Основна ціль – взаємна психологічна підтримка та допомога під час воєнних дій для трьох груп українців: освітян, батьків та волонтерів [9].

- Чечко Т.М. Комплексна програма соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах.

Але саме для батьків синдром Дауна, враховуючи особливості даної категорії дітей і батьків, такої програми немає. Треба шукати нові ефективні програми. Тому ми розробили програму і експериментально її перевірили.

Мета статті – в представленні результатів дослідження ефективності програми психологічної підтримки «Сонячне коло», яка, зокрема в умовах воєнного часу, сприятиме зниженню рівня тривожності та депресії у батьків дітей із синдромом Дауна, та підвищить їх психологічну стійкість і здатність підтримувати своїх дітей.

Мета дослідження – емпірично дослідити і теоретично обґрунтувати складові психологічної підтримки батьків дітей із синдромом Дауна, у формуванні адекватних взаємовідносин між батьками, іншими членами сім'ї та

дитиною. Дуже важливо допомогти батькам підвищувати стресостійкість, знайти ресурси для допомоги в вихованні і навчанні, розвитку своїх дітей. Знайти свої сенси і опори в часи війни в Україні та розробити рекомендації щодо вдосконалення таких програм.

У дослідженні взяли участь мами дітей із синдромом Дауна ГО «Полтава Даун синдром» м. Полтави і Полтавської області». Загальна кількість – 22 учасники. Це матері дітей із синдромом Дауна віком від 25 до 45 років. Процедура відбору – цільова аудиторія, батьки дітей із синдромом Дауна віком від 2 до 8 років.

У ході дослідження було використано опитувальник депресії PHQ-9, опитувальник з генералізованої тривоги GAD-7. На поставлені в анкеті запитання опитувані дають відповіді в письмовій формі. Причому, запитання ставляться так, що відповіді на них будуть описовими або альтернативними: «ніколи», «декілька днів», «більше половину часу», «майже щодня». Піддослідному пропонується підкреслити один варіант, що відповідає його особистим поглядам та інтересам. За допомогою анкетного дослідження можна зібрати обсяг матеріалу, що дає підстави вважати одержані відповіді достатньо ймовірними [7, с. 26-32].

Експеримент проводили в онлайн- і офлайн-групах психологічної підтримки на початку лютого і в кінці травня 2023 року. Експеримент відбувався в рамках проекту «Енергія родини – майбутнє дитини» для батьків ГО «Полтава ДАУН СИНДРОМ» за підтримки ВБО «Даун синдром» і складався з декількох етапів.

На початку проекту ми анонсували нашу роботу, на спільних зустрічах з батьками було презентовано програму щодо емоційної та психологічної підтримки батьків та опікунів, які мають дітей із синдромом Дауна, та запропонували їм взяти участь. Бажаючих та зареєстрованих одразу виявилось 22, але в процесі формування груп виявилися деякі моменти, що не дали змоги батькам приєднатися до роботи. Хтось виявився не готовим працювати у такому форматі і відмовився, для когось час проведення не підходив, одна родина виїхала за кордон і не змогли до нас доєднатися (часова розбіжність). Таким чином на початок нашої роботи людей, які готові були працювати, залишилося 13. Було

прийнято рішення об'єднати їх у дві групи, враховуючи побажання щодо часу і дня тижня. Далі було створено групи у Вайбер для координації роботи груп та для зворотного зв'язку між учасниками.

На першому етапі проєкту було заплановано визначення ідентичності кожного учасника, їх очікувань та побажань, що саме вони б хотіли отримати по завершенні проєкту, а також аналіз емоційного стану, усвідомлення емоцій, відновлення ресурсного стану.

Основна мета – це знайомство та презентація учасників, виявлення особливостей кожного учасника та визначення їх самоцінності, слабких та сильних сторін кожної особистості, визначення основних потреб, формування вміння отримувати ресурси з різних життєвих ситуацій, формувати позитивний погляд на життя, сприяти фокусуванню уваги учасників на власних позитивних рисах, сприяти розвитку позитивної самооцінки, показати важливість планування і реалізація цілей.

