

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

ОСОБЛИВА ДИТИНА:

навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (119) ЛИПЕНЬ–СЕРПЕНЬ–ВЕРЕСЕНЬ 2025
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 9 від 28.08.2025 р.)

Заснований у 1995 р. З 1996 р. по 2012 р. видавався під назвою «Дефектологія»; з 2013 р. – «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»; з 2014 р. видається під назвою «Особлива дитина: навчання і виховання» («Exceptional Child: Teaching and Upbringing») Свідоство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія: КВ № 25085-15025 ПР від 31.12.2021

ЗАСНОВНИК

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

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

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

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

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2025

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

EXCEPTIONAL CHILD:

teaching and upbringing

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

№ 3 (119) JULY–AUGUST–SEPTEMBER 2025
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

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

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

FOUNDER OF THE JOURNAL

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

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

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

EDITORS' OFFICE

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

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

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

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

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

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

The editorial office does not return the manuscripts

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

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

Члени редакційної колегії

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

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

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

Душка А. Л., доктор психологічних наук, професор, професор психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна)

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

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

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

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

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

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

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

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

Відповідальний секретар

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

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

Vyacheslav 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, Corresponding member of the NAES of Ukraine, the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

CONSULTING EDITORS

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

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

Alla Dushka, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Professor of Psychology, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University (Ukraine)

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

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

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

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

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

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

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

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

Mykola Suprun, D.Sc. (Education), Professor, Professor, Department of Special and Inclusive Education, Admiral Makarov National University of Shipbuilding (Ukraine)

Executive Editor

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

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

- Марина Виговська.** Аналіз різних аспектів адаптації учасників освітнього процесу під час організації інклюзивного навчання **8–21**
- Еляна Данілавічюте.** Сучасні стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами **21–40**
- Валентина Жук, Світлана Литовченко.** Спеціальне обладнання для навчання дітей з порушеннями слуху (пропозиції до документу «Типовий перелік допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти») **40–61**
- Анастасія Іскрижицька, Людмила Котлова, Інна Бондар.** Розвиток психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами **61–76**
- Оксана Кас'яненко.** Комплексний підхід до сенсорної інтеграції в програмах раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра **76–96**
- Світлана Кульбіда.** Жестомовна політика у досвіді цивілізаційного поступу **96–111**
- Катерина Кучіна.** Гендерні відмінності у виявленні дислексії у дітей шкільного віку **111–119**
- Євгенія Линдіна, Світлана Федоренко.** Витоки та становлення логопедичної допомоги: від давнини до початку інституціоналізації в Україні (до 1960-х рр.) **119–139**
- Ірина Матюшенко.** Педагогічні складові забезпечення реалізації принципу свідомості в освіті **139–151**
- Наталія Обухова, Євгеній Клопота.** Соціально-психологічні та освітні запити батьків дітей із порушенням слуху в умовах війни **151–163**

Олег Орлов, Леся Прохоренко. Комплексна аналітична модель для міжнародних порівняльних досліджень освітніх систем **163–178**

Денис Прохоренко. Дослідження особливостей психотравми у дітей з особливими освітніми потребами **178–192**

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Лариса Арнаутова. Комплексні методи корекції когнітивної функції у слабкозорих дітей з ДЦП **192–207**

Наталія Баташева. Профілактика психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами **207–218**

Наталія Бабич, Катерина Тичина, Тетяна Хомик, Світлана Логвиненко. Стан сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням **218–236**

Оксана Кисла. Особливості надання послуг раннього втручання сім'ям, у яких виховують дітей із синдромом Ретта **237–254**

Юлія Поліщук. Тривожність як провідний фактор формування селективного мутизму у дітей **254–272**

Суховієнко Наталія, Литвин Інна. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами **272–287**

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Ілона Каракай, Анастасія Криворотько, Анастасія Григорчук. Емпіричне дослідження становлення гендерних стереотипів у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку **288–307**

Анастасія Нездатна. Формування діалогічної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення засобами онлайн-навчання **308–319**

Ольга Рибак, Любов Луценко, Олена Спіцина. Результати досягнень в експериментальній жестомовній діяльності творчих осередків вчителів **319–331**

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

«Маємо більшою мірою займатися методологічними проблемами розвитку освіти»

332–340

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК: 378.614.5:159

Марина Виговська,

директор

irc3_kyiv@ukr.net

Maryna Vygovska,

director

irc3_kyiv@ukr.net

Інклюзивно-ресурсний центр №3 Деснянського району м. Києва
вул. Братиславська 14а, м. Київ, 02156, Україна

Inclusive resource center 3 of Desnyan district of Kyiv
st. Bratislavskya 14a, Kyiv, 02156, Ukraine

АНАЛІЗ РІЗНИХ АСПЕКТІВ АДАПТАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

ANALYSIS OF VARIOUS ASPECTS OF ADAPTATION OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS DURING THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE TEACHING

Анотація. Розглянуто питання пристосувань представників всіх ланок освітнього процесу (учнів, педагогів та батьків) до умов інклюзивного навчання в закладі освіти крізь призму поняття адаптації як природнього процесу реакції на зміну умов оточуючого середовища. *Мета* статті – акцентувати увагу на тому, що зміни, і в роботі, і в особистісному світі, пов’язані з впровадженням інклюзивного навчання у закладі, переживають усі учасники освітнього процесу, і представити дієві стратегії, які допоможуть успішно пройти період адаптації. *Методи дослідження:* аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; уточнення сутності поняття «адаптація»; метод вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи інклюзивно-ресурсних центрів; аналіз документів (висновки ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, індивідуальні програми розвитку учнів з особливими освітніми

потребами, протоколи засідань команд супроводу в закладах освіти). Стратегії, які допоможуть адаптуватись вчителю: поглиблювати знання щодо етичної практики та дотримання конфіденційності; вчитись деконструювати навчальну історію для розуміння поточних ситуацій та контекстів; скаффолдинг – створення умов для підвищення успішності кожного учня; застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами та ін. Відзначено, що успішна адаптація надає всім учасникам освітнього процесу пристосування до умов інклюзивного навчання, в результаті якого відбувається прийняття цілей, норм групи, соціальних та професійних ролей та інших характеристик середовища. Саме позитивний старт надихатиме шкільну громаду на успішне опанування наступних етапів навчання.

Ключові слова: інклюзивне навчання, адаптація, соціальна адаптація, підтримка в освітньому процесі, соціальне й емоційне навчання.

Abstract. The issue of adaptation of representatives of all levels of the educational process (students, teachers and parents) to the conditions of inclusive education in an educational institution is considered from the perspective of the concept of adaptation as a natural process of reaction to changing environmental conditions. The purpose of the article is to focus attention on the fact that changes, both in work and in the personal world, associated with the implementation of inclusive education in an institution are experienced by all participants in the educational process and to present effective strategies that will help to successfully pass the adaptation period. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; analysis of regulatory and legal documents; clarification of the essence of the concept of "adaptation"; method of studying and generalizing practical experience of the work of inclusive resource centers; analysis of documents (IRC conclusions on a comprehensive psychological and pedagogical assessment of personal development, individual development programs for students with special educational needs, minutes of meetings of support teams in educational institutions). Strategies that will help the teacher adapt: deepen knowledge about ethical practice and confidentiality; learn to deconstruct educational history to understand current situations and contexts; scaffolding – creating conditions for increasing the success of each student; applying personally oriented teaching methods taking into account the individual characteristics of children with special educational needs, etc. It is noted that successful adaptation provides all participants in the educational process with adaptation to the conditions of inclusive learning, as a result of which the goals, norms of the group, social and professional roles and other characteristics of the environment are accepted. It is a positive start that will inspire the school community to successfully master the next stages of learning.

Key words: inclusive education, adaptation, social adaptation, support in the educational process, social and emotional learning.

Актуальність дослідження. У сучасній українській школі створюється черговий інклюзивний клас. У більшості випадків вже на початку червня заклад освіти володіє інформацією, скільки дітей з особливими освітніми потребами будуть навчатися наступного навчального року, і в керівника закладу освіти є два з половиною місяці, щоб внести всі необхідні зміни в організацію діяльності закладу для того, щоб організувати інклюзивне навчання, здійснити всі адміністративні кроки, відповідно до нормативно-правової бази в секторі інклюзії. Щодо створення атмосфери відкритості та співпраці, ситуація більш складна.

Здебільшого ця робота починається з того моменту, як учні з особливими освітніми потребами розпочали навчання, а створена за наказом керівника команда супроводу починає вивчати особливості учня для складання індивідуальної програми розвитку. Знайомство, спостереження, збір додаткової інформації, налагодження комунікації між учнями, педагогами та батьками, як виявила практика, відбувається у найскладніший для всіх період – *період адаптації*.

Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; уточнення сутності поняття «адаптація»; метод вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи інклюзивно-ресурсних центрів; аналіз документів (висновки ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, індивідуальні програми розвитку учнів з особливими освітніми потребами, протоколи засідань команд супроводу в закладах освіти).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вагоме значення мають праці українських і зарубіжних учених, присвячені різним аспектам інклюзивного навчання (Лорман, Деспелер, & Харві, 2010; Колупаєва, & Таранченко, 2019),

етичного спілкування з особами з особливими освітніми потребами (Гудим, Данілавчюте, Жук, Макаруч, Чеботарьова, & Замша, 2016), становлення ціннісних орієнтацій дитини у дорослому світі (Піроженко, Соловійова, Ладивір, Карабаєва, Хартман, Федорчук, & Токарева, 2016), взаємодії навчального закладу і сім'ї (Оржеховська, & Кириченко, 2007).

В методичній літературі фахівцями надаються рекомендації загального характеру, які стосуються супроводу особи з особливими освітніми потребами.

Мета статті – акцентувати увагу на тому, що зміни, і в роботі, і в особистісному світі, пов'язані з впровадженням інклюзивного навчання у закладі, переживають всі учасники освітнього процесу, і представити дієві стратегії, які допоможуть успішно пройти період адаптації.

Результати дослідження. Педагоги і батьки також адаптуються до великої кількості нюансів, які потрібно врахувати, опанувати, удосконалити (іноді їх позбутися) у нових умовах. Як представникові дорослої підсистеми прожити період адаптації підготованим? Як презентувати себе, учнів та колег щиро? Чому важливо вчасно задовольняти власні потреби і батькам, і педагогам? Які, де і як отримувати ресурси? Щоб дослідити ці питання, почнемо з тлумачення поняття адаптація.

Адаптація (лат. *adaptatio*, від *adapto* – пристосовую) – процес пристосування об'єкта (адаптаціогенез); стан пристосованості об'єкта (результат адаптаціогенезу); дія, спрямована на об'єкт з метою його пристосування до визначених вимог, пристосування об'єкта до використання в конкретних умовах (О. Міхеєв).

В інклюзивній освіті термін «адаптація» застосовується у двох випадках: як інструмент надання підтримки в навчальній діяльності, і як процес соціокультурного пристосування, тобто стосується дій, заходів, спрямованих на підтримку *споживача освіти*. Відповідно постанові КМУ від 12 липня 2017 року, із змінами, «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр», *підтримка в освітньому процесі* – підтримка, що надається здобувачам освіти постійно або тимчасово та передбачає створення для них сприятливих для

навчання умов у закладі освіти, а також здійснення додаткових заходів, спрямованих на подолання їх освітніх труднощів, у тому числі тих, що виникли внаслідок психологічної травми.

Для кожної особи з особливими освітніми потребами, наявність яких в Україні визначають інклюзивно-ресурсні центри шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і зазначають рівень та тип освітніх труднощів, у висновку про результати оцінки обов'язково надаються рекомендації щодо *періоду адаптації* такої особи. У формуванні рекомендацій щодо супроводу осіб у цей період враховуються етапи навчання (зарахування до закладу освіти, перехід з однієї освітньої ланки на іншу, організація інклюзивного навчання посеред навчального року, інше), умови, в яких перебуває сім'я особи та працює заклад, об'єктивні обставини, в яких живе суспільство. У більшості випадків період адаптації визначається як такий, що є необхідним для соціалізації учнів у колективі класу (групи) та формувань режимних, просторових, побутових навичок й умінь у новому середовищі. Тобто містить в собі елементи підтримки особи з особливими освітніми потребами, і є варіативно обмеженим в часі та потребує більшої уваги й участі педагогів, які безпосередньо супроводжують учня фахово.

Адаптація навчальних програм передбачає зміну характеру представлення навчального матеріалу, не змінюючи зміст навчання: через пристосування освітнього середовища, адаптації навчальних підходів, адаптації навчальних матеріалів тощо.

Вчитель адаптується як особистість і як фахівець. Розглянемо сфери життєдіяльності, в яких виникає необхідність до змін.

У роботі:

- таймінг – потреба у розподілі робочого часу, враховуючи планування додаткових видів діяльності (зміна формату організації та структури уроків);
- робота з розкладом для осіб з особливими освітніми потребами;
- виділення часу для планових зустрічей і консультацій з асистентом вчителя, фахівцями, експертами тощо;

– потреба навчитись працювати в парі з асистентом вчителя, чітко розподілити обов'язки під час проведення уроку;

– налаштування на конструктивне спілкування з батьками, асистентом учня (за наявності) та колегами.

В особистісному аспекті вчитель має напрацювати в собі:

– уміння зберігати критичне ставлення у разі неочікуваних ситуацій в навчанні та позакласному житті;

– звичку шукати екологічне вирішення будь-яких конфліктних ситуацій;

– визначення і повагу до власних кордонів кожного учасника освітнього процесу (своїх передусім);

– контроль балансу свого особистісного ресурсу;

– уособлення себе як ключового суб'єкта впливу на самооцінку учнів і, як наслідок, на їхній потенціал навчатися.

Стратегії, які допоможуть адаптуватись вчителю:

1. Поглиблювати знання щодо етичної практики та дотримання конфіденційності.

2. Вчитись деконструювати навчальну історію для розуміння поточних ситуацій та контекстів.

3. *Скаффолдинг* – створення умов для підвищення успішності кожного учня.

4. Застосовування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

5. Виявлення та позбуття рішень, що потребують неінклюзивної позиції та роботи у сегрегаційних ситуаціях.

6. Розвиток професійної чуйності до різноманітних потреб учнів.

7. Використання в різні способи формування поваги у соціальних стосунках та використання відповідної мови з усіма учнями та зацікавленими сторонами в освіті.

8. Критичне вивчення власних переконань і ставлень та вплив, який вони мають на дії.

Зауважимо, що йдеться не тільки про класного керівника і асистента вчителя. Так як один з головних факторів успішної реалізації індивідуальної траєкторії особи з особливими освітніми потребами є одноставна робота всіх педагогів, дотичних до учня, більшою чи меншою мірою, адаптуватись мають всі учасники команди супроводу дитини в закладі. Наказ МОН України від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» надає докладне керівництво щодо розподілу функцій членів команди супроводу.

Відповідно до висновку ІРЦ, результатів психолого-педагогічного вивчення дитини командою супроводу, протягом перших 2-х тижнів від початку освітнього процесу команда створює індивідуальну програму розвитку дитини (ІПР), яка погоджується з батьками. Склад команди супроводу визначається з урахування потреб дитини. До її складу входять:

– постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахування освітніх потреб дитини), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини тощо;

– залучені фахівці: медпрацівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Постійні учасники з числа педагогів можуть вже мати досвід класного керівництва в інклюзивному класі, можуть зіткнутись з питанням організації у будь-який момент. Отже, мають чудову нагоду проходити адаптацію в межах свого об'єму взаємодії з учнями, колегами та батьками.

Стратегії, що допоможуть адаптуватись всім членам команди супроводу:

1. Реалізація навичок керівництва та управління класом, які сприяють ефективній міжвідомчій роботі.

2. Співучителювання та робота в гнучких викладацьких колективах.

3. Робота вчителя як частини шкільної спільноти з використанням підтримки внутрішніх і зовнішніх ресурсів школи.

4. Побудова класної спільноти, яка є частиною ширшої шкільної спільноти.

5. Сприяння процесам оцінювання, перегляду та розвитку всієї школи.

6. Спільне вирішення проблем з іншими професіоналами.

7. Сприяння ширшому партнерству школи з іншими школами, громадськими організаціями та іншими освітніми організаціями.

8. Спирання на низку вербальних та невербальних навичок спілкування для полегшення роботи у співпраці з іншими професіоналами.

В інклюзивному навчанні супровід і підтримка розглядаються не як задоволення потреб особливих груп учнів, а як підхід до всіх учнів і врахування потреб кожного. Коли йдеться про адаптацію в класі дитини, на перший план висуваються потреби та рекомендації щодо осіб з особливими освітніми потребами. Та варто врахувати, що адаптуються всі учні класу. Багато дітей до школи не мали досвіду перебування в інклюзивних групах дошкільного закладу, а значить теж потребують часу й організованого супроводу, щоб адаптуватись до умов інклюзії. Також у будь-якої дитини можуть проявлятися власні фізіологічні й психологічні реакції на нові умови навчання, як то підвищення рівня загальної тривожності, розлади сну чи харчування, протестні реакції тощо.

Необхідні соціальні, психологічні адаптації:

- нове оточення однолітків та дорослих;
- взаємодія з більшою кількістю людей;
- комунікативні навички;
- сформована адекватна самооцінка;
- засвоєння правил та норм поведінки;
- уміння керувати власними емоціями (саморегуляція);
- розвиток емпатії;

– уміння доносити свої потреби.

Необхідні навчальні адаптації:

- засвоєння структури (її різновидів) уроку;
- формування навичок самостійної роботи;
- уміння завершити виконання завдань;
- розвиток пізнавальної активності.

Побутові, просторові адаптації:

- орієнтація в приміщеннях школи;
- уміння використовувати допоміжні засоби;
- сформовані навички самообслуговування;
- дотримання режиму та розкладу.

Перелік необхідних змін та набуття новоутворень далеко не є повним, ми зазначили найбільш актуальні та поширені в практиці моменти.