Під час роботи було використано та опрацьовано такі вправи, як:

- «Знайомство», де учасники презентували себе та розповідали важливе і цінне про себе;
- завдання «Аналіз сфер фізичної, емоційної, інтелектуальної, духовної і соціальної», проводиться діагностика сфер і стану учасників, і формування вмінь працювати над ресурсами в кожному напрямі життя;
- вправа «Хто Я», мета сприяти самоаналізу учасників, розвивати саморозкриття, самопізнання, пояснення «Я – концепція», вміння аналізувати і визначати психологічні характеристики свої та оточуючих людей;
- проведено на початку і після закінчення проєкту опитування з генералізованої тривоги GAD-7 (для перевірки тривожності в учасників) і опитування з депресії PHQ-9 (для виявлення депресивних симптомів).

Кожне заняття містило у собі привітання учасників, визначення їх психологічного стану та настрою, обговорення запиту на роботу в групі. Наприклад, одним зробити мапу зі своїх сфер життя. Кожне заняття містило у собі як інформаційні повідомлення, наприклад, «Що таке стрес?» або «Як розподіляти навантаження і створювати баланс», «Що таке щастя?», так і

практичні вправи, наприклад, «Вікно Джохарі», техніка «Я – плаття», завдання «Кола близькості». Також під час занять проводяться медитаційні практики, використовуються притчі, методи арт-терапії, рефлексія після кожної вправи та у кінці заняття.

В процесі роботи та знайомства з учасниками з'явилася потреба у коригуванні першого плану програми. Тобто з'явилася ідея додати до плану деякі техніки та методики, не заплановані на початку. Це такі техніки, як майндфулнес, яка допомагає бути більш усвідомленими і обирати реакцію на те, що відбувається всередині та довкола нас. У процесі знайомства з технікою, учасники з'ясували, що коли ми практикуємо усвідомленість, то практикуємо мистецтво створювати простір для себе: простір для думок, для дихання, простір між собою та нашими реакціями.

Так як в учасників часто зустрічається проблема з плануванням і через це не знаходиться час на відпочинок, було прийнято рішення ознайомити матерів з основами тайм-менеджменту, що допомогло учасникам створити пробний тижневий план, в якому вони змогли розпланувати свій час роботи та відпочинку, а також спробували делегувати деякі свої обов'язки.

Метою останніх зустрічей проекту була допомога учасникам нагадати собі про ресурси, як зовнішні, так і внутрішні. Нагадати, що ми можемо їх використовувати, щоб підтримати себе в складні часи. Навчити переглядати проблемні або негативні ситуації з іншого ракурсу, змінити їх значення і ставлення до них за допомогою техніки «Час для переживань».

Структура програми емоційної та психологічної підтримки «Сонячне коло» передбачає реалізацію п'яти етапів: ініціювання та планування, первинна діагностика, корекційно підтримуюча, вторинна діагностика, інтеграційного етапу.

1. Основою першого етапу (вступ-ознайомлення) є створення комфортного психологічного онлайн-середовища, встановлення контакту між психологом ведучим програми і всіма учасниками, знайомство учасників програми один з одним. Тривалість етапу: дві академічні години.

2. Мета другого етапу (первина діагностика) передбачає проходження опитувальників шкали депресії PHQ-9, що допомагає виявити депресивні симптоми та опитувальника з генералізованої тривоги GAD-7, що допомагає виявити рівень тривожності у дорослих. Тривалість етапу: 15 хвилин.

3. Третій етап: корекційно підтримуюча, спрямована на реалізацію таких задач, як уточнення ресурсної сторони кожного учасника груп підтримки, виявлення слабких сторін, пошук ресурсів і бачення позитивних сторін життя, посилення впевненості в собі, підвищення стійкості до стресів. Зміст етапу: техніки, психологічна просвіта, вправи спрямовані на посилення позитивної «Я-концепції», кожного учасника психокорекційної програми, створення ситуації успіху, моделювання розв'язання проблем. Тривалість етапу: тридцять шість академічних годин.

4. Діагностичний етап (вторинна діагностика) спрямований на визначення результативності програми емоційної та психологічної підтримки «Сонячне коло».

5. Задачею інтеграційного етапу є бесіда і висновки про зміни, які відбулися з учасниками за час проходження програми, дослідження нових набутих здібностей і можливостей їх використання в реальному, повсякденному житті, для себе і для своїх сонячних дітей. Тривалість етапу: дві навчальні години.

Отже, кожна зустріч з учасниками програми емоційної та психологічної підтримки «Сонячне коло» мала певну структуру, яка характеризувалася послідовністю етапів, їх особливим призначенням і змістом (див. Таб. 1).

№	Види роботи	Тривалість (академічні години)	Необхідні матеріали
1.	Знайомство. Правила. Встановлення контакту. Вправа «Хто Я»	2	Зошит, ручка
2.	Вступ «Очікування»	2	Зошит, ручка

3.	Групове обговорення «Стрес в моєму житті, які форми захисту я використовую». Вправа «Три травматичні події»	4	Зошит, ручка, А4, олівці
4.	Групове обговорення «З чого складається психологічне здоров'я». Вправа «Намалюй дитину»	2	Зошит ручка
5.	Групове обговорення «Що таке щастя»	2	А4, олівці
6.	Вправа «Щаслива людина – портрет»		
7.	Вправа «Коло підтримки»	2	А4, олівці
8.	Вправа «Дерево роду як опора»	2	А4, олівці
9.	Вправа «Резервуари любові»	2	А4, олівці
10.	Групове обговорення «Що турбує мене в моїй дитині»	2	Зошит, ручка
11.	Групове обговорення «Моя особлива сонячна дитина, сильні і слабкі сторони»	2	Зошит, ручка
12.	Групове обговорення «Проблема, з якою прийшли»	2	Зошит, ручка

13.	Групове обговорення «Як підтримати один одного». Вправа «Заземлення 5-4-3-2-1»	2	Зошит, ручка
14.	Психологічна просвіта на тему: техніки зниження напруги і дихальні вправи, медитації	2	Зошит, ручка
15.	Групове обговорення «Війна в моїй країні»	2	Зошит, ручка
16.	Вправа «Я плаття»	2	A4, олівці
17.	Медитація «Безпечне місце»	2	A4, олівці
18.	Групове обговорення «Як пройшов тиждень, розв'язання поточних проблем»	2	Зошит, ручка
19.	Групове обговорення «Як я справляюся серед безліч задач»	2	Зошит, ручка
20.	Групове обговорення «Моя дитина з синдромом Дауна»	2	Зошит, ручка
21.	Групове обговорення «Цінність та якість життя»	2	Зошит, ручка
22.	Вправа «Види турботи про себе»	2	Зошит, ручка

23.	Вправа «Сфери життя». Групове обговорення, як наповнити і посилити	2	Зошит, ручка
24.	Психологічна просвіта «Емоції в житті людини»	2	Зошит, ручка
25.	Вправа «Зобрази емоції»	2	Картки з емоціями
26.	Вправа «Я люблю весну»	2	Зошит, ручка, А4, олівці
27.	Групове обговорення «Як впоратися з емоціями»	2	Зошит, ручка
28.	Вправа «Сонечко привабливості»	2	А4, олівці
29.	Вправа «Коло мами і її потреби»	2	Зошит, ручка
30.	Групове обговорення «Любов в моєму житті».	2	Зошит, ручка, А4, олівці
31.	Вправа «Підтримай мене»	2	Зошит, ручка
32.	Психологічна просвіта «Ненасильницьке спілкування»	2	Зошит, ручка
33.	Психологічна просвіта «Ненасильницьке спілкування»	2	Зошит, ручка
34.	Вправа «Порада»	2	Зошит, ручка
35.	Вправа «Я особлива мама, я себе поважаю»	2	Зошит, ручка