Стратегії, які допоможуть адаптуватись учням:

1. Індивідуальна траєкторія. Використання адаптованих навчальних матеріалів, технологій та індивідуальних підходів.
2. Ігрові методи. Залучення дітей до ігор, які сприяють соціалізації та командній роботі.
3. Рольова взаємодія. Організація спільних проєктів, де дитина може проявити свої сильні сторони.
4. Психолого-педагогічний супровід. Залучення психологів, соціальних педагогів та логопедів для підтримки дитини.
5. Активне залучення батьків до процесу адаптації та створення підтримуючого середовища вдома.
6. Створення в класі атмосфери прийняття і взаємоповаги.
7. Моніторинг успіхів і труднощів дитини.
8. Залучення однокласників до підтримки дитини з особливими освітніми потребами.
9. Оперативне реагування на конфлікти або непорозуміння.
10. Пошук та розкриття сильних сторін, талантів особи.

Батьки (законні представники дитини) адаптуються і до нової організації життя родини, і до взаємодії із шкільною спільнотою. Найважче налагодити життя в шкільній громаді батькам, які заперечують або не повністю приймають факт наявності у їх дитини особливих освітніх потреб. Соціалізація і підвищення академічної грамотності таких сімей є довготривалим процесом, в який залучені й адміністрація закладу освіти, і фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, і, за потреби, представники суміжних відомчих організацій.

У родині виникають зміни щодо:

- повсякденного розкладу (залежить від розкладу уроків, часу на дорогу, ін.);
- можливі зміни графіків та обсяг навантаження на роботі;
- планування реабілітаційних програм, оздоровлення, дозвілля, гуртків та ін.;
- у разі потреби, організація зручного регламенту харчування та медикаментозної підтримки дитини вдома та у школі;
- максимум зусиль докласти до підготовки дитини до школи в навчальній діяльності та у самообслуговуванні.

У взаємодії із шкільною спільнотою сім'ї потрібно:

- сформувати відкритість сім'ї до обговорення важливих (іноді конфліктних) тем як з батьківським колективом, так і з педагогами;
- уміння презентувати себе, сім'ю, власну дитину спираючись на тверезу самооцінку;
- уміння сприймати неповторність та особливість інших родин, дітей в класі;
- знати правила та обов'язки батьків в школі;
- узгодити нормативно та обговорити умови перебування асистента дитини в закладі, якщо є така потреба.

Стратегії, які допоможуть адаптуватись:

1. Формування у батьків погляду на ефективне спілкування та співпрацю з батьками інших дітей та вчителем як на відповідальність сім'ї.

2. Усвідомлення батьками важливості позитивних сімейних міжособистісних навичок.

3. Вплив міжособистісних стосунків на досягнення навчальних цілей.

4. Повага до культурного та соціального бекграунду і перспектив батьків та сім'ї.

5. Ефективне залучення батьків і родин до підтримки навчання їхньої дитини.

6. Усвідомлення педагогічним колективом додаткової цінності співпраці з батьками.

7. Забезпечення інформаційного супроводу батьків щодо соціальних послуг.

8. Створення фахівцями комплексу рекомендацій, порад щодо створення в сім'ї середовища емоційної безпеки.

9. Долучення сімей до діяльності батьківських спільнот, громадських організацій за межами школи та в соціальних мережах.

Основним запобіжником станів розгубленості, проявів тривожності або конфліктів серед всіх учасників освітнього процесу є своєчасна робота на кожному етапі формування інклюзивного класу. Методичні посібники, рекомендації або фахові роботи, які сміливо можна брати в роботу, присвячені супроводу під час адаптації дитини з особливими освітніми потребами. Ще випрацьовуються чіткі алгоритми й інструменти різних галузей адаптації для вчителів та батьків. Авангардом у дослідженні теми і в розробці методичних матеріалів сьогодні в Україні є науково-педагогічна спільнота, фахівці, які залучені до впровадження Нової української школи, інклюзивно-ресурсні центри. Українські педагоги активно вивчають міжнародний досвід інклюзії в освіті, в соціумі загалом та плідно впроваджують його в наших освітніх закладах. Широке застосування має система соціального й емоційного навчання.

Соціальне й емоційне навчання (СЕН) – це набуття дітьми і дорослими необхідних знань, навичок та установок, для того, щоб:

- розпізнавати й регулювати власні емоції;
- ставити перед собою позитивні цілі й досягати їх;

- виявляти турботу і співчуття в стосунках з оточуючими;
- налагоджувати й підтримувати позитивні стосунки;
- приймати відповідальні рішення;
- ефективно поводитись в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Нині з'являється дедалі більше наукових даних, які свідчать про складну природу між емоційною компетентністю та академічними результатами й поведінкою (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Gaertner, 2009). В міжнародній спільноті створено та апробовано 15 програм СЕН, багато з яких впроваджено і в Україні. Найбільш популярні з них: «Lions quest», «Ти зможеш», «Навчання для життя», «Програма співпраці родини і школи». В Україні в контексті концепції «Нова українська школа» реалізовано проєкт «Освіта вчителів для інклюзії» (Teacher Education for Inclusion – TE4I, 2020) Європейського Агентства з Особливих Потреб і Інклюзивної Освіти, який дослідив, як у різних країнах початкова освіта вчителів готує їх «бути інклюзивними» і склав «Профіль інклюзивних учителів». Це – перелік знань, компетентностей і цінностей, якими має володіти вчитель, щоб забезпечити інклюзивне навчання.

Соціальна та емоційна компетентність вчителя має вирішальне значення в період адаптації всіх учасників освітнього процесу, так як серед усіх видів стосунків, які формуються у дітей в школі, найважливішими для їхнього успішного навчання є стосунки «вчитель-учень» (Doll, Kurien, LeClair, Spies, Champion, & Osborn, 2009). На думку авторів моделі СЕН, соціально компетентні вчителі є більш ефективними, оскільки самі є чудовим прикладом бажаної соціальної та емоційної поведінки. Такий вчитель спроможний надати в своєму образі, в зразках поведінки весь свій ресурс вже через перше враження, яке отримують учні, батьки та колеги.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Видатний педагог ХХ-ХХІ століть Шалва Амонашвілі у своїй праці «Педагогічна симфонія» писав: «Враження – це сила, що встановлює погоду в духовному світі дитини, і тому потрібно, щоб вони були добрими і підносили. Які в дитини створюються

враження в організованому нами виховному процесі, і від цього залежить спрямованість її особистісних орієнтацій, думок, поведінки».

Як висновок, відзначимо, що успішна адаптація надає всім учасникам освітнього процесу пристосування до умов інклюзивного навчання, в результаті якого відбувається прийняття цілей, норм групи, соціальних та професійних ролей та інших характеристик середовища. Саме позитивний старт надихатиме шкільну громаду на успішне опанування наступних етапів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лорман, Т., Деппелер, Дж., Харві, Д. (2010). Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. Київ.
2. Колупаєва, А., & Таранченко, О. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків.
3. Гудим, І., Данілавчюте, Е., Жук, В., Макарчук, Н., Чеботарьова, О., & Замша, А. (2016). Особи з особливими потребами: етичне спілкування, супровід, допомога: посібник. Київ.
4. Піроженко, Т., Соловйова, Л., Ладивір, С., Карабаєва, І., Хартман, О., Федорчук, О., Токарева, Л. (2016). Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навчально-методичний посібник. Київ.
5. Оржеховська, В., & Кириченко, В. (2007). Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: навчальний практикозорієнтований посібник. Харків.
6. Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/17439760902819444>
7. Doll, B., Kurien, S., LeClair, C., Spies, R., Champion, A., & Osborn, A. (2009). The ClassMaps Survey: A framework for promoting positive classroom environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 213–227). Routledge/Taylor & Francis Group.
8. Амонашвілі, Ш. (2011). Як любити дітей? Досвід самоаналізу. Хмельницький.
9. Амонашвілі, Ш. (2002). Школа життя. Трактат. Хмельницький.

REFERENCES

1. Lorman, T., Deppeler, Dzh., & Kharvi, D. (2010). *Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive Education. Supporting Diversity in the Classroom]: praktychnyi posibnyk*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshti [Teaching Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv. [in Ukrainian].
3. Hudym, I., Danilavchiutie, E., Zhuk, V., Makarchuk, N., Chebotarova, O., & Zamsha, A. (2016). *Osoby z osoblyvymy potrebamy: etychne spilkuвання, suprovid, dopomoha [Persons with Special Needs: Ethical Communication, Support, Assistance]: posibnyk*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Pirozhenko, T., Soloviova, L., Ladyvir, S., Karabaieva, I., Khartman, O., Fedorchuk, O., Tokarieva, L. (2016). *Tsinnisni oriientsii dytyny u dorosloму sviti [Value orientations of a child in the adult world]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Orzhekhovska, V., & Kyrychenko, V. (2007). *Vzaiemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii, modeli [Interaction of an educational institution and a family: strategies, technologies, models]: navchalnyi praktykozoriientovanyi posibnyk*. Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/17439760902819444> [in English].
7. Doll, B., Kurien, S., LeClair, C., Spies, R., Champion, A., & Osborn, A. (2009). The ClassMaps Survey: A framework for promoting positive classroom environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 213–227). Routledge/Taylor & Francis Group. [in English].
8. Amonashvili, Sh. (2011). *Yak liubyty ditei? Dosvid samoanalizu [How to love children? Experience of self-analysis]*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
9. Amonashvili, Sh. (2002). *Shkola zhyttia. Traktat [School of life. Treatise]*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 12.05.2025 р.

УДК 37-053.4/.5-056.264

Еляна Данілавічюте,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,

завідувач відділу логопедії

E-mail: elyana_d@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-3911-7612

Eliana Danilavichiutie,

Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),

Senior Research Fellow,

Head of the Department of Speech Therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

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

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

MODERN STRATEGIES FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SPEECH, LANGUAGE AND COMMUNICATION NEEDS

Анотація. Статтю присвячено питанню розроблення стратегій подолання труднощів, що виникають у процесі навчальної діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами. На основі аналізу результатів досліджень психологічного, психолінгвістичного та соціолінгвістичного спрямування розглянуто інституційний соціальний контекст закладу освіти, що дало змогу визначити панівну роль дефініції «мовна норма», з орієнтуванням на яку відбувається організація лінгвістичного середовища, перебіг процесу навчання, оцінювання знань здобувачів освіти, і неспроможність дотримання якої проявляється через різноманітні труднощі опанування не лише мовних знань, а і таких, що забезпечують засвоєння змісту різних освітніх галузей дітьми з дефіцитом функції мовлення. Здійснено аналіз зарубіжного та

вітчизняного досвіду логопедичного дискурсу виокремлення особливостей прояву недосконалості розвитку мовлення, які є причиною виникнення означених труднощів, представлено спеціальну процедуру кваліфікації останніх крізь призму освітнього критерію з метою організації лінгвістично-комфортного середовища для означеної категорії дітей у закладі освіти. Репрезентовано розроблені критерії виявлення ступенів прояву труднощів на основі п'ятирівневої шкали вимірювання та уявлень про «бар'єр» як визначний чинник трансформації «особливості розвитку» в «потребу в підтримці», що запропонована у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я для дітей та підлітків (МКФ – ДП), яку використано і запропоновано як концептуальне термінологічне підґрунтя для використання поняття «особливі мовленнєві потреби». Обґрунтовано загальну типологію означених труднощів, її ієрархічну структуру та специфіку прояву різних їх типів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами, що дає підстави фахівцям Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) визначати рівень підтримки дитини за найвищим ступенем прояву труднощів, а також правильно обрати стратегію педагогічного впливу в процесі моделювання освітнього простору. Репрезентовано алгоритм створення сучасних стратегій подолання труднощів у навчальній діяльності означеної категорії дітей з позицій психолінгвосинергетичного підходу, що передбачає врахування нейропсихолінгвістичних механізмів виникнення дефіциту функції мовлення, які стають основою добору відповідного навчально-методичного інструментарію.

Ключові слова: діти з особливими мовленнєвими потребами, труднощі у навчальній діяльності, спеціальна освіта, інклюзія, лінгвістично-комфортне освітнє середовище, психолінгвосинергетичний підхід.

Abstract. The article is devoted to the issue of developing strategies for overcoming difficulties that arise in the process of educational activities of children with speech, language and communication needs. Based on an analysis of the results of psychological, psycholinguistic and sociolinguistic research, the institutional social context of the educational institution is examined, which made it possible to determine the dominant role of the definition of 'language norm', which serves as a guide for the organisation of the linguistic environment, the learning process, the assessment of students' knowledge, and the inability to comply with which manifests itself in various difficulties in mastering not only linguistic knowledge, but also knowledge that ensures the assimilation of the content of various educational fields by children with speech impairments. An analysis of foreign and domestic experience in speech therapy discourse has been carried out to identify the characteristics of speech development imperfections that cause these difficulties. A special procedure for qualifying the latter through the prism of educational criteria is presented with

the aim of organising a linguistically comfortable environment for this category of children in educational institutions. The developed criteria for identifying the degrees of manifestation of difficulties based on a five-level measurement scale and the concept of a ‘barrier’ as a significant factor in the transformation of ‘developmental characteristics’ into ‘need for support’ are presented. This concept is proposed in the context of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY), which is used and proposed as a conceptual terminological basis for the use of the concept of ‘speech, language and communication needs.’ A general typology of these difficulties is substantiated, its hierarchical structure and the specifics of the manifestation of different types in the educational activities of children with speech language and communication needs, which gives specialists of the Inclusive Resource Centre (IRC) the basis to determine the level of support for a child according to the highest degree of manifestation of difficulties, as well as to correctly choose a strategy of pedagogical influence in the process of modelling the educational space. An algorithm for creating modern strategies for overcoming difficulties in the educational activities of this category of children is presented from the perspective of a psycholinguistic-synergetic approach, which takes into account the neuropsycholinguistic mechanisms of speech function deficits, that form the basis for the selection of appropriate teaching and methodological tools.

Key words: children with speech, language and communication needs; learning difficulties, special education, inclusion, linguistically comfortable educational environment, psycholinguistic-synergetic approach.

Актуальність дослідження. Діти з особливими мовленнєвими потребами становлять унікальну категорію здобувачів освіти через первинну своєрідність розвитку головного інструмента опанування знань – мовлення. Саме мовлення виступає винятковим засобом, що забезпечує надійну платформу для вербальної взаємодії з вчителями, однолітками, а також із джерелами знань різного ступеня складності. Початок навчання в закладі освіти характеризується переходом від набуття практичного досвіду використання мови до оволодіння теоретичними знаннями, що передбачає усвідомлення структури, функцій та закономірностей мовлення. Такий процес сприяє подальшому розвитку когнітивного фундаменту та металінгвістичної свідомості. Недосконалість функції мовлення на початковому етапі може обмежувати практичний вербальний досвід дитини, що

своєю чергою негативно позначається на засвоєнні теоретичних знань і може призводити до уповільнення розвитку дитини в контексті різних освітніх галузей (Данілавічюте, Трофименко, Ільяна, Рібцун, Мартинюк & Грибань, 2022).

Мовленнєвий розвиток дітей може характеризуватися специфічними особливостями, які виявляються з перших днів навчання і негативно впливають на чіткість їхнього мовлення, що своєю чергою ускладнює адекватну реакцію оточуючих на їхні висловлювання, а також заважає дітям правильно сприймати звернене до них мовлення. До таких особливостей належать: некоректна вимова звуків, їх заміна або пропуски, загальна нечіткість мовлення, недосконалість розрізнення звуків на слух, наявність вимушених пауз, прискорений або уповільнений темп мовлення, повтори одиниць мовлення, обмежений словниковий запас, а також граматичні недоліки та ін. Такі прояви дефіциту функції мовлення можуть з'являтися в різному сполученні в мовленні однієї дитини і негативно впливати на якість оволодіння писемним мовленням. Особливості когнітивного та емоційно-вольового розвитку мають вторинний характер і, у разі їхньої присутності, процес опанування шкільних знань значно ускладнюється. У процесі навчання можуть виникати самотійні труднощі, пов'язані з оволодінням писемним мовленням, які не є наслідком специфіки розвитку усного мовлення. До таких труднощів належать дислексія (особливості опанування навичок читання), дисграфія (особливості опанування навички запису слів за фонетичним принципом правопису) та дизорфографія (особливості опанування навички запису слів за морфологічним принципом правопису) (King, Wang, Datchuk & Rodgers, 2023; Zidan 2023, Aiswarya & Ponniah, 2024; Прохоренко, Засенко & Ярмола, 2024; Прохоренко, Ярмола, Набоченко, Данілавічюте, Ільяна, Костенко, Чеботарьова, Литовченко, Бабяк, Недозим, Омельченко, Блеч, Трикоз, Гладченко, Трофименко, Рібцун, Мартинюк, Довгопола, Грибань & Курінна, 2021).

Незважаючи на арсенал численних методичних засобів підтримки дітей з особливостями мовленнєвого розвитку в освітньому середовищі, відкритими залишаються питання кваліфікації їхньої лінгвістичної компетентності з точки

зору освітнього критерію: як проявляється своєрідність функції мовлення при опануванні шкільних знань, як правильно її характеризувати, а також створювати лінгвістично-комфортні умови під час проведення уроку, що спонукає на подальший науковий пошук в ракурсі розроблення стратегій подолання труднощів, які притаманні означеній категорії дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Результати досліджень, репрезентовані представниками психологічного і психолінгвістичного напрямів (В. Штейнталь, В. Вундт, Л. Вайсгербер, О. Потєбня, Г. Шпет, Г. Рамішвілі та ін.), з одного боку, сприяли подальшому розвиткові думки В. Гумбольдта, який розглядав дух народу, спроможний встановлювати закони світосприйняття, з іншого – прислужилися джерелом для формування нового погляду на людину як творця мови, а водночас члена мовленнєвого колективу. Саме такого ракурсу набули подальші наукові дискусії у контексті теми «мова і суспільство», що знайшли своє втілення у дослідженнях соціолінгвістичного спрямування (Ф. де Соссюр, А. Сеше, Ш. Баллі, А. Мейє; Е. Сепір, В. Лабов, Д. Хаймс та ін.), а далі офіційно визнаної галузі «соціолінгвістика» (термін введено Х. Карріб у 1963 році) науковцями країн світу (США: У. Уїтні, Б. Уорф, Е. Сепір; Польщі: С. Гайда, М. Глушковські, К. Фелешко, Е. Смулкова; Чехії: В. Матезіус, Й. Вахек; Франції: Ф. Брюно, А. Мейє; Швейцарії: Ш. Баллі, А. Сеше; Великобританії: Дж. Фьорс тощо) та України: Р. Зорівчак, Л. Масенко, В. Михальченко, Л. Нагорної, М. Олікова, О. Попадинці, Л. Ставицької, С. Швачкота та ін. (Масенко, 2010).