36.	Вправа «Я плаття»	2	A4, олівці
37.	Вправи для зняття напруги	2	Зошит, ручка
38.	Вправа «Давайте поміркуємо»	2	Зошит, ручка
39.	Вправа «Я через 1 рік, через 3 роки, через 5 і через 10 років»	2	Зошит ручка
40.	Бесіда, висновки	2	Зошит, ручка

Підібрані нами вправи, які використовуються у програмі, об'єднуються у такі тематичні блоки: розширення уявлення про стрес, розвиток в собі ресурсів на подолання стресу, формування позитивного ставлення до себе і своєї дитини, формування саморегуляції та самоконтролю, корекція самооцінки.

Методи аналізу даних. Отримані в результаті опитування кількісні дані було проаналізовано з використанням: 1) **критерію Вілкоксона (Wilcoxon test)** (непараметричний тест для парних вибірок, який порівнює дві залежні вибірки, тобто значення до і після експерименту в межах однієї групи); 2) **U-критерію Манна-Уїтні (Mann-Whitney U test)** (непараметричний тест, який використовується для порівняння двох незалежних вибірок; він дає змогу оцінити, чи є різниця між медіанами двох груп статистично значущою).

Ці методи було використано для порівняння рівнів депресії та тривожності за шкалами PHQ-9 та GAD-7 між експериментальною та контрольною групами матерів дітей синдромом Дауна, а також для оцінки змін у показниках до і після втручання.

Математичні обчислювання здійснювались у статистичному програмному пакеті R 3.2.2. з використанням RStudio Desktop 0.99.473.

Результати

Таблиця 1. Порівняння показників депресії та тривожності у батьків дітей із синдромом Дауна до і після в експериментальній групі (Шкали PHQ-9 та GAD-7).

Шкала	Стан	mean	sd	Wilcox.test	Sig.(p)
PHQ-9	До експерименту	9,69	4,78	101,5	.3944
PHQ-9	Після експерименту	8,62	3,81		
GAD-7	До експерименту	8,62	3,31	119	0,07832
GAD-7	Після експерименту	6,46	2,90		

Як показано в таблиці 1, результати тесту Вілкоксона для порівняння показників до і після експерименту не виявили статистично значущих змін ($p = 0,3944$). Це свідчить про те, що не було істотних змін у рівні депресії у батьків до і після проведення експерименту. Результати тесту Вілкоксона показали, що зниження рівня тривожності є близьким до статистичної значущості ($p = 0,07832$). Це може вказувати на тенденцію до зниження тривожності у батьків після проведення експерименту, але цей результат не досягає традиційного рівня значущості ($p < 0,05$). Відповідно до шкали PHQ-9, рівень депресії у батьків в результаті експерименту істотно не змінився. Відповідно до шкали GAD-7, є тенденція до зниження тривожності, але цей ефект не є статистично значущим на традиційних рівнях значущості. Ці результати вказують на те, що експеримент міг вплинути на рівень тривожності, проте вплив на депресію був менш вираженим або відсутнім.

Таблиця 2. Порівняння показників депресії та тривожності у батьків дітей із синдромом Дауна, які не брали участі в групі психологічної підтримки по програмі «Сонячне коло» до і після в контрольній групі (Шкали PHQ-9 та GAD-7).

Шкала	Стан	mean	sd	Wilcox.test	Sig.(p)
PHQ-9	До	8,67	6,22	48	.535
PHQ-9	Після	6,56	5,39		
GAD-7	До	6,56	3,68	55	0,2138
GAD-7	Після	4,44	3,73		

Показники депресії – значення $p = 0,535$, що більше $0,05$. Це свідчить про те, що різниця між показниками до і після участі в групі не є статистично значущою. Тобто зміни в рівнях депресії не є істотними з точки зору статистики.

Значення тривожності $p = 0,2138$, що також більше $0,05$. Це означає, що зміни в рівнях тривожності також не є статистично значущими.

У контрольній групі, яка не брала участі в програмі психологічної підтримки, не було виявлено статистично значущих змін у рівнях депресії та тривожності до і після періоду спостереження. Це може свідчити про те, що програма «Сонячне коло» або інші чинники, що не були враховані, не вплинули на зменшення депресивних і тривожних симптомів у цій контрольній групі.

Таблиця 3. Порівняння показників депресії та тривожності між батьками дітей із синдромом Дауна експериментальної та контрольної груп.

Шкала	Група	mean	sd	Wilcox.test	Sig.(p)
PHQ-9	Батьки дітей з СД в експериментальній групі	8,62	3,81	101,5	.3944
PHQ-9	Батьки дітей з СД в контрольній групі	6,56	5,39	48	.535
GAD-7	Батьки дітей з СД в експериментальній групі	6,46	2,90	119	.07832
GAD-7	Батьки дітей з СД в контрольній групі	4,44	3,73	55	0,2138

Результати таблиці 3 показують, що батьки дітей із синдромом Дауна мають вищий рівень депресії та тривожності порівняно з батьками нормотипових дітей, що є статистично значущим ($p < .05$). Це свідчить про те, що навіть після участі у програмі «Сонячне коло» потреба в подальшій психологічній підтримці залишається актуальною. Результати тесту Вілкоксона для порівняння рівнів депресії між експериментальною та контрольною групами показали, що різниця не є статистично значущою ($p = 0,535$). Це свідчить про те, що рівні депресії між групами значно не відрізняються. Результати тесту Вілкоксона для порівняння

рівнів тривожності між групами показали, що різниця також не є статистично значущою ($p = 0,2138$). Це вказує на те, що рівні тривожності між експериментальною та контрольною групами не відрізняються суттєво.

Дискусія. Результати нашого дослідження показали, що програма психологічної підтримки мала змішаний вплив на депресію та тривожність у батьків дітей із синдромом Дауна. Аналіз статистичних результатів виявив важливі аспекти, які потребують детального обґрунтування. Наше дослідження показало, що середній бал депресії у батьків у експериментальній групі знизився з 9,69 до 8,62 після програми. Однак результат тесту Вілкоксона ($p = 0,3944$) не підтвердив статистично значущих змін. Це свідчить про те, що програма не мала істотного впливу на рівень депресії у батьків. Гіпотеза про зменшення депресивних симптомів у результаті програми психологічної підтримки не знайшла підтвердження у нашому дослідженні. Середній бал тривожності знизився з 8,62 до 6,46 після проведення програми. Результат тесту Вілкоксона ($p = 0,07832$) вказує на тенденцію до зниження тривожності, хоча цей ефект не досяг статистичної значущості на традиційних рівнях ($p < 0,05$). Таким чином, хоча зміни були позитивними, вони не є достатньо сильними, щоб підтвердити статистично значущий вплив програми на тривожність. Наше дослідження вносить новизну через фокус на конкретній групі – батьках дітей із синдромом Дауна – та використання комбінації шкал PHQ-9 і GAD-7 для комплексної оцінки депресії і тривожності. Результати нашого дослідження підкреслюють необхідність подальших досліджень у цій області, зокрема, для кращого розуміння ефективності психологічних програм підтримки в контексті конкретних груп ризику. Теоретично наше дослідження підтверджує важливість психологічної підтримки для батьків дітей із синдромом Дауна, хоча результати не завжди досягають статистичної значущості. Це може бути корисним для теорії підтримки та втручання, що вказує на потребу у вдосконаленні програм підтримки. Практично результати нашого дослідження можуть допомогти в оптимізації програм психологічної підтримки, орієнтуючи їх на специфічні потреби батьків. Рекомендується проводити подальші дослідження для виявлення найбільш ефективних методів і підходів, які можуть привести до

значного покращення психологічного благополуччя батьків. Операціоналізація отриманих результатів містить розробку та впровадження вдосконалених програм психологічної підтримки, адаптованих до потреб конкретних груп. Необхідно врахувати індивідуальні відмінності та специфіку групи, а також провести подальші дослідження для верифікації ефективності програм.