Соціальний контекст аналізу мови і мовлення дає змогу розглядати їхню роль з точки зору різних ситуацій функціонування і життєдіяльності особи у соціумі. Знання мови і уміння нею користуватися, що становлять мовленнєву компетентність носія, а також уміння враховувати соціокультурні параметри спілкування, забезпечуючи його комунікативну компетентність, – нині саме ті аспекти, які потрапляють не лише до фокусу уваги соціолінгвістів, а і всіх фахівців, дотичних до організації освітнього процесу. З такої точки зору заклад освіти виступає як один із варіантів інституційного соціального контексту,

висуваючи свої правила облаштування лінгвістичного простору, ключовий компонент якого – мовна норма. Вона є закономірним результатом відбору і подальшого використання певних засобів мови, які взято за зразкові, що документально закріплено за допомогою лінгвістичної кодифікації (Лучик, 2016). Саме мовні засоби з перших днів навчання дитини у закладі освіти стають одним із провідних інструментів опанування знань. Відсутність можливості дотримуватися означеної вище мовної норми може бути результатом наявності недосконалої мовленнєвого розвитку різного ступеня прояву, а провідна роль лінгвістичного інструментарію у такому випадку – істотна перешкода на шляху до успішного опанування знань будь-якого напрямку.

В Україні дітей з дефіцитом функції мовлення традиційно відносять до осіб з порушеннями мовлення – частини учнівської спільноти, яка має назву «особи з особливими освітніми потребами», і входить до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення змін до Закону України «Про освіту» від 23. 05. 2017 (ЗУ «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», 2017) щодо особливостей доступу означених осіб до освітніх послуг. На основі виокремлених з точки зору пріоритетності освітнього критерію основних класифікаційних ознак особливих освітніх потреб дитини порушення мовлення віднесено до особливостей психофізичного розвитку (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості) (Данілавічюте, 2018), що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних труднощів у процесі опанування знань. Відтак освітній простір найчастіше виступає потужним індикатором наявності порушень мовленнєвого розвитку, що потребує чіткого алгоритму своєчасного виявлення та супроводу з метою запобігання виникненню або долання перешкод на шляху до отримання дитиною усіх рівнів освіти. Саме тому ракурс сучасних вітчизняних наукових розвідок відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – глибокий аналіз не лише механізмів порушень мовленнєвого розвитку, а й основних сфер розвитку дитячого організму з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб в умовах наявності

мовленнєвого дефіциту (О. Аркадьєва, Г. Грибань, Е. Данілавічюте, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Л. Трофименко). З точки зору науковців важливим є врахування того факту, що у сучасній науці життєдіяльність живої системи прийнято розглядати і як її здатність до життя (стану розвитку фізичної і психічної складових), і як оптимальну діяльність та поведінку відповідно до соціальних і культурологічних норм суспільства (стану розвитку соціальної і особистісної складових). Відтак фокус уваги стосується аналізу трьох основних рівнів становлення організму, які мають ієрархічний взаємозв'язок, і представлені у біо-психо-соціальній моделі розвитку (Engel, 1978).

Означений погляд дає змогу переосмислити нині існуючі засоби підтримки осіб з порушеннями мовлення, а також переконатися у тому, що концепція визначення «структури дефекту» традиційно для нашої країни передусім створенню оптимального освітнього маршруту подальшого розвитку дитини, залишаючись прерогативою вузькоспеціалізованих професіоналів, наприклад вчителів-логопедів, у контексті супроводу осіб з порушеннями мовлення на логопедичних заняттях корекційно-розвивального спрямування або на уроках/заняттях спеціальних шкільних/дошкільних закладів освіти, які проводять компетентні вчителі початкової ланки освіти/вихователі. Проте педагоги-предметники означених інституцій, найчастіше приймаючи естафету навчання, опиняються в умовах можливості використання єдиного доступного інструменту – освітнього. У такій ситуації опиняються фахівці закладів освіти з інклюзивним навчанням, зосереджуючи зусилля на необхідності втілення в освітній процес унормованих вимог до навчання, водночас не маючи належного «озброєння» для миттєвого реагування на особливі потреби, що є наслідком дефіциту мовленнєвої функції. Накопичений багаторічний досвід надання допомоги в системі спеціальної освіти, а також досвід організації інклюзивного навчання (Данілавічюте & Литовченко, 2012) потребують вибору такого ракурсу трактування порушень мовленнєвого розвитку, який би дав змогу аналізувати їх з позицій саме освітнього критерію, що є вкрай необхідною вимогою сьогодення

з огляду на потребу в створенні пристосувального лінгвістично-комфортного освітнього середовища.

Детальний аналіз зарубіжного досвіду дає підстави вважати, що як надзвичайно корисні інструменти для розвитку вітчизняних традицій супроводу дітей з особливостями мовленнєвого розвитку в освітньому просторі можуть прислужитися такі теорії труднощів у навчанні (*learning difficulties theories*), як-от біхевіоризм (спостереження за поведінкою дорослих або однолітків, багаторазове повторення), когнітивізм (систематизація нової інформації), конективізм (діяльність, що поєднує технології з груповою взаємодією), конструктивізм (засвоєння нової інформації з опорою на вже отримані знання), гуманізм (задоволення унікальних емоційних та академічних потреб дитини) та ін. (Lenhard, W., & Lenhard, A., 2013), у контексті яких розкриваються конкретні стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності, а також сучасні дослідження, що представляють результати вивчення генетичних та екологічних факторів ризику, нейрокогнітивної оцінки стану розвитку дитини, ключових симптомів прояву та освітніх методів точної ідентифікації труднощів, особливостей обробки інформації різних модальностей і їхнього врахування з метою поліпшення результатів навчання (Asdaq, S. M. B., Alhowail, Rabbani, Nayeem, Asdaq, S. M. E. & Nausheen, 2025).

Мета статті полягає у вивченні сучасного наукового підґрунтя підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі, розкритті сутності стратегій подолання труднощів у їхній навчальній діяльності.

Процедура дослідження полягала в: здійсненні аналізу результатів наукових розвідок психологічного, психолінгвістичного та соціолінгвістичного напрямів з метою визначення наявності інституційного соціального контексту закладу освіти, що передбачає панівну роль мовної норми, неспроможність дотримання якої виступає як провокуючий фактор виникнення труднощів у навчальній діяльності дітей з особливостями мовленнєвого розвитку; вивченні національного та зарубіжного досвіду виокремлення особливостей прояву дефіциту функції мовлення (у контексті логопедичної складової), які стають

основою виникнення труднощів, що передбачало представлення спеціальної процедури їхньої кваліфікації крізь призму освітнього критерію (у контексті загальнопедагогічної складової) для створення лінгвістично-комфортного середовища у закладі освіти; розробленні критеріїв виявлення певного ступеня прояву означених труднощів на основі п'ятирівневої шкали їхнього вимірювання та уявлень про «бар'єр» як визначний чинник трансформації «особливостей» в «потреби» (на основі чого з'являється правомірність використання поняття «особливі мовленнєві потреби»), що запропоновані у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП); обґрунтуванні загальної типології освітніх труднощів, її ієрархічної структури та специфіки прояву різних типів труднощів у дітей з особливими мовленнєвими потребами; репрезентації алгоритму створення сучасних стратегій подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами з позицій психолінгвосинергетичного підходу.

Результати дослідження. Необхідність створення лінгвістично-комфортного освітнього середовища для дітей з особливостями мовленнєвого розвитку дає змогу дійти висновку про першочерговість потреби у трансформації специфічно-професійних висновків фахівця (учителя-логопеда) у такі, що уможливають отримання конкретної інформації про те, як саме дефіцит розвитку мовленнєвої функції позначається на якості засвоєння знань і в якій спосіб педагог зможе надати належну підтримку: постає питання про перетворення у нашому випадку «логопедичної мови» на «мову педагога».

З метою досягнення зазначеного результату доцільним, на нашу думку, є розроблення спеціальної процедури, яка сприятиме усвідомленню нового формату оформлення спостережень вузькопрофільним фахівцем. Її сутність полягає у виокремленні особливостей розвитку мовленнєвої функції конкретної дитини з огляду на природу і механізм порушення, що складає перший, звичний для фахівця, етап обстеження. На цьому етапі важливим видається детальне виявлення усіх можливих ознак особливого розвитку мовленнєвої функції (без

згадування логопедичного діагнозу). Наприклад: особливість, що виявлена – загальна «змазаність» мовлення, яка проявляється у дефіциті його розбірливості внаслідок обмеження рухів органів мовленнєвого апарату (при цьому логопедичний висновок «дизартрія» залишається на фоновому рівні організації діяльності фахівця, адже відомості про нього не є інформативними для інших фахівців команди Інклюзивно-ресурсного центру та педагогів). Водночас визначена особливість сама по собі не дає відповіді на запитання «як конкретно її присутність позначається на якості засвоєння знань?».

Отже, виникає потреба у переході на другий етап, зміст якого має бути підпорядкований пошуку відповіді на зазначене запитання. Для досягнення такої мети необхідний певний «набір одиниць аналізу», за допомогою якого видається можливим визначити перешкоди в освітньому середовищі, а відтак правильно сформулювати «особливі потреби в організації комфортного освітнього простору», що стають предметом уваги найближчого оточення (родини, фахівців закладу освіти) і підлягають задоволенню. Логічно передбачити, що такий «набір одиниць аналізу» має знаходитися у площині «освітнього інвентарю», тобто того «асортименту результатів», які з'являються внаслідок впливу освітнього середовища, а це – знання, уміння, навички, завдяки яким уможлиблюється виконання відповідних віку дитини і рівню її освіти завдань та адекватна життєвій ситуації поведінка. Невідповідність ступеня готовності дитини до виконання певного типу складності завдання або певної життєвої ситуації проявляється через виникнення труднощів – перешкод, що потребують великих зусиль для переборення, подолання. Кожне завдання або ситуація мають свою психологічну структуру – залучення функцій і операцій певної модальності (зорової, слухової, моторної і т.д.) у передбаченій для успішного виконання послідовності. Саме у той момент, коли особливість розвитку дитини прямо або опосередковано «синхронізується» з компонентом психологічної структури завдання або життєвої ситуації, і виникає трудність, яка або повністю блокує діяльність, або змушує дитину «зійти з орбіти» алгоритму еталонного виконання завдання, що призводить до появи помилок. Ключові компоненти психологічної

структури завдань і ситуацій, отже, виступають маркерами труднощів, визначаючи їхню типологію: інтелектуальні, які можуть полягати у своєрідності рівневих властивостей інтелекту різного ступеня прояву (пізнавальних функцій, що забезпечують відображення дійсності через обсяг і розподіл уваги, сенсорне розрізнення, оперативну й довгострокову пам'ять, поінформованість у певній сфері тощо), комбінаторних властивостей (здатність до утворення взаємозв'язків між компонентами набутого досвіду в різних сполученнях: просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних), процесуальних властивостей (операційний склад інтелектуальної діяльності), регуляторних властивостей (координація, контроль в організації поведінки); функціональні (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій; фізичні, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та частин тіла дитини; навчальні, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій); соціоадаптаційні (особистісні, середовищні, соціокультурні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі. Відтак завдання фахівця у нашому прикладі полягає у тому, щоб правильно визначити, першою чергою, функціонально-мовленнєві труднощі, використовуючи «мову педагога»: особливість «загальна «змазаність» мовлення» спричиняє виникнення труднощів, які проявляються у спробах швидко і зрозуміло побудувати висловлення, правильно вимовляючи звуки мовлення, що призводить до утруднень розуміння його сенсу з боку оточуючих та ін.

Очевидним є той факт, що кожен тип труднощів має бути підданий ретельному аналізу з метою визначення ступеня прояву, що складає наступний етап цілісної системи надання допомоги, і є підставою для визначення певного асортименту «пристосувань» (умов), які дають змогу моделювати пристосувальне освітньо-розвивальне середовище для конкретної дитини з

метою організації максимально доступного для неї навчання. Відтак виникає потреба у створенні критеріїв виявлення певного ступеня прояву труднощів. За основу нами було взято п'ятирівневу шкалу, а також поняття «бар'єр», що запропоновані у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я (Данілавічюте, 2018).

З огляду на викладене нами було створено характеристику критеріїв визначення функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до кожного ступеня прояву. Перший ступінь прояву труднощів: наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні. Другий ступінь прояву труднощів: наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Третій ступінь прояву труднощів: наявність виражених особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Четвертий ступінь прояву труднощів: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. П'ятий ступінь прояву труднощів: наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування, що може створювати істотний бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Репрезентовано характеристику ступенів прояву функціонально-мовленнєвих труднощів озброює фахівців чітким алгоритмом визначення особливих потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки. Виявлення бар'єрів (при інтенсивності труднощів 2,3,4,5 ступенів) виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку до статусу особливих освітніх потреб (звідки і походить термін «особливі мовленнєві потреби») у наданні освітніх послуг закладом освіти, а

отже, пристосуванні освітнього середовища до стану мовленнєвого розвитку дитини. Варто мати на увазі, що ті особливості, які можуть бути виявлені під час обстеження дитини, проявитися у вигляді певних труднощів, але не створювати бар'єр на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних факторів навколишнього середовища, які чинили вплив упродовж усього попереднього життя дитини), не набувають статусу особливих освітніх потреб (особливих мовленнєвих потреб), а отже, не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Надзвичайно важливим, з огляду на зазначене, є той факт, що загальна типологія освітніх труднощів має свою ієрархічну структуру, підґрунтя якої являє собою біо-психо-соціальну модель розвитку становлення дитячого організму. Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні труднощі – ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на подолання функціонально-мовленнєвих (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) труднощів, а водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних. Навчальні труднощі – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих труднощів у шкільному віці у більшості випадків призводить до виникнення труднощів опанування навчального матеріалу у контексті різних предметів. Соціоадаптаційні труднощі (особистісні, середовищні) – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища (Прохоренко, Ярмола, Набоченко, Данілавичюте, Ільяна, Костенко, Чеботарьова, Литовченко, Бабяк, Недозим, Омельченко, Блеч, Трикоз, Гладченко, Трофименко, Рібцун, Мартинюк, Довгопола, Грибань & Курінна, 2021).

Через те, що мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися

на якості спілкування. Отже, розуміння ієрархії труднощів дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Важливо враховувати і той факт, що різні труднощі, які притаманні одній дитині, можуть мати різний ступінь прояву, саме тому нині впроваджується стратегія визначення рівня підтримки за найвищим ступенем прояву труднощів під час здійснення оцінювання стану розвитку дитини в Інклюзивно-ресурсному центрі. Це своєю чергою дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі моделювання освітнього простору, що складає зміст останнього етапу організації послуг.

Нині колектив науковців відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України працює над створенням навчально-методичного інструментарію, зміст якого висвітлює перелік можливих особливостей розвитку дитини з порушеннями мовлення; функціонально-мовленнєвих та інших труднощів, що можуть бути притаманні їй; процедуру трансформації одних в інші, вимірювання ступеня їхнього прояву; визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб та стратегії подальшої підтримки.

Одним із підходів, що становлять сучасне наукове підґрунтя аналізу своєрідності становлення функції мовлення, і на основі якого відбуваються дослідження науковців означеного відділу, є *психолінгвосинергетичний підхід* (Данілавичюте, 2024), що, з одного боку, дає змогу виокремити специфіку кожного з проявів мовленнєвого дефіциту з урахуванням нейрофізіологічного механізму його виникнення, визначити стан розвитку вищих психічних функцій різної модальності та встановити рівень лінгвістичного дефіциту, а, з іншого, – виявити індивідуальні пристосування до нього як результат самоорганізації організму (у контексті теорії синергетики) і адаптації до навколишнього середовища, що робить структуру порушення унікальною, проявляється як через мовленнєву складову розвитку, так і через інші сфери функціонування та життєдіяльності дитини (фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну). Усвідомлення сутності особливих мовленнєвих потреб з таких позицій дає змогу

створювати лінгвістично-комфортне середовище, особливе місце у якому належить навчально-методичним та методичним посібникам. Розроблення їхнього змісту в контексті означеного підходу відбувається з огляду на ретельний аналіз психолінгвістичної структури (послідовності залучення вищих психічних функцій і мисленнєвих операцій певної модальності) кожного із завдань, а використання – відповідно до виявленого механізму виникнення мовленнєвої дисфункції, компоненти якого мають зіставлятися зі складовими структури завдань, на основі чого приймається рішення про те, які завдання дитина може виконувати в готовому вигляді, та які потребують додаткової адаптації відповідно до її потреб.