Висновки. Результати дослідження показують, що програма психологічної підтримки «Сонячне коло» має потенціал для зниження рівня тривожності серед батьків дітей з синдромом Дауна, хоча це зниження не досягає статистичної значущості на традиційних рівнях ($p < 0,05$). Це може вказувати на те, що програма може бути корисною для полегшення тривожності, але для підтвердження цього необхідні подальші дослідження. Рівень депресії у батьків не показав статистично значущих змін після участі в програмі. Це свідчить про те, що програма, можливо, має менший вплив на депресивні симптоми в порівнянні з тривожністю або, що потрібні інші компоненти програми для кращого впливу на депресію. Порівняння з контрольною групою, яка не брала участі у програмі, також не показало статистично значущих змін у рівні депресії. Це підтверджує, що зменшення тривожності в експериментальній групі може бути частково результатом участі у програмі, а не випадковим фактором. Хоча зміни не були статистично значущими, виявлені тенденції до зменшення тривожності у батьків після участі в програмі свідчать про потенційні позитивні ефекти програми. Це може бути важливим для розробки і вдосконалення подібних програм в майбутньому. Для більш точного визначення ефективності програми «Сонячне коло» потрібні подальші дослідження з більшою вибіркою та можливою корекцією програми. Це допоможе краще зрозуміти, як можна оптимізувати програму для досягнення максимальних результатів у зменшенні тривожності і депресії. Програма «Сонячне коло» може стати важливим інструментом для підтримки батьків дітей з синдромом Дауна, проте важливо також включити додаткові елементи для покращення її впливу на депресивні симптоми. Варто продовжувати розвивати і тестувати програми психологічної підтримки, адаптуючи їх до специфічних потреб родин в умовах воєнного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чеботарьова, О.В., & Гладченко, І.В. (2019). Дитина з Синдромом Дауна. Київ: Літера ЛТД. Серія «Інклюзивне навчання», 48 с.
2. Малолеткова, О. Потрібна нова культура ставлення до ментального здоров'я. *Газета Кабінету Міністрів України Урядовий кур'єр*. 10.02.2023. <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/potribna-nova-kultura-stavlennya-do-mentalnogo-zdo/>
3. Файермен, О.О. (2022). Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*, серія «Педагогіка і психологія», педагогічна наука. №1(23). С. 39-47.
4. Жук, Т. (2017). Сім'я з особливою дитиною. *Справи сімейні*. № 4. С. 26-27.
5. Продан, Є. (2019). Організація психологічної допомоги батькам дітей з особливими потребами. *Особлива дитина і навчання: навчання і виховання*. №2, С. 14-19.
6. Туриніна, О.Л. (2018). Методологія та методи психологічна дослідження. Навчально-методичний посібник Київ ДП «Видавничий дім «Персонал», 68 с.
7. Максименко, С.Д. (2004). Загальна психологія: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене та доповнене. Київ: «Центр навчальної літератури». С. 26-32.
8. В Україні стартував проєкт психологічної підтримки «Поруч». (2022). <https://ms.detector.media/trendi/post/29374/2022-04-21-v-ukraini-zapustyly-programu-dlya-psykhologichnoi-pidtrymky-chas-pogovoryty/>
9. В Україні запустили програму для психологічної підтримки «Час поговорити». (2022). <https://ms.detector.media/trendi/post/29374/2022-04-21-v-ukraini-zapustyly-programu-dlya-psykhologichnoi-pidtrymky-chas-pogovoryty/>

REFERENCES

1. Chebotarova, O.V., & Hladchenko I.V. (2019). Dytyna z Syndromom Dauna [Child with Down Syndrome]. Kyiv: Litera LTD. Seriya «Inklyuzyvne navchannya» [Series «Inclusive Education»], 48 p. [in Ukrainian].
2. Malolietkova, O. Potribna nova kul'tura stavlennia do mental'noho zdorov'ia [A New Culture of Attitude Towards Mental Health is Needed]. *Hazeta Kabinetu Ministriv Ukrainy Uriadovi kur'ier* [Government Courier Newspaper]. 10.02.2023. <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/potribna-nova-kultura-stavlennya-do-mentalnogo-zdo/> [in Ukrainian].
3. Faiermen, O.O. (2022). Sotsial'na pidtrymka bat'kiv ditei z osoblyvymy potrebamy [Social Support for Parents of Children with Special Needs]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Alfred Nobel

University Bulletin], serii «Pedagogika i psykholohiia» [Series «Pedagogy and Psychology»], pedagogichna nauka [Pedagogical Science]. №1(23), pp. 39-47. [in Ukrainian].

4. Zhuk, T. (2017). Sim'ia z osoblyvoiu dytynoiu [Family with a Special Child]. *Spravy simeini* [Family Matters]. №4, pp. 26-27. [in Ukrainian].

5. Prodan, Ye. (2019). Orhanizatsiia psykholohichnoi dopomohy bat'kam ditei z osoblyvymy potrebamy [Organization of Psychological Assistance to Parents of Children with Special Needs]. *Osoblyva dytyna i navchannia: navchannia i vykhovannia* [Special Child and Learning: Education and Upbringing]. №2, pp. 14-19. [in Ukrainian].

6. Turykina, O.L. (2018). Metodolohiia ta metody psykholohichnoho doslidzhennia [Methodology and Methods of Psychological Research]. *Navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Educational-Methodical Manual]. Kyiv: DP «Vydavnychi dim 'Personal'» [Publishing House «Personal»], 68 p. [in Ukrainian].

7. Maksymenko, S.D. (2004). *Zahal'na psykholohiia: Navchal'nyi posibnyk* [General Psychology: Textbook]. Vydannia druhe, pereroblene ta dopovnene [Second Edition, Revised and Supplemented]. Kyiv: «Tsentr navchal'noi literatury» [Center of Educational Literature], pp. 26-32. [in Ukrainian].

8. V Ukraini startuvav proiekt psykholohichnoi pidtrymky «Poruch». (2022). [In Ukraine, the Psychological Support Project «Poruch» Has Started]. <https://ms.detector.media/trendi/post/29374/2022-04-21-v-ukraini-zapustyly-programu-dlya-psykholohichnoi-pidtrymky-chas-pogovoryty/> [in Ukrainian].

9. V Ukraini zapustyly prohramu dlia psykholohichnoi pidtrymky «Chas pohovoryty». (2022). [In Ukraine, the Program for Psychological Support «Time to Talk» Has Been Launched]. <https://ms.detector.media/trendi/post/29374/2022-04-21-v-ukraini-zapustyly-programu-dlya-psykholohichnoi-pidtrymky-chas-pogovoryty/> [in Ukrainian].

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей. Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf. Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

Обсяг статті: 12–21 сторінки (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

Оформлення статті:

- поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;
- шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал – 1,5, абзацний відступ – 1,25;
- усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);

- **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- **ПРИЗВИЩЕ**, ім'я, по-батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);
- українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал);
- анотація (не менше 100–150 слів);
- ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
- англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
- ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
- назва статті (жирний шрифт);— анотація (не менше 150–250 слів);
- ключові слова (3–5 слів; слова «Key words:» виділено жирним шрифтом). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів. В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):

Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» – жирний шрифт, великими літерами) оформлена відповідно до вимог ДАК (Бюлетень ДАК України. – 2008. – № 3. – С. 9–13), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем 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/transliteratsiia>.

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

З повагою, редакція журналу

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрій Боярчук – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Ольга Волошина – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Андрій Гончарук – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Марина Дігтенко – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Лідія Дрозд – доктор філософії PhD, кандидат психологічних наук, старша викладачка кафедри спеціальної освіти, Херсонський державний університет;

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;

В'ячеслав Засенко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, почесний директор, радник директора, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Світлана Кульбіда – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Наталія Лопатинська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка;

Людмила Ніколенко – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

Денис Прохоренко – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Леся Прохоренко – доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка;

Тетяна Хомик – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.