Стратегії подолання труднощів звуковимови, засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення, засвоєння та використання граматики, читання, письма, пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами створено та представлено науковцями відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у Електронній бібліотеці НАПН України, яку можна відвідати за таким посиланням: <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/ins=5Fspe=5Fped/> (відділ логопедії – <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/dst/>).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Первинний досвід впровадження стратегій подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами свідчить про необхідність подальшого вивчення усієї палітри прояву перешкод на шляху до опанування ними шкільних знань та врахування отриманих даних з метою вдосконалення вже існуючого інструментарію і створення нового. На особливу увагу заслуговує розроблення навчальних посібників на засадах психолінгвосинергетики взаємодії дитини з означеними джерелами знань, що дає змогу системно, а водночас за активної участі користувача (дитини, за необхідності – дорослого) долати освітні труднощі з огляду на персоналізовані алгоритми навчання (покрокові інструкції для різних навчальних контекстів), поведінки (рекомендації щодо комунікації, які ненав'язливо «вплетено» у зміст завдань), самоорганізації (сценарії автономного

планування власної мовленнєвої практики), оцінювання (виявлення/самовиявлення слабких місць). На перший план виступає потреба у розробленні персоналізованих технологій супроводу дітей з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичюте, Е., Трофименко, Л., Ільяна, В., Рібцун, Ю., Мартинюк, З., & Грибань, Г. (2022). Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник (847с.). Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>
2. King, S., Wang, L., Datchuk, S.M., & Rodgers, D.B. (2023). Meta-analyses of reading intervention studies including students with learning disabilities: A methodological review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 210–224. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35164579/>
3. Aiswarya, G. S., & Joseph Ponniah, R. (2024). Dysgraphia and memory: Insights into the cognitive mechanisms, neural correlates, and intervention strategies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(4), 1778–1792. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39505782/>
4. Zidan, M. (2023). Learning difficulties theories and solutions. *Neoma Journal Of Humanities And Literature (NJHL)*, 1, 1–16. URL: <https://surl.li/dckpor>
5. Прохоренко, Л. І., Засенко, В. В., & Ярмола, Н. А. (2024). *Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: аналітичні матеріали для МОН України (77 с.)*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12614>
6. Прохоренко, Л. І., Ярмола, Н. А., Набоченко, О. О., Данілавичюте, Е. А., Ільяна, В. М., Костенко, Т. М., Чеботарьова, О. В., Литовченко, С. В., Бабяк, О. О., Недозим, І. В., Омельченко, І. М., Блеч, Г. О., Трикоз, С. В., Гладченко, І. В., Трофименко, Л. І., Рібцун, Ю. В., Мартинюк, З. С., Довгопола, К. С., Жук, В. В., Грибань, Г. В., & Курінна, В. Р. (уклад.). (2021). *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://bit.ly/3mzL8sZ>
7. Масенко, Л. (2010). *Нариси з соціолінгвістики* (242, [1] с. : іл.). Національний університет "Киево-Могилянська академія".

8. Лучик, А. А. (2016). Динаміка мовної норми і проблеми кодифікації. *Магістеріум. Мовознавчі студії*, 62, 51–55. URL: <https://surl.li/xaonyy>
9. Данілавічюте, Е. А. (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 7–19.
10. Lenhard, W., & Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, 25, 33-45. URL: <https://surl.li/rcjnwv>
11. Asdaq, S. M. B., Alhowail, A. H., Rabbani, S. I., Nayeem, N., Asdaq, S. M. E., & Nausheen, F. (2025). Learning Disabilities in the 21st Century: Integrating Neuroscience, Education, and Technology for Better Outcomes. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251365483> (Original work published 2025)
12. ЗУ «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, (30), 322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>
13. Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 310, 169–187. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>
14. Данілавічюте, Е.А. and Литовченко, С.В. (2012) *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник*. «А.С.К.», м.Київ, Україна. ISBN 978-966-2251-17-3 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9294/>
15. Данілавічюте, Е. А. (2018). Концептуальна модель МКФ-ДПІ в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (4), 57–64.
16. Данілавічюте, Е. (2024). Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 8–29. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.193>

REFERENCES

1. Danilavichiutė, E., Trofymenko, L., Iliana, V., Ribtsun, Yu., Martyniuk, Z., & Hryban, H. (2022). *Psykholinhvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostryky i podolannia movlennievkykh porushen u molodshykh shkoliariv z tiazhkymu porushenniamy movlennia: navchalno-metodychnyi posibnyk (847s.)* [Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in primary school children with severe speech disorders: teaching manual]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii NAPN Ukrainy. Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in primary school children with severe speech disorders: teaching manual [URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>] [in Ukrainian].

2. King, S., Wang, L., Datchuk, S.M., & Rodgers, D.B. (2023). Meta-analyses of reading intervention studies including students with learning disabilities: A methodological review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 210–224. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35164579/>
3. Aiswarya, G. S., & Joseph Ponniah, R. (2024). Dysgraphia and memory: Insights into the cognitive mechanisms, neural correlates, and intervention strategies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(4), 1778–1792. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39505782/>
4. Zidan, M. (2023). Learning difficulties theories and solutions. *Neoma Journal Of Humanities And Literature (NJHL)*, 1, 1–16. URL: <https://surl.li/dckpor>
5. Prokhorenko, L. I., Zasenka, V. V., & Yarmola, N. A. (2024). Zaprovadzhennia bezbariernosti osvitych posluh v zakladakh doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity: analitychni materialy dlia MON Ukrainy (77 s.) [Introduction of barrier-free educational services in pre-school and general secondary education institutions: analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12614> [in Ukrainian].
6. Prokhorenko, L. I., Yarmola, N. A., Nabochenko, O. O., Danilavichutie, E. A., Ilina, V. M., Kostenko, T. M., et al. (uklad.). (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehori (typolohii) osvitych trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi*. [Methodological recommendations for inclusive resource centres on determining categories (typology) of educational difficulties in persons with SEN and levels of support in the educational process]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. URL: <https://bit.ly/3mzL8sZ> [in Ukrainian].
7. Masenko, L. (2010). *Narysy z sotsiolingvistyky* (242, [1] s. : il.) [Essays on sociolinguistics]. Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].
8. Luchyk, A. A. (2016). *Dynamika movnoi normy i problemy kodyfikatsii* [The dynamics of linguistic norms and the problems of codification]. *Mahisterium. Movoznavchi studii*, 62, 51–55. URL: <https://surl.li/xoanny> [in Ukrainian].
9. Danilavichutie, E. A. (2018). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu seredovyschi* [Children with special educational needs in an inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (3), 7–19. [in Ukrainian].
10. Lenhard, W., & Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, 25, 33–45. URL: <https://surl.li/rcjnwv>
11. Asdaq, S. M. B., Alhowail, A. H., Rabbani, S. I., Nayeem, N., Asdaq, S. M. E., & Nausheen, F. (2025). Learning Disabilities in the 21st Century: Integrating Neuroscience, Education, and Technology for Better Outcomes. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251365483> (Original work published 2025)

12. ZU «Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» shchodo osoblyvosti dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh» [‘On Amendments to the Law of Ukraine ‘On Education‘ Regarding the Specifics of Access to Educational Services for Persons with Special Educational Needs’]. (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), (30), 322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text> [in Ukrainian].

13. Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 310, 169–187. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>

14. Danilavichutie, E.A. and Lytovchenko, S.V. (2012) Stratehii vykladannia v inkluzyivnomu navchalnomu zakladi. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching strategies in inclusive educational institutions]. «A.S.K.», m.Kyiv, Ukraina. ISBN 978-966-2251-17-3 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9294/> [in Ukrainian].

15. Danilavichutie, E. A. (2018). Kontseptualna model MKF-DP v inkluzyivnomu navchalnomu protsesi [Conceptual model of MKF-DP in inclusive education. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia], (4), 57–64. [in Ukrainian].

16. Danilavichutie, E. (2024). Suchasne neuro-psykho-linghvo-synerhetychne pidgruntia orhanizatsii lohopedychnoho suprovodu osib z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (vitchyzniana kontseptsiiia neirolohopedii) [The modern neuro-psycho-linguistic-synergistic basis for organising speech therapy support for people with special speech needs (the national concept of neuro-speech therapy)]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 116(4), 8–29. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i4.193> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 5.07.2025 р.

УДК 37.013:376

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)

Світлана Литовченко,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
E-mail: svetalitovchenko@ukr.net
ORCID ID orcid.org/0000-0003-0001-4667
[Researcher ID GLS-3925-2022](#)

Valentina Zhuk,

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

Svitlana Lytovchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Education for Children with Sensory Development Disorders

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

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

СПЕЦІАЛЬНЕ ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

**Пропозиції до документу «Типовий перелік допоміжних засобів для навчання
(спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми
потребами, які навчаються в закладах освіти»**

SPECIAL EQUIPMENT FOR TEACHING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

**Proposals to the document «A typical list of teaching aids (special means of correction of
psychophysical development) for persons with special educational needs studying in
educational institutions»**

Анотація. Обладнання для навчання та корекційно-розвиткової роботи – важлива складова освітнього процесу. *Мета статті:* представлення пропозицій щодо оновлення переліку допоміжних засобів/обладнання для навчання осіб з порушеннями слуху у закладах освіти. Основними *методами* визначено: теоретичний аналіз літературних джерел; аналіз нормативно-правових документів, матеріалів офіційних сайтів МОН України, МОЗ України, центрів слухової реабілітації, виробників допоміжних технічних засобів; узагальнення практичного досвіду навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями слуху. Аналіз «Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти» (2018) засвідчив, що документ потребує оновлення. Важливими вважаємо такі аспекти: обладнання для забезпечення безбар'єрності (світлова індикація інформаційного характеру; пожежна сигналізація, сигнал «Повітряна тривога» із світловою індикацією та ін.; захищеність від стороннього шуму, якісне освітлення; технічна можливість для відео зв'язку з жестомовними батьками учнів та ін.); недоречним є застаріле обладнання та назви приладів конкретних виробників, тому запропоновано вказувати тип обладнання та його функціональні особливості; перелік обладнання структуровано за основними напрямками корекційно-розвиткової роботи та соціально-комунікативного розвитку дітей.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, особливі освітні потреби, освіта дітей з порушеннями слуху, діти з порушеннями слуху, освітнє середовище, обладнання для навчання та корекційно-розвиткової роботи.

Abstract. Equipment for teaching and correctional and developmental work is an important component of the educational process. The purpose of the article: to present proposals for updating the list of assistive devices/equipment for teaching persons with hearing impairments in educational institutions. The main methods are: theoretical analysis of literary sources; analysis of regulatory documents, materials from the official websites of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Health of Ukraine, hearing rehabilitation centers, manufacturers of assistive technology; generalization of practical experience in teaching and correctional and developmental work with children with hearing impairments. Analysis of the «Standard List of Assistive Devices for Teaching (Special Means of Correction of Psychophysical Development) of Persons with Special Educational Needs Studying in Educational Institutions» (2018) showed that the document needs to be updated. We consider the following aspects to be important: equipment to ensure barrier-free access (informational light indication; fire alarm, «Air alarm» signal with light indication, etc.; protection from extraneous noise, high-quality lighting; technical capability for video communication with sign-speaking parents of students); outdated equipment and device names of specific

manufacturers are inappropriate, therefore it is proposed to indicate the type of equipment and its functional features; the list of equipment is structured according to the main areas of correctional and developmental work and social and communicative development of children.

Key words: special pedagogy, special educational needs, education of children with hearing impairments, children with hearing impairments, educational environment, equipment for teaching and correctional and developmental work.

Актуальність дослідження. Обладнання для навчання та корекційно-розвиткової роботи – важлива складова освітнього процесу, що відіграє істотну роль для створення адаптивного, розвивального, безпечного та комфортного середовища. Воно має добиратися з врахуванням санітарно-гігієнічних, психолого-педагогічних, естетичних, техніко-ергономічних, безпекових характеристик.

Дітям з порушеннями слуху держава гарантує рівний доступ до освіти та створення умови для задоволення їхніх особливих потреб, зокрема через матеріально-технічне та методичне забезпечення. Допоміжні засоби сприяють опануванню освітньої програми, формуванню предметних і життєвих компетентностей. Механізм забезпечення допоміжними засобами унормовано «Порядком забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти» (2020).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху у працях українських вчених (Кульбіда, Литовченко, Таранченко, Жук, Федоренко & Литвинова, 2019; Литовченко, Жук & Литвинова, 2019; Кульбіда, Литовченко, Жук & Литвинова, 2020; Литовченко, Таранченко, Жук, Шевченко, Литвинова, & Федоренко, 2021; Жук, Литвинова, Литовченко & Вовченко, 2023).

Актуальними у контексті проблеми є сучасні нормативні документи стосовно освіти дітей з особливими освітніми потребами (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017; Порядок організації інклюзивного навчання

у закладах дошкільної освіти, 2019; Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, 2021; Положення про спеціальну школу, 2019; Положення про навчально-реабілітаційний центр, 2019; Порядок забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти, 2020).

Як визначено у «Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти» (2020), допоміжні засоби для навчання – це пристрої, обладнання, засоби та технології, що використовуються з технічною, дидактичною, методичною, функціональною, навчально-розвивальною, ігровою, комунікативною метою для покращення навчальної діяльності, розвитку навичок комунікації та забезпечення надання особам з особливими освітніми потребами підтримки в освітньому процесі.

Допоміжні засоби для навчання особи з особливими освітніми потребами зазначаються у висновку інклюзивно-ресурсного центру про психолого-педагогічну оцінку розвитку та її індивідуальній програмі розвитку.

В закладах освіти з інклюзивним навчанням забезпечення допоміжними засобами для навчання здійснюється відповідно до індивідуальних освітніх потреб дітей. За наявності у закладі кількох дітей з особливими освітніми потребами з однаковими категоріями особливих освітніх потреб (труднощів) за погодженням з їхніми батьками (іншими законними представниками) можлива закупівля додаткових засобів для навчання та корекційно-розвиткової роботи для спільного користування. Допоміжні засоби використовуються у навчальних приміщеннях, ресурсній кімнаті та інших приміщеннях закладу.

Забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах освіти здійснюється комплексно. Відповідно до положень про такі заклади облаштовуються спеціальні відділення корекційно-розвиткової роботи (кабінети, кімнати, класи, майстерні тощо), обладнані з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів освіти.

Забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти здійснюється за рахунок державного та місцевих бюджетів, коштів засновників таких закладів, інших джерел.

Мета статті: представлення пропозицій щодо осучаснення переліку допоміжних засобів/обладнання для навчання осіб з порушеннями слуху у закладах освіти.

Основними **методами** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел; аналізу нормативно-правових документів, матеріалів офіційних сайтів МОН України, МОЗ України, центрів слухової реабілітації, виробників допоміжних технічних засобів; узагальнення практичного досвіду навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями слуху.

Результати дослідження. Пропозиції щодо осучаснення переліку допоміжних засобів/обладнання для навчання осіб з порушеннями слуху у закладах освіти представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Примірний (орієнтовний) перелік допоміжних засобів/обладнання для навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти

Чинний документ		Пропозиції		Обґрунтування
Типовий перелік допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти		Примірний (орієнтовний) перелік допоміжних засобів/обладнання для навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти		Перелік є орієнтовним. Вирішальним для обрання засобів/обладнання є потреби здобувачів освіти закладу
Чинний документ		Пропозиції		
Назва засобу/обладнання	Опис засобу/обладнання	Назва засобу/обладнання	Опис засобу/обладнання	Обґрунтування
1	2	1	2	3
IV. Обладнання для осіб з функціональними сенсорними труднощами, що передбачають обмеження слухової функції		IV. Обладнання для осіб з функціональними сенсорними труднощами, зумовленими порушенням слухової функції		не дотримано правильного причинно-наслідкового зв'язку (порушення слуху є причиною труднощів, а не навпаки)
4.1. Комп'ютерна техніка	4.1.1. Програмно-апаратний комплекс для корекційно-розвиткової роботи призначення – забезпечення комплексної роботи з особами з порушеннями слуху, звуковимови, голосоутворення, з порушеннями сенсомоторних	4.1. Комп'ютерна техніка	4.1.1. Програмно-комп'ютерні комплекси для індивідуальної та групової корекційно-розвиткової роботи призначення – розвиток слухового сприймання, удосконалення сенсомоторних мовленнєвих навичок, робота над голосом, формування звуковимови	програмно-комп'ютерні комплекси, які виконують зазначені функції, можуть мати дещо різні характеристики

	<p>функцій мовлення; розвиток слухового сприймання, формування та корекція звуковимови;</p> <p>вимоги: можливість розвитку слухового сприймання, формування та корекції звуковимови, розвитку мовлення в осіб від 2-х років; візуалізація, запис, вимірювання та зберігання спектрів фонем: частотний діапазон – від 250–10000 Hz; динамічний діапазон – від 5 dB-80 dB; кількість звукових модулів за середовищами (з 10 звуками) – 10 одиниць; аналіз характеристик голосу (нижня форманта): діапазон – від 70–980 Hz.</p>		<p><i>вимоги:</i> відповідність віковим особливостям, візуалізація, запис, аналіз характеристик голосу, врахування спектрів фонем (частотний діапазон, динамічний діапазон та ін.)</p>	
4.2. Спеціальні програми	<p>4.2.1. Комп'ютерний тренажер для вивчення української жестової мови призначення – забезпечення вивчення жестів української жестової мови;</p> <p>вимоги: можливість індивідуальної самостійної роботи з вивчення та відпрацювання жестів; можливість колективного навчання в закладі освіти.</p>	4.2. Спеціальні комп'ютерні програми, аудіо- та відеоматеріали	<p>4.2.1. Комп'ютерні тренажери, програми, ігри для розвитку слухового сприймання, мовлення <i>призначення</i> – формування слухових навичок, звуковимови, навичок володіння голосом, граматичної будови мовлення, розвиток фонематичних процесів, слухової, вербальної пам'яті, зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу, комунікативних навичок</p> <p><i>вимоги:</i> відповідність віковим особливостям, візуалізація, технологічність, широкий частотний діапазон, можливість істотного звукопідсилення, зручність користування</p>	додано пункт з огляду на нагальну потребу

			4.2.2. Комп'ютерні тренажери, програми, ігри для розвитку пізнавальних процесів та функцій призначення – розвиток образного та словесно-логічного мислення, всіх видів пам'яті, мимовільної та довільної уваги, просторового орієнтування; <i>вимоги:</i> відповідність віковим особливостям, візуалізація, технологічність, широкий частотний діапазон, можливість суттєвого звукопідсилення, зручність користування	додано пункт з огляду на нагальну потребу
			4.2.3. Комп'ютерні тренажери, програми, ігри за навчальними темами призначення – формування предметних та життєвих компетентностей; <i>вимоги:</i> відповідність віковим особливостям, візуалізація, технологічність, широкий частотний діапазон, можливість суттєвого звукопідсилення, зручність користування	додано пункт з огляду на нагальну потребу
			4.2.4. Комп'ютерні тренажери, програми, ігри для вивчення української жестової мови призначення – вивчення української жестової мови; <i>вимоги:</i> можливість індивідуальної та колективної роботи; роботи під керівництвом дорослого та самостійної роботи	потребувало редакційного доопрацювання
	4.2.2. Відеожестівники для розвитку пізнання, форм мовлення призначення – забезпечення доступного і зрозумілого зв'язку між наставником і дитиною; вимоги й тематика: можливість доступу до якісної інформації різними формами		4.2.5. Відеожестівники для вивчення української жестової мови призначення – вивчення української жестової мови дітьми, батьками, педагогами; <i>вимоги:</i> відповідність віковим особливостям, відповідність рівню володіння жестовою мовою; широке охоплення різних семантико-тематичних груп (соціально-побутова, навчальна тематика за освітніми галузями, навчальними предметами, темами тощо)	уточнення змісту, редакційне доопрацювання

	мовлення, доступними для дитини; тематичні жестівники (дозвілля, побут, самостійні навички та інше); жестівники для батьків; жестівники для початкового навчання.			
	4.2.3. Комплекс комп'ютерної програми «Живий звук»		вилучити	вказувати виробника та продукт недоречно (можуть бути різні на вибір); вказано у п. 4.1.1.
			4.2.6. Аудіозаписи з відеосупроводом <i>призначення</i> – ознайомлення із звуками довкілля, збагачення слухового досвіду, визначення джерел звучання, характеристик звуків <i>вимоги</i> : висока якість відтворення аудіо сигналу, представленість різних звучань за тематикою, технічними характеристиками <i>орієнтовна тематика</i> : звуки природи; голоси людей; голоси тварин; голоси птахів; побутові звуки; звуки транспорту; звуки музичних інструментів тощо	п. 4.2.6. перенесено з 4.4.8. доповнено
			4.2.7. Відеоматеріали для роботи над звуковимовою відеоматеріали для постановки, диференціації, автоматизації звуків та корекції звуковимови, наприклад: відеозаписи правильної артикуляції звуків (голосних та приголосних); артикуляційних, дихальних, голосових вправ тощо <i>призначення</i> – формування мовленнєвого дихання, навичок голосоутворення, правильної звуковимови; <i>вимоги</i> : висока якість, функціональність	п. 4.2.7. перенесено з 4.4.9. доповнено зміст

<p>4.3. Спеціальне обладнання</p>	<p>4.3.1. Обладнання слухового кабінету Апаратура, прилади, матеріали: комплект стаціонарної (дротової або бездротової) звукопідсилювальної апаратури колективного використання; діагностична апаратура (аудиометр, калібровані музичні іграшки тощо); прилади видимого мовлення; аудіовізуальні засоби навчання; наочні дидактичні матеріали; набір предметів, що звучать, музичні іграшки та інструменти; стіл вчителя з пультом керування (з підсилювачем звуку та комутатором); столи учнів з індивідуальними пультами.</p>	<p>4.3. Спеціальне обладнання</p>	<p>4.3.1. Спеціальне обладнання для формування предметних компетентностей допоміжні технічні засоби для оптимізації акустичного середовища: бездротова система з приймачем та виносним мікрофоном; мікрофони для індивідуального використання; обладнання real-time captioning (комп'ютерне ведення нотаток/субтитрів в режимі реального часу) та ін. <i>призначення</i> – стабілізація звукового сигналу, оптимізація співвідношення сигнал/шум; зниження впливу шуму, реверберації, відстані; підвищення розбірливості сприймання мовлення в ускладнених умовах, зокрема полілогу <i>вимоги</i>: синхронізація з слуховими апаратами, висока технологічність, можливість використання у різних приміщеннях закладу освіти (навчальний клас, спортивна зала та ін.), з'єднання з необмеженою кількістю слухових апаратів, під'єднання до комп'ютера, старт-дошки, планшета; тривалість використання заряду акумулятора, інтуїтивність використання</p>	<p>у всіх навчальних приміщеннях закладу має бути створено оптимальне акустичне середовище</p>
			<p>4.3.2. Спеціальне обладнання для занять з розвитку слухового сприймання та формування мовлення (для кабінету корекційно-розвиткових занять) допоміжні технічні засоби для оптимізації акустичного середовища; засоби звукоізоляції та шумопоглинання (для стін, стелі, меблів тощо); програмно-комп'ютерні комплекси для індивідуальної та групової корекційно-розвиткової роботи; аудіовізуальні засоби навчання (аудіозаписи</p>	<p>із переліку вилучено діагностичну апаратуру (аудиометр), оскільки діагностику слухового сприймання з допомогою</p>

		<p>з відеосупроводом та ін.); відеоматеріали для роботи над звуковимовою;</p> <p>комп'ютерна техніка для вчителя та учнів (ноутбуки, принтер, сканер, ксерокс), інтерактивна панель; ламінатор, біндер; дзеркала настільні, дзеркало настінне;</p> <p>наочні дидактичні матеріали; дошка для демонстрації дидактичних матеріалів (магнітна дошка, фланелеграф тощо); набір предметів, що звучать, музичні іграшки та інструменти;</p> <p>набір для вироблення умовно-рефлекторної реакції на звук; набори для діагностики слухомовленнєвого розвитку (фонематичного тесту АМСУШІ та інших методик обстеження слуху та мовлення); засоби для розвитку немовленнєвого та мовленнєвого дихання, ознайомлення з органами артикуляції; набір логопедичних зондів; набори для розвитку слухових відчуттів (немовленнєві та мовленнєві звучання), ритміко-інтонаційних особливостей мовлення; набір артикуляційних муляжів та профілів звуковимови; батарейні тестери, обладнання для просушування та дезінфекції індивідуальних засобів слухопротезування;</p> <p>універсальний музичний електроорган для розвитку слухового сприймання, розрізнення звуків за тривалістю, висотою, гучністю та іншими характеристиками;</p> <p>методична література</p> <p><i>призначення</i> – виявлення рівня слухомовленнєвого розвитку; проведення індивідуальних та групових занять з розвитку слухового сприймання, формування навичок орієнтування в акустичному середовищі, розвиток мовлення (розвиток навичок усвідомленого сприймання</p>	<p>аудиометра мають здійснювати лікарі-аудіологи (сурдологи); педагоги не мають достатньої фахової підготовки;</p> <p>перелік поповнено сучасними засобами, вилучено застарілі</p>
--	--	---	--

			зверненого мовлення, робота над тембром, висотою та іншими характеристиками голосу, інтонацією, звуковимовою, ритмом, формуванням діалогічного та монологічного мовлення) <i>вимоги:</i> безпечність, широка функціональність, відповідність віковим, індивідуальним слуховим та мовленнєвим можливостям; широке охоплення різних семантико-тематичних груп, представлення різних звукових характеристик (частота, гучність, характер звучання тощо)	
	4.3.2. Комплект обладнання для лінгафонного класу призначення – забезпечення якісного двостороннього голосового зв'язку; вимоги: відношення сигналу до шуму – до 70 dB; наявність пристроїв для якісного звучання: аудіопанель вчителя; аудіопанель учня; звукова карта; мережева плата; блок зберігання інформації.		вилучити	не сучасно, нині у закладах освіти використовуються інші засоби
	4.3.3. Мікрофони для індивідуального використання дітьми під час групових занять		перенесено до п. 4.3.1	не доречно виділяти окремим пунктом
			4.3.3. Спеціальне обладнання для занять з ритміки (для кабінету ритміки) комп'ютерна техніка (ноутбук, принтер, сканер, ксерокс); інтерактивна панель; ламінатор; музичний центр/ комп'ютер (ноутбук) з акустичною системою та бібліотекою акустичних сигналів, відео- та музичних файлів; апаратура для звукопідсилення та оптимізації сприймання акустичних сигналів;	додано розділ, в якому представлено спеціальне обладнання для кабінету ритміки

			музичні інструменти, музичні та звукові іграшки; інвентар для рухових вправ, інсценувань, іграшки; картки, таблички із ілюстративним, словесним (буквеним, дактильним), жестовим мовленнєвим матеріалом та інші дидактичні матеріали <i>призначення</i> – формування слухомовленнєвих навичок, засвоєння ритмічної структури мовлення; розвиток координації; узгодження слухового сприймання, рухів тіла та мовлення <i>вимоги:</i> безпечність, відповідність віковим, індивідуальним слуховим та мовленнєвим можливостям; представлення різних звукових характеристик (частота, гучність, характер звучання тощо)	
			4.3.4. Спеціальне обладнання для вивчення української жестової мови (для кабінету української жестової мови) спеціальні комп'ютерні програми, відео та наочні дидактичні матеріали для вивчення дактилю, української жестової мови, історії та культури спільноти людей з порушеннями слуху, усвідомлення ролі української жестової мови <i>призначення</i> – вивчення української жестової мови, формування ідентичності представника спільноти осіб з глухотою; <i>вимоги:</i> широка тематика, що відповідає програмним вимогам, забезпечує комунікацію та формування соціальних навичок засобами жестової мови	тематику вилучено оскільки вона визначається програмними вимогами, немає необхідності її дублювати
4.4. Дидактичні матеріали та розвивальні ігри	4.4.1. Таблиці для розвитку мовлення <i>призначення</i> – забезпечення формування вимови та розвитку мовлення;	4.4. Дидактичні матеріали та розвивальні ігри	4.4.1. Дидактичні матеріали та розвивальні ігри для розвитку словесного мовлення, вивчення жестової мови, дактилю, пізнавального розвитку, формування соціально-комунікативних навичок, предметних компетентностей	дидактичні матеріали та розвивальні ігри узагальнено та об'єднано в один

	<p>вимоги до тематики: привітання: слова/жести ввічливості; таблиці жестовою мовою: абетка дактильна розкладна, абетка українська словесна, абетка української жестової мови; середовище життєдіяльності: одиниці вимірювання, пори року, рослинний і тваринний світ, побут і транспорт; мовне середовище: мова в житті людини, роль української жестової мови, роль звуків у змістовному значенні слова, голосні звуки у творенні складу, слова з прямим та переносним значеннями, синоніми, антоніми, омоніми; слова іншомовного походження: інтернаціональне значення, загальноживані, діалектні та професійні слова, слово головне і залежне в словосполученні, типи зв'язку та типи словосполучень, ознаки та роль речення в мові, роль інтонаційного виділення слова у вислові, види речень за метою висловлювання думки, смилова та інтонаційна завершеність речення,</p>		<p>таблиці з ілюстраціями та підписами словесною та/або жестовою мовами, які відповідають програмній тематиці; таблиці жестовою мовою (абетка дактильна розкладна, абетка українська словесно-жестова, абетка української жестової мови; таблиці з лексичних тем та ін.); картки з ілюстраціями та підписами словесною та жестовою мовами за темами, що вивчаються (предметні, сюжетні); кубики з ілюстраціями та буквеною, дактильною абеткою; розрізні картки (букви, дактилеми, слова, словосполучення, речення, текст словесною та/або жестовою мовою); набори та серії малюнків (визначення послідовності, робота з текстом, узагальнення, порівняння, класифікація за різними ознаками тощо); макети, муляжі навчальні; альбоми з розвитку мовлення, вивчення жестової мови; логопедичні альбоми; дитячі ілюстровані книжки (з предметними малюнками, оповідання, казки та ін.), книжки- саморобки, книжки з наліпками та ін.; лепбуки (за лексичних темам, сюжетні, казки тощо); набір відеоматеріалів з жестовим представленням та ілюстративним супроводом (казки, оповідання, навчальні тексти жестовою мовою тощо); набори для інсценувань та лялькового театру; дидактичні ігри (лото, доміно та ін.); дидактичні ігри для розвитку слухового сприймання та фонематичного слуху (наприклад, «Звукові коробочки», «Вгадай, хто це був?», «Впізнай за</p>	<p>підпункт з огляду на велике розмаїття товарів для освіти; додано низку позицій – ефективний інструментарій засвоєння структури мовленнєвих одиниць дидактичний матеріал для вивчення словесної і жестової мов може бути спільний або відрізнитися</p>
--	--	--	---	--

	<p>визначення теми тексту; частини мови: іменник, дієслово, прикметник, числівник, прийменники, сполучники, частки, велика літера в назвах предметів, присвійні іменники, прикметники, особові, вказівні, присвійні займенники; предметні та сюжетні малюнки до змісту окремих слів, речень та частин тексту: пори року з ілюстраціями фактору життя людей, тварин тощо, школа та навчання в поетичній творчості, особи та відносини в школі.</p>		<p>звук», «Що звучало?», «Домашній оркестр» та ін.); інтерактивні альбоми, панелі (пласкі, об'ємні; на картонній, дерев'яній, пластиковій основі; з можливістю переміщення елементів, відтворення звуків); <i>призначення</i> – розвиток словесного мовлення, вивчення жестової мови, дактилю, пізнавальний розвиток, формування соціально-комунікативних навичок, предметних компетентностей; <i>вимоги</i>: відповідність віковим особливостям, індивідуальним можливостям; широка тематика, що відповідає програмним вимогам; безпечність</p>	
	<p>4.4.2. Картки з ілюстраціями словесною та жестовою мовами для розвитку мовлення</p>			включено до 4.4.1
	<p>4.4.3. Альбоми для розвитку мовлення</p>			
	<p>4.4.4. Лепбуки по лексичних темам</p>			
	<p>4.4.5. Дидактичні ігри для розвитку мовлення</p>			
	<p>4.4.6. Казки, оповідання жестовою мовою для розвитку двомовності</p>			

	4.4.7. Дидактичні ігри для розвитку слухових процесів та фонематичного слуху			
	4.4.8. Аудіозаписи з відеосупроводом різних звуків			п. 4.4.8. перенесено в 4.2.3. доповнено
	4.4.9. Відеоматеріали практичного спрямування			п. 4.4.9. перенесено в 4.2.4. доповнено
	4.4.10. Інтерактивний альбом з відтворенням звуків для розвитку слухового відчуття			включено до 4.4.1
		4.6. Обладнання для забезпечення безбар'єрності	4.6.1. Обладнання для забезпечення безбар'єрності світлова індикація початку та кінця уроку в класах, коридорах, їдальнях, бібліотеці, тощо; візуальна індикація сигналів повітряної тривоги; світлова індикація інформаційного характеру (наприклад, «зайнято» в туалетній кімнаті); пожежна сигналізація з світловою індикацією; смартфон з програмним забезпеченням відеозв'язку, субтитрування та словесно-жестового перекладу, доступом до Інтернету для зв'язку з жестомовними батьками, членами родини, іншими співрозмовниками; екрани (телевізор, монітор тощо) великого розміру із можливістю звукопідсилення (колонки) для оперативного та поточного візуального інформування учасників освітнього процесу (у холі, коридорах, залах, їдальні тощо); засоби звукопоглинання та попередження реверберації <i>призначення:</i> забезпечення в закладі освіти безбар'єрного аудіовізуального середовища з урахуванням потреб осіб з порушеннями слуху	додано розділ з огляду на необхідність забезпечення в закладі освіти комфортного, безпечного, інклюзивного середовища

			<i>вимоги:</i> функціональність, безпечність, аудіовізуальна доступність	
--	--	--	---	--

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз «Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти» (2018), розділу «IV. Обладнання для осіб з функціональними сенсорними труднощами, що передбачають обмеження слухової функції» засвідчив, що даний перелік потребує оновлення. Важливими вважаємо такі аспекти:

1. Додати *Обладнання для забезпечення безбар'єрності* (світлова індикація початку та кінця уроку в класах, коридорах, їдальнях, бібліотеці тощо; світлова індикація інформаційного характеру; пожежна сигналізація, сигнал «Повітряна тривога» із світловою індикацією та ін.). Для безпеки та комфорту дітей та дорослих потрібно враховувати, що учасники освітнього процесу з порушеннями слуху спираються на візуальну інформацію. Навчальні кімнати мають бути захищені від стороннього шуму, бути добре освітленими. Важливо забезпечити технічну можливість для відео зв'язку з жестомовними батьками учнів.

2. Діти з порушеннями слуху потребують візуалізації навчального матеріалу, тому класні кімнати мають бути обладнані сучасними технічними (комп'ютерними) засобами для демонстрації навчальної інформації (інтерактивні панелі тощо). Таке обладнання стрімко удосконалюється і на час створення документу у багатьох позицій не існувало.

3. Недоречним у переліку є застаріле обладнання та назви приладів конкретних виробників (деякі з вказаних продуктів і виробників вже не існують, з'являються нові, більш технологічні), тому пропонуємо вказувати тип обладнання та його функціональні особливості.

4. Вважаємо доречним у переліку вказувати обладнання не за кабінетним принципом, а за основними напрямками корекційно-розвиткової роботи та соціально-комунікативного розвитку дітей.

5. Зміст кількох пунктів доповнено описом засобів/обладнання із врахуванням потреб дітей з порушеннями слуху, сучасних підходів до організації навчання, корекційно-розвиткової роботи.

Доцільним є обговорення пропозицій в експертних колах та вивчення зарубіжного досвіду. Зокрема, додаткового вивчення потребує питання наявності діагностичної апаратури у закладі освіти з огляду на те, що для діагностування необхідні фахові знання із сурдології, якими в достатньому обсязі не володіють педагоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Порядок забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2020 р. №1289. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text>
2. Кульбіда, С., Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Федоренко, О. & Литвинова, В. (2019). *Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719471/>
3. Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2019). *Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільлі: навч.-метод. посіб.* Київ: ФОП Симоненко О.І. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/729747/>
4. Кульбіда, С., Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2020). *Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>
5. Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Шевченко, В., Литвинова, В., & Федоренко, О. (2021). *Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>
6. Жук, В.В., Литвинова, В.В., & Литовченко, С.В. (2023). *Чути і спілкуватись. Крок за кроком з батьками. Методичний супровід та психологічна підтримка: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків*. Київ. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=11486>
7. Жук, В.В., Литвинова, В.В., Литовченко, С.В., & Вовченко, О.А. (2023). *Серія навчальних посібників за сферами розвитку для дітей дошкільного віку з порушенням слуху «Сходинки. Підтримаємо та допоможемо» (3 посібника)*. Київ. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=11438>
8. Типовий перелік допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти. Наказ МОН України від 23.04.2018 р. №414, зі змінами, внесеними згідно з Наказами МОН України №873 від 21.06.2019 р., №1281 від 16.10.2020 р., №1671 від 27.11.2024 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text>

REFERENCES

1. Poriadok zabezpechennia dopomizhnymy zasobamy dlia navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladakh osvity [Procedure for providing educational aids for persons with special educational needs in educational institutions]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy, 9.12.2020 №1289. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Kulbida, S., Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Fedorenko, O. & Lytvynova, V. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu [Teaching children with hearing impairments]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/719471/> [in Ukrainian].
3. Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2019). Novyi format osvitnoho seredovyscha: dity z porushenniamy slukhu u doskilli [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in preschool]: navch.-metod. posib. Kyiv: FOP Symonenko O.I. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/729747/> [in Ukrainian].
4. Kulbida, S., Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy slukhu: navchannia ta rozvytok [Primary school students with hearing impairments: learning and development]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/724437/> [in Ukrainian].
5. Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Shevchenko, V., Lytvynova, V., & Fedorenko, O. (2021). Suchasnyi kurykulium v osviti ditei z porushenniamy slukhu [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment]: metodychni rekomendatsii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian].
6. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., & Lytovchenko, S.V. (2023). Chuty i spilkuvatys. Krok za krokom z batkamy. Methodychnyi suprovid ta psykholohichna pidtrymka [Hear and communicate. (2023). Step by step with parents. Methodical support and psychological support]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia pedahohiv ta batkiv. Kyiv. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=11486> [in Ukrainian].
7. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., Lytovchenko, S.V., & Vovchenko, O.A. (2023). Serii navchalnykh posibnykiv za sferamy rozvytku dlia ditei doskilnoho viku z porushenniam slukhu «Skhodyny. Pidtrymaemo ta dopomozhemo» [A series of teaching aids in the areas of development for preschool children with hearing impairments «Steps. We will support and help»] (3 posibnyka). Kyiv. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=11438> [in Ukrainian].
8. Typovi perelik dopomizhnykh zasobiv dlia navchannia (spetsialnykh zasobiv korektsii psykhofizychnoho rozvytku) osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, yaki navchaiutsia v zakladakh osvity [Typical list of teaching aids (special means of correction of psychophysical development) for persons with special educational needs studying in educational institutions]. Nakaz MON Ukrainy

23.04.2018 №414, зі змінами, внесеному згідно з Nakaz MON Ukrainy 21.06.2019 №873,
16.10.2020 №1281, 27.11.2024 №1671. Retrieved from:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 9.05.2025 р.

УДК: 376-053.4-056.264:615.825

Анастасія Іскрижицька,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

E-mail: anastasiaskrizicka@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2999-8838>

ResearcherID MEK-9679-2025

Anastasiia Iskryshytska,

assistant professor department of psychology,

speech therapy and inclusive education

Людмила Котлова,

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

<https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

ResearcherID ITV-1507-2023

Scopus ID 57217829185

Liudmyla Kotlova,

candidate of psychological sciences, associate professor,

head of the department of psychology,

speech therapy and inclusive education

Інна Бондар,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

E-mail: Bondar-I@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0000-6983-559X>

ResearcherID JPQ-1897-2023

Inna Bondar,

assistant professor department of psychology,

speech therapy and inclusive education

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська 40, м. Житомир

10008, Україна

Zhytomyr Ivan Franko State University

St. Velyka Berdychivska, Zhytomyr

10008, Ukraine

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

DEVELOPMENT OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL AND PROFESSIONAL READINESS FOR TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті аналізуються особливості розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Мета статті – проаналізувати зміст та методика формування психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Методи дослідження: вивчення та аналіз педагогічної, психологічної, наукової та дослідницької літератури за темою; узагальнення педагогічного досвіду; аналіз законодавчих та нормативних документів, що стосуються інклюзивної освіти та освіти загалом; анкетування, педагогічний експеримент. Дослідження показало, що актуальність цього питання є надзвичайно високою з огляду на сучасні освітні реформи, які прагнуть забезпечити рівні можливості для отримання якісної освіти всіма учнями, включно з тими, хто має особливі освітні потреби. Напередодні проведено констатуючий етап експерименту, за допомогою якого було визначено за якими компонентами необхідно вдосконалювати психологічну та професійну підготовку педагогів, щоб забезпечити високу якість інклюзивного навчання. Тому формуючий етап експерименту складався з двох основних завдань: розробка методики формування знань, умінь, навичок психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами та апробації методики з метою закріплення та покращення психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Загальні результати дослідження показали, що в обох групах переважає високий рівень: Бориспільський ІРЦ (83%), Білейківський ліцей (94%). Результати за «Шкалою емоційного відгуку» підтвердили покращення емоційної стійкості та готовності педагогів працювати в інклюзивному середовищі. Висновки. Ефективне впровадження інклюзивної освіти потребує не тільки модернізації інфраструктури та навчальних програм, а й належної психологічної та професійної підготовки педагогів. Тому важливо запроваджувати різні методики для покращення професійної та психологічної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: особливі освітні потреби, інклюзивно-ресурсний центр, діти, вчитель, психологічна готовність, професійна готовність.

Abstract. The article analyzes the features of the development of psychological and professional readiness of teachers to teach children with special educational needs. The purpose of the article is to analyze the content and methodology of forming psychological and professional readiness of teachers to teach children with special educational needs. Research methods: study and analysis of pedagogical, psychological, scientific and research literature on the topic; generalization of pedagogical experience; analysis of legislative and regulatory documents relating to inclusive education and education in general; questionnaire, pedagogical experiment. The study showed that the relevance of this issue is extremely high in view of modern educational reforms that seek to ensure equal opportunities for all students to receive quality education, including those with special educational needs. The previous day, a ascertaining stage of the experiment was conducted, which determined which components it is necessary to improve the psychological and professional training of teachers in order to ensure high quality inclusive education. Therefore, the formative stage of the experiment consisted of two main tasks: developing a methodology for forming knowledge, skills, and abilities of psychological and professional readiness of teachers for teaching children with special educational needs and testing the methodology in order to consolidate and improve the psychological and professional readiness of teachers for teaching children with special educational needs. The overall results of the study showed that a high level prevails in both groups: Boryspil IRC (83%), Bilekiv Lyceum (94%). The results of the “Emotional Response Scale” confirmed the improvement of emotional stability and readiness of teachers to work in an inclusive environment. Conclusions. Effective implementation of inclusive education requires not only modernization of infrastructure and curricula, but also proper psychological and professional training of teachers. Therefore, it is important to introduce various methodologies to improve the professional and psychological readiness of teachers for teaching children with special educational needs.

Key words: special educational needs, inclusive resource center, children, teacher, psychological readiness, professional readiness.

Актуальність дослідження. Опіраючись на нагальну потребу розв’язання проблем в українській освіті, спричинених впровадженням інклюзії, це дослідження є надзвичайно актуальним. За останні роки інтеграція дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітнє середовище стала пріоритетом. Однак, успіх цього процесу прямо залежить від психологічної та професійної готовності педагогів. Особливої гостроти це питання набуває в умовах воєнного стану в Україні. Війна створює додаткові стресові фактори, збільшує кількість дітей з ООП, які стають ще більш вразливими, та потребує

адаптації освітнього процесу до нових реалій. Тому сьогодні надзвичайно важливо не лише розробляти нові методи та технології навчання для дітей з ООП, а й готувати педагогів, які зможуть створити підтримуюче, безпечне навчальне середовище та забезпечити якісну освіту. Наразі існують значні проблеми з підготовкою педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, серед яких:

- недостатня методична підтримка вчителів;
- брак необхідних знань та навичок для організації інклюзивного навчання;
- недостатній рівень професійної компетентності у взаємодії з дітьми з ООП;
- обмеженість ресурсів для створення адаптованого освітнього простору.

Отже, це дослідження є актуальним саме тепер, оскільки своєчасне розв'язання окреслених проблем є критично необхідним для забезпечення ефективної інклюзивної освіти в Україні, що набуває особливої значущості в умовах сьогодення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У наукових працях проблема психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами розглядається в різних аспектах. Зокрема, М. Буйняк (2019), С. Дмитрієва & К. Іваненко (2024), А. Колупаєва & О. Таранченко (2016), Л. Котлова (2024), Л. Миськів (2020), Г. Хворова (2023) вивчають загальнотеоретичні засади впровадження інклюзивної освіти в Україні як нової освітньої моделі для дітей з ООП.

Термін «інклюзія» означає інкорпорацію або приєднання. Він запозичений з англійської, але точного перекладу не має. Односкладові англійські слова перекладаються як «include» – включати; в тому числі including – включаючи; inclusive – включно, містить. За словами В. Гладуша та Г. Тимошко, термін «інклюзія» охоплює процес активної участі всіх членів суспільства, незалежно від їхніх індивідуальних відмінностей, таких як фізичні, розумові, культурні, мовні, національні та інші особливості (Тимошко & Гладуш, 2023). Згідно із Законом України «Про освіту», інклюзивна освіта визначається як гарантована державою система освітніх послуг, що базується на принципах недискримінації, поваги до різноманітності, дієвого залучення та включення всіх учасників до освітнього процесу. На думку І. Малишевської, інклюзивна освіта є не лише

педагогічним нововведенням, викликаним сучасними потребами, а й значущим кроком у виконанні міжнародних зобов'язань після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Вона є початком шляху до створення доступного середовища та можливостей працевлаштування для людей з інвалідністю, а також сприяє вихованню толерантного, чуйного та гармонійного суспільства. Інклюзивна освіта є складовою довготривалої роботи з подолання практик виключення та побудови гуманного суспільства (Малишевська, 2016).

С. Дмитрієва та К. Іваненко зазначають, що освітня реформа в Україні, спрямована на європейські норми та забезпечення психолого-педагогічної підтримки учнів з особливими потребами, зумовлює потребу у кваліфікованих фахівцях. Ці спеціалісти повинні бути готові до співпраці з такими дітьми, вміти пристосовуватися до інклюзивного навчання та сприяти їхньому успішному розвитку (Дмитрієва & Іваненко, 2024). Тому психологічна та професійна готовність вчителів є важливим аспектом для якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розуміння специфіки цих потреб, володіння актуальними навчальними підходами та емоційна зрілість педагогів дають змогу створити оптимальні умови для розвитку кожної дитини. Це передбачає не тільки гнучкість у навчальних планах і методах, а й навички ефективного спілкування, толерантність і підтримку. Отже, фахова майстерність і психологічна готовність вчителя є фундаментом для успішної інтеграції учнів з особливими потребами в освітній простір.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для реалізації поставленої мети, нами було використано такі **методи дослідження** як аналіз і узагальнення педагогічного досвіду, емпіричні методи, до яких входять анкетування та педагогічний експеримент.

Результати дослідження. Американські освітні стандарти, такі як INTASC, акцентують на значенні психологічної компетентності, охоплюючи культурну чутливість, емоційний інтелект і вміння працювати з різними учнями, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами. В українських стандартах,

в Концепції НУШ ці аспекти також згадуються, проте основна увага приділяється загальнопедагогічним знанням та вмінням. Це вказує на потребу поглибленої інтеграції психологічної складової в підготовку українських педагогів для успішної роботи в інклюзивному навчанні. Психологічна готовність вчителя є ключовою не тільки для ефективної взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби, а й для формування інклюзивного простору, де кожен учасник освітнього процесу відчуває себе рівноправним і прийнятим. Для цього педагогу необхідні гнучкість, терпіння та вміння враховувати індивідуальність кожної дитини, що, своєю чергою, поліпшує соціально-психологічну атмосферу в класі. Саме таке середовище сприяє взаємоповазі, підтримці та злагоді між учнями, незалежно від їхніх можливостей.

Професійну готовність визначають як стійку систему, що показує здатність особи виконувати функції вчителя та вихователя. Це сукупність взаємопов'язаних особистісних якостей, знань і досвіду, які формуються у педагога. Професійна готовність охоплює розуміння значущості педагогічної праці для суспільства, високу соціальну відповідальність, бажання творчо й самостійно розв'язувати професійні завдання, а також уміння результативно застосовувати свої знання на практиці. Професійна готовність вчителя полягає в здатності якісно виконувати свої функції, беручи до уваги потреби учнів з особливими освітніми потребами. Це охоплює вміння використовувати різні методи та технології навчання для адаптації матеріалу й підходів до кожної дитини. Також професійна готовність передбачає постійне самовдосконалення, прагнення до поглиблення знань і навичок, уміння співпрацювати з іншими фахівцями (психологами, логопедами). Важливим є і вміння рефлексувати, тобто аналізувати свою діяльність та шукати шляхи для оптимізації навчального процесу.

Метою нашого дослідження було формування знань, умінь, навичок психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з ООП. Експериментальне дослідження проводилось на базі комунальної установи «Бориспільський інклюзивно-ресурсний центр» (12 педагогів) та Білейківського ліцею Козелецької селищної ради (18 педагогів).

Методику формування психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами структуровано на декілька етапів. Розглянемо детальніше.

1. Регулярний розвиток професійних навичок шляхом відвідування семінарів, тренінгів, конференцій і майстер-класів, присвячених інклюзивній освіті.

Мета – підвищити компетентність педагогів у сфері інклюзивної освіти через розширення знань про методи оцінки розвитку дітей з ООП, поглиблення розуміння корекційно-розвивальних методик та їх адаптації, вдосконалення вмінь розробляти індивідуальні плани навчання для дітей з ООП, і, як результат, сформуванню позитивне сприйняття учнів з ООП.

Для успішної роботи вчителя з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії важливе постійне професійне зростання. На формувальному етапі дослідження, що проходило на базі Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею, було впроваджено такі конкретні кроки та методи для досягнення цієї мети:

– активна участь у семінарах та тренінгах (залучення педагогів до широкого спектру семінарів і тренінгових програм, спеціально розроблених для розвитку їхніх навичок у роботі з учнями з ООП. Ці заходи надають можливість ознайомитися з актуальними підходами, сучасними методиками та ефективними стратегіями інклюзивного навчання);

– залучення до конференцій з інклюзивної освіти (участь у конференціях, присвячених інклюзивній освіті, де вчителі мали змогу слухати виступи провідних експертів у цій галузі, обмінюватися власним досвідом з колегами та отримувати новітні ідеї для оптимізації своєї педагогічної діяльності);

– використання онлайн-курсів та вебінарів (застосування різноманітних онлайн-ресурсів для навчання, включаючи вебінари та спеціалізовані курси з інклюзивної освіти. Це забезпечило педагогам гнучку можливість навчатися у зручній для них час, поглиблюючи свої знання та розвиваючи необхідні компетенції в інтерактивному форматі);

– самостійне опрацювання фахової літератури (заохочення вчителів до

самостійного читання спеціалізованої літератури та наукових публікацій, які висвітлюють питання інклюзивної освіти. Такий підхід дав змогу їм бути в курсі останніх тенденцій, результатів досліджень та інноваційних розробок у цій важливій сфері);

– ознайомчі візити до інших навчальних закладів (організація відвідувань інших освітніх установ, які вже мають успішний досвід впровадження інклюзивної освіти. Така практика надала можливість наочно ознайомитися з ефективними методиками в дії та отримати нові, цінні перспективи для власної роботи).

На нашу думку, представлені методи не обмежуються оновленням знань учителів, а й сприяють розвитку їхньої позитивної установки щодо інклюзивного навчання, що є необхідною умовою для їхнього постійного самовдосконалення та підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

2. Використання та опанування передових педагогічних підходів і технологій у професійній діяльності.

Мета – набуття знань про сучасні педагогічні підходи та технології з метою ефективної індивідуалізації освітнього процесу та зростання мотивації до навчання у дітей з особливими освітніми потребами.

Ефективне навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає активне застосування актуальних педагогічних технологій та методів, що сприяють їхньому всебічному розвитку. Застосування інноваційних підходів надає можливість адаптувати навчальний процес, роблячи його більш доступним, захоплюючим та результативним для кожної дитини індивідуально. Отже, глибоке вивчення та подальше впровадження новітніх педагогічних підходів і технологій у роботі з дітьми з ООП є важливим завданням, спрямований на формування дієвого інклюзивного освітнього простору. З метою досягнення окресленої мети на засіданні педагогічної ради, що відбулася на базі Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею, було детально розглянуті такі педагогічні підходи та технології, які є корисними у практичній діяльності:

– інтерактивні дошки (впровадження інтерактивних дошок у навчальний процес дає змогу активно залучати учнів з особливими освітніми потребами до

навчання. Ці технології відкривають простір для організації навчання в ігровій формі та виконання інтерактивних вправ, що значно полегшує процес розуміння та засвоєння навчального матеріалу);

– педагогічні додатки (застосування спеціально розроблених педагогічних додатків є ефективним інструментом для здійснення індивідуалізації навчального процесу. Такі додатки можуть містити адаптовані навчальні завдання та матеріали, розроблені з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб кожного учня);

– адаптовані програми (використання спеціалізованих навчальних програм, які розроблені з урахуванням освітніх потреб дітей з ООП, здатне забезпечити високоефективну індивідуалізацію навчання. Зміст та структура цих програм можуть бути гнучко адаптовані до рівня когнітивних можливостей кожної окремої дитини);

– аудіо- та візуальні засоби (використання різноманітних аудіо- та візуальних засобів навчання надає можливість подавати навчальну інформацію різними способами, що є особливо цінним для дітей з особливими освітніми потребами. Візуалізація навчального контенту та використання аудіозаписів можуть значно полегшити процес сприйняття та розуміння нового матеріалу).

Ми вважаємо, що інтеграція сучасних педагогічних підходів і технологій є ключовою для забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Застосування інтерактивних дошок, педагогічних додатків, адаптованих навчальних програм та аудіовізуальних засобів сприяє доступності, зацікавленості та результативності навчального процесу, а також індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації учнів та формуванню інклюзивного освітнього простору.

3. Розвиток психологічної готовності педагогів до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Мета – сприяння розвитку емоційної стійкості, емпатії та психологічної готовності педагогічних працівників до ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, а також допомога у подоланні можливих страхів, існуючих стереотипів та запобігання емоційному вигоранню. Для досягнення

зазначеної мети на базі Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею було реалізовано комплекс заходів:

3.1. Організація психологічних тренінгів. На регулярній основі для педагогів проводились спеціалізовані тренінги. Тематика цих тренінгів передбачала: розвиток здатності до стресостійкості та оволодіння методами ефективної емоційної саморегуляції; робота з подолання психологічних бар'єрів, що можуть виникати у сприйнятті дітей з особливими освітніми потребами; освоєння технік ефективної комунікації з учнями, їхніми батьками, а також з колегами.

3.2. Проведення індивідуальних та групових консультацій з психологом. Психологи Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею забезпечили проведення регулярних індивідуальних зустрічей, під час яких вчителі мали можливість отримати фахову консультацію щодо власного емоційного стану, способів подолання тривожності, почуття невпевненості або стресових ситуацій, що виникають у процесі роботи з дітьми з ООП. Окрім того, були організовані групові консультації, які сприяли обговоренню актуальних проблемних питань, спільному розбору складних педагогічних випадків та обміну цінними практичними стратегіями.

3.3. Навчання практичним методам емоційної саморегуляції. В рамках підготовчих заходів були організовані спеціалізовані майстер-класи, присвячені опануванню дихальних технік, практик медитації та аутотренінгу. Педагоги навчилися простим у виконанні, але водночас ефективним методам, які допомогли знизити рівень психологічного стресу, підтримати внутрішню емоційну рівновагу та підвищити рівень енергії протягом усього робочого дня.

3.4. Застосування кейс-методу (аналіз конкретних ситуацій). Під час проведення педагогічних засідань передбачався розгляд реальних практичних ситуацій, з якими педагоги стикаються безпосередньо у процесі здійснення інклюзивного навчання. Вчителі разом із психологами та іншими профільними спеціалістами Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею здійснили детальний аналіз складних кейсів, визначили першопричини виникнення труднощів та спільно розробили найбільш оптимальні стратегії реагування на подібні ситуації.

3.5. Створення ефективно діючих груп підтримки педагогів. На базі Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею створено ініціативну групу підтримки, в рамках якої вчителі мали можливість вільно обмінюватися власним досвідом, відкрито обговорювати наявні професійні виклики, отримувати необхідну моральну підтримку від колег та спільно знаходити ефективні шляхи розв'язання проблем. Проведено зустрічі у форматі «Живої бібліотеки», де педагоги ділилися власними історіями професійного успіху та набутими знаннями. Отже, завдяки такій системній підтримці вчителі не лише значно зміцнили свою психологічну готовність до роботи, а й змогли більш ефективно здійснювати свою професійну діяльність в інклюзивному середовищі, створюючи максимально комфортні та сприятливі умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, для оцінки психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами в рамках формуючого етапу дослідження ми використали авторську анкету. Результати дослідження показали, що у Бориспільському ІРЦ, де брали участь 12 педагогів, більшість (83%) показали високий рівень готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це свідчить про те, що вчителі значно покращили свої знання та навички завдяки проведеним тренінгам, семінарам та консультаціям, що стали основними елементами методики. Вчителі закріпили раніше здобуті знання та освоїли нові підходи, методи й стратегії роботи з дітьми з ООП. Так, навіть два вчителі (17%) з середнім рівнем готовності вже значно удосконалили свої навички та знання в рамках експерименту, що свідчить про прогрес і їхню активну участь у впровадженні інклюзивних методик.

У Білейківському ліцеї, де анкетування пройшли 18 педагогів, результат є ще більш вражаючим. 94% педагогів продемонстрували високий рівень психологічної та професійної готовності, що підтверджує ефективність методики та її позитивний вплив на педагогічну підготовленість. Педагоги цієї установи закріпили свої знання та навички, активно використовуючи нові методи і технології, що були представлені в рамках формуючого етапу експерименту. Тільки 6% вчителів мають середній рівень готовності, але навіть вони досягли

значних покращень завдяки впровадженню адаптованих навчальних методик і стратегій.

Отже, дані повторного анкетування підтверджують ефективність впровадженої методики формування психологічної та професійної готовності педагогічних працівників до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Участь у різноманітних навчальних заходах, таких як тренінги, семінари, конференції та практичні майстер-класи, сприяла консолідації існуючих знань та розвитку нових професійних навичок, необхідних для ефективного здійснення інклюзивного навчання. Отримані результати свідчать про позитивний вплив розробленої методики на рівень педагогічної та психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Впровадження методики формування психологічної та професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, згідно з результатами анкетування Х. Сайко «Ставлення педагогів до інклюзії», призвело до позитивної динаміки в їхньому ставленні до інклюзії та готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Серед покращень виявлено значні зміни у таких аспектах:

1. Ставлення до інклюзивної освіти. В обох установах педагоги стали ще більше підтримувати ідею інклюзії. У Бориспільському ІРЦ 96% виступають за закон про освіту для всіх дітей (приріст 4%), а в Білейківському ліцеї цей показник сягнув 93%, що свідчить про позитивний вплив навчання.

2. Покращилось ставлення до залучення дітей з ООП до загальноосвітніх шкіл. Більшість педагогів позитивно ставляться до цього. Після впровадження методики у Бориспільському ІРЦ позитивне ставлення зросло до 75%, а в Білейківському ліцеї – до 85%. Зменшення негативних відповідей вказує на краще розуміння важливості інклюзії.

3. Педагоги стали більше погоджуватися з можливістю інклюзивного навчання при обмеженій кількості дітей з ООП у класі. У Бориспільському ІРЦ 80%, а в Білейківському ліцеї 85% вважають оптимальною кількістю 1–3 дитини, що відображає розуміння важливості індивідуального підходу.

4. Зросла кількість педагогів, які сприймають роботу з дітьми з ООП як

важливу місію допомоги. У Бориспільському ІРЦ 60% мотивує бажання допомогти, а в Білейківському ліцеї цей показник зріс до 80% (на 8%).

5. Педагоги стали більш відкритими до роботи з дітьми з ООП. Після тренінгів у Бориспільському ІРЦ 85% педагогів виявляють бажання допомогти таким дітям (приріст 10%), а в Білейківському ліцеї цей показник досяг 95%.

6. Змінилися погляди на найкращу форму інтеграції. У Бориспільському ІРЦ більшість (72%) тепер вважають сприятливою інтеграцію в окремі класи, а 15% – у звичайні. У Білейківському ліцеї більшість (70%) віддають перевагу безпосередньому включенню до звичайних класів.

7. Після впровадження методики зменшилася кількість педагогів, які вважають відсутність знань та навичок головною проблемою. У Бориспільському ІРЦ таких стало 58% (зниження на 17%), а в Білейківському ліцеї – 65%, що свідчить про підвищення їхньої компетентності.

Тобто результати анкетування показують, що впроваджена методика істотно покращила професійну готовність педагогів та їхнє ставлення до інклюзії, що, своєю чергою, позитивно впливає на ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами та полегшує інтеграцію інклюзивних практик у закладах освіти.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна, виявив позитивну динаміку в рівні емоційного відгуку педагогічних працівників після реалізації програми, спрямованої на формування психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. На контрольному етапі експерименту в педагогів Бориспільського ІРЦ спостерігалось перерозподілення: частка вчителів з високим рівнем емоційного відгуку зменшилася до 83% (порівняно зі 100% на початку), оскільки 17% продемонстрували дуже високий рівень. У Білейківському ліцеї також зафіксовано зростання кількості педагогів з дуже високим рівнем емоційного відгуку до 22% (з 11%), що вказує на збереження стабільності емоційного відгуку у більшості. На нашу думку, зазначені зміни є наслідком ефективності проведених тренінгових занять, індивідуальних консультацій, майстер-класів та інших заходів, спрямованих на зміцнення

емоційної стійкості, емпатії та підвищення психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, що сприяло подоланню психологічних бар'єрів.

Отже, експериментальне дослідження підтвердило ефективність методики формування професійної та психологічної готовності вчителів до навчання дітей з ООП. Завдяки тренінгам та іншим заходам значно зріс рівень їхньої готовності до інклюзії, про що свідчить збільшення кількості педагогів з високим і дуже високим рівнями професійної підготовленості та емоційного відгуку. Педагоги стали менш схильними до стресу, більш емпатійними та стійкими, що позитивно вплинуло на їхню роботу з дітьми з ООП. Програма успішно зміцнила готовність вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на викладене вище зазначимо, що проведене дослідження підтверджує ефективність методики формування готовності педагогів до інклюзії, що проявилось у позитивній динаміці їхнього ставлення, зростанні професійної підготовленості та емоційного відгуку, дозволивши подолати психологічні бар'єри та підвищити впевненість у роботі з дітьми з ООП. Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення впливу цієї готовності на результати дітей, адаптацію методики до різних закладів, розробку індивідуалізованих програм навчання педагогів, дослідження ролі методичної підтримки та вивчення досвіду найбільш підготовлених педагогів для покращення інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйняк, М. (2019). Вплив психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі. Київ : Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія.
2. Дмитрієва, С., & Іваненко, К. (2024). Психологічна мотивація майбутніх вчителів логопедів до професійної діяльності. *Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науковопрактичної конференції*. Ред. колегія: Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець, 119–122. Режим доступу: <https://surl.li/eeqvgj>
3. Колупасєва, А., & Таранченко, О. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ».

4. Котлова, Л., & Харченко, А. (2023). «Порушення психофізичного» та «порушення психологічного розвитку»: розуміння та використання як інструментів для реалізації можливостей осіб з особливими освітніми потребами. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.) / Ред. колегія: Л. Котлова, С. Дмитрієва, С. Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет*, 171–174. Режим доступу: <https://surl.lu/hpigoe>

5. Хворова, Г., & Котлова, Л. (2023). Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник : вид-во ЖДУ імені І.Франка. Режим доступу: <https://surl.li/vmywfg>

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

7. Малишевська, І. (2016). Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 13., 205–211. Режим доступу: <https://surl.li/yrsscb>

8. Демченко, І. (2019). Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. №3., 172–181. Режим доступу: <https://surli.cc/yzjepc>

9. Журавльова, Л. (2014). Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 109–112. Режим доступу: <https://surl.li/mbjqbt>

10. Софій, Н. (2015). Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 34–40. Режим доступу: <https://surl.li/imxext>

REFERENCES

1. Buiniak, M. (2019). Vplyv psykholohichnoi hotovnosti vchytelia do inkluzyvnogo navchannia na sotsialno-psykholohichni klimat v inkluzyvnomu klasi [The influence of a teacher's psychological readiness for inclusive education on the socio-psychological climate in an inclusive classroom]. Kyiv : Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta psykholohiia [in Ukrainian].

2. Dmytriieva, S., & Ivanenko, K. (2024). Psykholohichna motyvatsiia maibutnikh vchyteliv lohopediv do profesiinoi diialnosti. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy II Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii. Red. kolehiia: L. Kotlova, L. Butuzova, S. Maksymets, 119–122. Rezhym dostupu: <https://surl.li/eeqvgj> [in Ukrainian].

3. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2016). Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyku:

monohrafiia. Kyiv: TOV «АТОПОЛ» [in Ukrainian].

4. Kotlova, L., & Kharchenko, A. (2023). «Porushennia psikhofizychnoho» ta «porushennia psikhologichnoho rozvytku»: rozuminnia ta vykorystannia yak instrumentiv dlia realizatsii mozhlyvosti osib z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Zhytomyr, 25 kvitnia 2023 r.) / Red. kolehiia: L. Kotlova, S. Dmytriieva, S. Maksymets / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, sots.-psykh. fakultet, 171–174. Rezhym dostupu: <https://surl.lu/hpigoe> [in Ukrainian].

5. Khvorova, H., & Kotlova, L. (2023). Suchasni tekhnolohii psikhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z porushenniamy rozvytku: navchalno-metodychnyi posibnyk : vyd-vo ZhDU imeni I. Franka. Rezhym dostupu: <https://surl.li/vmywfg> [in Ukrainian].

6. Tymoshko, H., & Hladush, V. (2023). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkliuzyvnoho osvithnoho seredovyscha : monohrafiia Nizhyn: Vydavets Lysenko M.M [in Ukrainian].

7. Malyshevska, I. (2016). Aktualni aspekty vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity v Ukraini. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. Vyp. 13., 205–211. Rezhym dostupu: <https://surl.li/yrsscb> [in Ukrainian].

8. Demchenko, I. (2019). Problema pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. Visnyk Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. №3., 172–181. Rezhym dostupu: <https://surli.cc/yzjeps> [in Ukrainian].

9. Zhuravlova, L. (2014). Analiz zarubizhnoho dosvidu z problemy orhanizatsii ta zmistu inkliuzyvnoi osvity. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhologhiia, 109–112. Rezhym dostupu: <https://surl.li/mbjqbt> [in Ukrainian].

10. Sofii, N. (2015). Inkliuzyvni resursni tsentry: kanadskiy dosvid ta ukrainski realii. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 34–40. Rezhym dostupu: <https://surl.li/imxext> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 17.09.2025 р.

УДК 376.1:616.89-008.485-053.4:159.922.7

Оксана Кас'яненко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти педагогічного факультету

e-mail: kasianenko-oksana@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6730-447X>

Oksana Kasianenko,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education,

Pedagogical Faculty

Мукачівський державний університет,

м. Мукачево, Україна

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600, Україна

Mukachevo State University,

Mukachevo, Ukraine

26 Uzhhorodska St. Mukachevo, Transcarpathian region, 89600, Ukraine

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ПРОГРАМАХ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

A COMPREHENSIVE APPROACH TO SENSORY INTEGRATION IN EARLY INTERVENTION PROGRAMMES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Анотація. У статті проаналізовано значення сенсорної інтеграції як важливого компонента програм раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра. Мета дослідження полягає у вивченні ефективності застосування комплексного підходу до сенсорної інтеграції з урахуванням індивідуальних сенсорних профілів дитини, що сприяє покращенню адаптації, соціальної взаємодії та навчальних результатів.

Методологія дослідження ґрунтується на якісному аналізі наукових джерел, емпіричних спостереженнях, аналізі випадків із практики раннього втручання та оцінці результатів впровадження сенсорних стратегій у роботу з розладами аутистичного спектра. Процедура дослідження охоплювала вивчення складників комплексного підходу до сенсорної інтеграції в програмах раннього втручання для дітей з аутизмом.

У результаті встановлено, що впровадження персоналізованих сенсорних програм позитивно впливає на емоційний стан дітей, рівень їхньої тривожності, здатність до

концентрації уваги та комунікації. Одним із важливих висновків є те, що успішна сенсорна інтеграція значно підвищує ефективність інших компонентів програми раннього втручання, сприяє розвитку автономності та соціалізації дітей із розладами аутистичного спектра.

На підставі здійсненого аналізу зроблено висновок, що комплексний підхід до сенсорної інтеграції повинен стати невіддільною частиною індивідуального маршруту розвитку дитини, що потребує ранньої підтримки. Такий підхід не лише враховує особливості нейропсихологічного розвитку, а й створює передумови для покращення якості життя дитини та її сім'ї, знижуючи ризик подальшої соціальної ізоляції. Упровадження систематизованих сенсорних стратегій у практику раннього втручання потребує підготовки фахівців та міждисциплінарної взаємодії в команді супроводу дитини.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, аутизм, раннє втручання, нейропсихологічний розвиток, індивідуальна програма, соціалізація, інклюзія.

Abstract. The article analyses the importance of sensory integration as an important component of early intervention programmes for children with autism spectrum disorders. The aim of the study is to investigate the effectiveness of a comprehensive approach to sensory integration, taking into account the individual sensory profiles of children, which contributes to improving adaptation, social interaction and learning outcomes.

The research methodology is based on a qualitative analysis of scientific sources, empirical observations, analysis of cases from early intervention practice, and evaluation of the results of implementing sensory strategies in working with autism spectrum disorders. The research procedure included studying the components of a comprehensive approach to sensory integration in early intervention programmes for children with autism.

The results showed that the implementation of personalised sensory programmes has a positive effect on children's emotional state, anxiety levels, ability to concentrate and communicate. One of the important conclusions is that successful sensory integration significantly increases the effectiveness of other components of the early intervention programme and promotes the development of autonomy and socialisation in children with autism spectrum disorders.

Based on the analysis, it was concluded that a comprehensive approach to sensory integration should become an integral part of the individual development path of children who need early support. Such an approach not only takes into account the peculiarities of neuropsychological development, but also creates the conditions for improving the quality of life of the child and their family, reducing the risk of further social isolation. The implementation of systematic sensory strategies in early intervention practice requires the training of specialists and interdisciplinary cooperation within the child's support team.

Key words: sensory integration, autism, early intervention, neuropsychological development, individual programme, socialisation, inclusion.

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти України перебуває на етапі активної трансформації, орієнтованої на забезпечення інклюзивного підходу до навчання дітей з особливими потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра. Інклюзивна освіта визнається не лише як обов'язковий компонент реалізації права кожної дитини на якісну освіту, а і як важливий аспект гуманізації суспільства.

Згідно з Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, затвердженою Міністерством освіти і науки України, одним із пріоритетів державної політики є створення умов для навчання дітей із розладами аутистичного спектра у звичайних закладах освіти, що забезпечить їхню соціалізацію, розвиток комунікативних навичок і повноцінну інтеграцію в суспільство (Про схвалення Національної стратегії розвитку..., 2024).

Станом на 2024 рік в Україні функціонує понад 690 інклюзивно-ресурсних центрів, які проводять комплексну оцінку розвитку дітей з особливими потребами та надають корекційно-розвивальні послуги (Статистичні дані Міністерства освіти і науки України, 2022). Проте, за даними ЮНІСЕФ, діти з розладами аутистичного спектра залишаються серед найбільш ізольованих груп, які змушені долати численні бар'єри – від стигматизації до відсутності адаптованих освітніх програм і кваліфікованих педагогів.

Науковці та практики акцентують на важливості раннього втручання та застосування ефективних корекційних методик. Зокрема, позитивні результати демонструють денверська модель раннього втручання, АВА-терапія (прикладний аналіз поведінки), вербально-поведінковий підхід (VB) та інші програми розвитку, адаптовані до індивідуальних потреб дитини (Барберач, 2023; Шрамм, 2021; Якимчук, 2024; Кас'яненко & Теліга, 2023).

Однак упровадження таких методик потребує детального науково-практичного вивчення, узагальнення ефективного досвіду, розробки методичних

рекомендацій та вдосконалення професійної підготовки фахівців. З огляду на це дослідження особливостей корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра є надзвичайно актуальним у науковому та практичному аспектах.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить про активний розвиток інклюзивної освіти в Україні впродовж останніх десятиліть. Цей процес супроводжується впровадженням стратегічних змін, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей, які потребують додаткової підтримки. Значну увагу приділено розширенню мережі інклюзивних закладів освіти, підтримці індивідуального підходу до навчання, створенню умов для деінституціалізації освіти та формуванню ефективної системи психолого-педагогічного супроводу. Ці зусилля спрямовані на формування сучасної освітньої системи, відкритої до різноманіття та потреб кожної дитини.

Проблематика розвитку інклюзивної освіти є предметом наукового інтересу значної кількості дослідників (Желтова & Урсуленко, 2023; Литвяк & Зленко, 2020; Дем'янчук, 2021; Козак, 2024; Криволап & Рень, 2024; Григус & Крук, 2022 та ін.). У своїх працях вони розглядають різні аспекти цієї теми, аналізуючи як вітчизняний, так і закордонний досвід упровадження інклюзії. Активна зацікавленість науковців цією проблемою свідчить про потребу подальшої розробки ефективних механізмів її реалізації в освітній практиці.

Мета статті – аналіз підходів до організації навчання дітей із розладами аутистичного спектра, з акцентом на практичні методики сенсорної інтеграції та психолого-педагогічного супроводу.

Завдання статті:

1. Проаналізувати сучасні підходи до організації інклюзивного навчання дітей із розладами аутистичного спектра в контексті раннього втручання.
2. Розкрити сутність і значення сенсорної інтеграції як складника індивідуального маршруту розвитку дитини з розладами аутистичного спектра.
3. Оцінити ефективність комплексного підходу до сенсорної інтеграції на основі аналізу практичного досвіду та емпіричних спостережень.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс теоретичних методів: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація сучасної науково-методичної літератури, зокрема вітчизняних і закордонних досліджень щодо інклюзивної освіти, особливостей розвитку дітей із розладами аутистичного спектра, а також ефективних корекційно-розвивальних практик. Особливу увагу приділено аналізу впроваджених програм сенсорної інтеграції в контексті раннього втручання, представлених в аналітичних оглядах і дослідницьких статтях. Розглянуто практичні результати застосування таких методик, як денверська модель раннього втручання, АВА-терапія, методика Марії Монтесорі та інші програми, адаптовані до індивідуальних сенсорних потреб дитини.

Результати дослідження. Розлади аутистичного спектра належать до форм атипового онтогенезу психіки (дизонтогенезу), що проявляється в загальному уповільненні розвитку дитини, а також у нерівномірному становленні окремих психічних функцій – із їхньою затримкою або випередженням. Вони є окремою категорією психічних порушень, що впливають на індивідуальні риси особистості, характерні особливості функціонування мозку, когнітивні процеси та здатність до соціальної інтеграції. Експерти з дитячої психіатрії, неврології та нейрофізіології зазначають, що формування таких порушень найчастіше пов'язане з генетичними змінами, зазвичай за участю кількох генів, які впливають на формування й функціонування нейронних зв'язків у мозку. Ці порушення позначаються на різних сферах розвитку дитини, зокрема на сенсорній обробці інформації. Сенсорна інтеграція – це процес обробки та об'єднання мозком сенсорної інформації з метою формування осмисленого сприйняття навколишнього світу. У дітей із розладами аутистичного спектра цей процес часто порушений, що ускладнює їхню адаптацію до середовища. Зважаючи на це комплексний підхід до сенсорної інтеграції є важливим складником програм раннього втручання (Желтова & Урсуленко, 2023: 84).

Сенсорна інтеграція передбачає здатність організму адаптуватися до різноманітних сенсорних подразників (зорових, слухових, тактильних тощо) і

правильно на них реагувати. Одним з основних аспектів сенсорної інтеграції є забезпечення розвитку сенсомоторних навичок дитини, які є критично важливими для її загального розвитку. Отже, програми раннього втручання повинні враховувати ці особливості, щоб створити ефективне середовище для розвитку дітей із розладами аутистичного спектра (Сенсорна інтеграція..., 2023).

Завдяки сенсорним відчуттям дитина пізнає власне тіло й отримує уявлення про навколишній світ. Мозок людини постійно обробляє значну кількість сенсорних імпульсів, які надходять не лише від органів зору чи слуху, а й від усього організму. Окрему роль відіграє специфічна сенсорна система, що відповідає за сприйняття сили тяжіння та положення тіла у просторі. Сенсорна інтеграція – це мимовільний процес, що відбувається в головному мозку, який структурує дані з усіх сенсорних каналів (дотик, смак, нюх, зір, слух, рух, гравітаційне сприйняття та орієнтацію в просторі), надаючи їм значення, забезпечуючи концентрацію, адекватну поведінкову реакцію відповідно до ситуації та створюючи основу для подальшого навчання й соціального розвитку.

Раннє втручання для дітей із розладами аутистичного спектра – це комплекс заходів, спрямованих на розвиток навичок спілкування, соціальної взаємодії, навчання та адаптації до навколишнього середовища. Чим раніше розпочати втручання, тим ефективнішим буде результат. Раннє втручання є критично важливим для дітей з розладами аутистичного спектра, воно сприяє максимально ранньому виявленню відхилень у розвитку, розробці індивідуальної програми розвитку та підтримці дитини та її сім'ї. Хворова та Котлова (2023) виділяють такі основні напрями раннього втручання: розвиток комунікативних, соціальних і когнітивних навичок, сенсорної інтеграції та поведінкова терапія (Хворова & Котлова, 2023).

Методи раннього втручання, представлені на рис. 1, охоплюють низку сучасних корекційно-розвивальних підходів, спрямованих на підтримку розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Зокрема, прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія) ґрунтується на принципах навчання через підкріплення та застосовується для формування соціально прийнятної поведінки. Денверська модель передбачає розвиток комунікативних та соціальних навичок дитини в

умовах природної взаємодії з дорослими та однолітками. Ігрова терапія сприяє становленню емоційної взаємодії та мовленнєвого розвитку через залучення в структуровані або вільні ігрові ситуації. Окрему увагу приділяють сенсорній інтеграції як методу регуляції чутливості до сенсорних подразників, що сприяє покращенню адаптивних можливостей дитини в повсякденному житті.

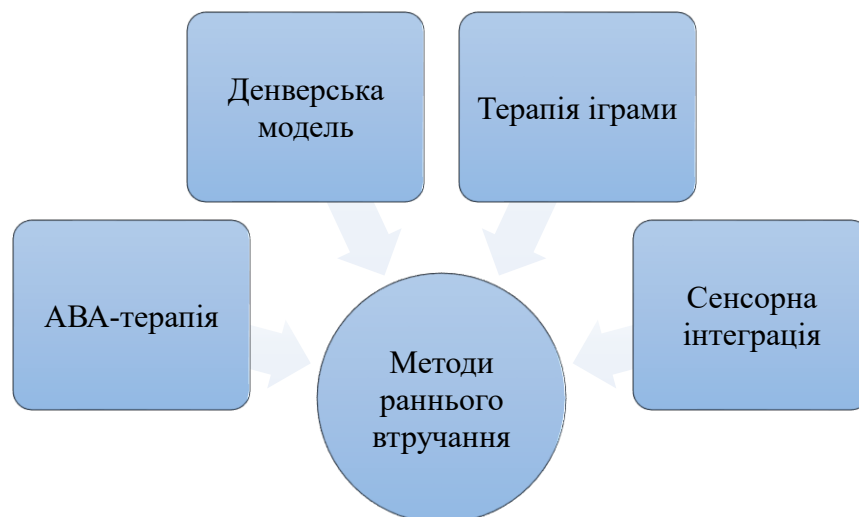


Рисунок 1. Методи раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра

АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) – це метод раннього втручання, заснований на принципах прикладного аналізу поведінки, що полягає в поступовому формуванні необхідних навичок за допомогою системного підкріплення бажаної поведінки. У центрі підходу – ідея, що поведінку можна змінити, якщо ретельно проаналізувати її передумови, саму дію та її наслідки. Робота з дитиною відбувається індивідуально, і кожна програма адаптується з урахуванням її особливостей, потреб та поточного рівня розвитку.

Під час терапії активно використовується позитивне підкріплення: кожна правильна або бажана дія дитини негайно заохочується, щоб закріпити її в майбутньому. Водночас важливим є й контекст, у якому відбувається навчання, – це може бути як спеціально організоване заняття, так і природне середовище, де дитина самостійно ініціює взаємодію (Михайлова та ін., 2024: 242).

АВА-терапія охоплює широкий спектр напрямів: від розвитку мовлення й комунікації до формування навичок самообслуговування, соціальної взаємодії та саморегуляції. Вона також допомагає впоратися зі складною поведінкою,

замінюючи її прийнятними формами вираження потреб. Метод потребує високої структурованості, системності та повторюваності дій, що дає змогу досягти стабільних і вимірюваних результатів.

Завдяки науковій обґрунтованості та значній доказовій базі АВА-терапія стала одним із найефективніших підходів у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра або інші порушення розвитку. Її ефективність особливо помітна за умов раннього початку втручання та високої інтенсивності занять.

Однією з найвідоміших моделей раннього втручання є денверська модель (ESDM), що є прикладом втручання NDBI, розроблена спеціально для дітей віком 12–48 місяців. Це комплексна програма раннього втручання, що сприяє соціальному залученню, активному навчанню та мінімізує вплив симптомів аутизму на навчання дітей шляхом корекції дефіциту уваги, наслідування, мови, ігрових навичок, обміну та соціальної орієнтації. Ця програма втручання може реалізовуватись окремими особами, групами, основними фахівцями або батьками з низькою або високою інтенсивністю впродовж короткого або тривалого періоду.

Денверську модель раннього втручання, розроблену докторами Саллі Роджерс і Джеральдін Доусон у 1990-х роках, засновано на адаптованому прикладному поведінковому аналізі (АВА – Applied Behavior Analysis) і призначено для дітей віком до трьох років. Основна увага в цьому підході приділяється взаємодії через гру між дитиною, спеціалістами з поведінкової корекції і батьками. Сеанси за цією методикою проходять у доброзичливій атмосфері, використовують повсякденні ситуації як навчальні можливості, застосовуючи систематичне заохочення позитивної поведінки й моделювання бажаних дій. Денверська модель стимулює розвиток соціальних, комунікативних і пізнавальних навичок, а також умінь самообслуговування (Якимчук, 2024: 200).

Вік від трьох до семи років є критично важливим для сенсорної інтеграції, оскільки мозок у цей час найбільш сприйнятливий до сенсорних впливів та ефективно їх обробляє. Сенсомоторна активність створює основу для розвитку пізнавальних функцій, які формуються пізніше. Значення сенсорної інтеграції в процесі навчання дітей також акцентується в літературі (Григус & Крук, 2022:

106). У процесі проведення занять необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, застосовувати чіткі вказівки та забезпечувати багаторазове повторення дій та алгоритмів. Сенсорні ігри повинні відповідати дидактичному принципу поступового ускладнення, бути адаптованими для дітей з розладами аутистичного спектра та викликати позитивні емоції.

Серед методів, що походять від АВА-терапії, виділяють PRT (Pivotal Response Treatment – методика навчання базових реакцій), зосереджену на розвитку мотивації, соціальної взаємодії, мовлення, комунікативних навичок і формуванні соціально прийнятної поведінки. PRT також сприяє зменшенню проявів деструктивної самостимуляції завдяки підвищенню здатності дитини сприймати зовнішні стимули. Основним компонентом тут є мотиваційні стратегії, які створюють природне підкріплення позитивної поведінки.

Ще однією важливою розвивальною методикою є підхід DIR Floortime, запропонований Стенлі Грінспеном. Він застосовується для діагностики та терапії широкого спектра мовленнєвих і психоемоційних порушень, але найбільш активно застосовується для корекції симптомів аутизму (Радченко, 2022: 159). Основою підходу є створення сприятливого середовища для розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, водночас велике значення надається емоційним взаєминам із дорослими. DIR Floortime акцентує на активному залученні дитини в гру та соціальну взаємодію. Головна ідея – робота з емоційною сферою – сприяє розвитку базових когнітивних і комунікативних навичок. Обов'язковими складниками цього методу є також сенсорна інтеграція (робота з індивідуальними сенсорними труднощами) та ерготерапія, що сприяє формуванню навичок самостійного життя.

До підходів, орієнтованих на сенсорне та перцептивне сприйняття, належить модель сенсорної інтеграції Аєрс (Ayres Sensory Integration), спрямована на налагодження скоординованої взаємодії різних сенсорних систем організму. У більшості дітей із розладами аутистичного спектра спостерігаються труднощі з обробкою сенсорної інформації, такої як дотик, запах, зорові та слухові подразники, рух. Фахівці з сенсорної інтеграції аналізують ці особливості під час діагностики й застосовують спеціальні техніки для

покращення сенсорної адаптації. Методика охоплює теоретичну основу сенсорної інтеграції, діагностику сенсорного розвитку та комплекс вправ, що виконуються в спеціально облаштованому терапевтичному просторі (Желтова & Урсуленко, 2023: 87).

Сенсорне виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та розладами аутистичного спектра є надзвичайно важливим аспектом корекційної педагогіки. Комплексний підхід до сенсорної інтеграції в програмах раннього втручання передбачає застосування різних методик і стратегій, спрямованих на розвиток сенсорних, моторних і соціальних навичок дитини. Ефективна допомога дітям із розладами аутистичного спектра потребує комплексного підходу, у якому враховуються індивідуальні особливості кожної дитини. Оскільки прояви аутизму можуть істотно різнитися, важливо спиратися на попередню оцінку сенсорної чутливості та організувати роботу відповідно до конкретних потреб. Програма корекційно-розвивальних занять повинна бути гнучкою, щоб адаптуватися до динаміки змін у стані дитини.

Особливу роль у цій роботі відіграють сенсорні ігри та вправи, які сприяють розвитку дрібної й великої моторики, координації рухів, рівноваги та здатності реагувати на сенсорні подразники. Завдяки цим заняттям діти краще орієнтуються в просторі, легше адаптуються до зовнішніх умов та самостійно можуть організувати власну поведінку.

Важливим чинником у досягненні позитивних результатів є тісна співпраця з батьками, які, отримуючи практичні поради від фахівців, здатні ефективно підтримувати розвиток дитини вдома. Їхнє залучення до процесу створює цілісну систему корекції та сприяє забезпеченню стабільного, сприятливого середовища.

Не менш важливими є фізичні вправи, які впливають на розвиток вестибулярної системи, сприяють формуванню просторової орієнтації та покращують здатність до фізичної взаємодії з навколишнім світом загалом.

Усе це має відбуватися в атмосфері емоційної безпеки, що дає змогу дитині формувати довірливі стосунки, проявляти ініціативу та розвивати соціальні навички. Саме таке середовище створює умови для повноцінного особистісного й когнітивного розвитку (Kholodov et al., 2021: 2859).

Зокрема, сучасні підходи у цій сфері передбачають застосування інноваційних програм, терапій і технологій, які дають змогу дітям взаємодіяти з навколишнім середовищем через різні сенсорні стимули. У табл. 1 подано порівняльну характеристику основних елементів комплексного підходу до сенсорної інтеграції в програмах раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра.

Таблиця 1

Основні елементи комплексного підходу до сенсорної інтеграції в програмах раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра

Назва методики / програми	Основні характеристики	Очікуваний ефект
Сенсорний садок	Взаємодія з текстурами, звуками, запахами в спеціально облаштованому середовищі	Сприяє активізації сенсорних систем, розвитку уяви та орієнтації в просторі
Терапія через глину	Використання м'якої глини для створення форм, відчуття текстури	Розвиток моторики, тактильного сприйняття та креативного мислення
Музикотерапія	Використання мелодій, ритмів, музичних інструментів	Стимуляція слухового сприйняття, розвиток емоційного стану та соціальної взаємодії
Сенсорна діста	Індивідуалізований набір вправ для стимуляції сенсорних систем	Зниження сенсорної чутливості або гіпочутливості, покращення уваги та поведінки
Віртуальна сенсорна реальність	Застосування VR-технологій для створення сенсорного середовища	Створення безпечного інтерактивного простору для розвитку сенсорних навичок
Арттерапія	Малювання, ліплення, розфарбовування	Розвиток сенсорного сприйняття, самовираження та емоційної стабільності
Підводний сенсорний світ	Плавання з сенсорними елементами (струмені, світло, звук)	Покращення сприйняття тіла, моторики, розслаблення
Терапія сенсорними пружинками	Іграшки з різними текстурами для розвитку дотику та координації	Сприяє розвитку дрібної моторики, тактильної чутливості та уваги
Сенсорний масаж	Застосування матеріалів для дотику: м'яких щіток, гумових кульок тощо	Сприяє заспокоєнню, розвитку відчуття меж тіла, тактильного сприйняття
Терапія світлом	Застосування кольорових світлодіодів, проєкцій	Розвиток зорового сприйняття, уваги, просторової орієнтації

Сучасні методики сенсорного виховання дітей із порушеннями розвитку відзначаються значною різноманітністю. Вони охоплюють широке коло сенсорних систем: тактильну, зорову, слухову, нюхову та пропріоцептивну. Частина методик орієнтована на фізичну взаємодію з матеріалами (глина, вода, пружні елементи), інші – на аудіовізуальне сприймання (музика, світло, віртуальна реальність).

Згідно з аналізом наукових статей, упровадження програм сенсорної інтеграції під час раннього втручання показує їхню високу ефективність у роботі з дітьми, що мають порушення розвитку. Програми раннього втручання, орієнтовані на сенсорну інтеграцію, активно застосовуються для покращення сенсорного сприйняття й розвитку дітей з аутизмом та іншими розладами. Зокрема, дослідження показують, що методи сенсорної інтеграції можуть значно покращити фізичний і психоемоційний стан дітей, сприяти розвитку їхніх сенсорних систем, зокрема зорової, слухової, тактильної та пропріоцептивної (Григус & Крук, 2022).

Доведено, що програми, орієнтовані на розвиток моторики та сенсорного сприйняття, сприяють покращенню фізичного стану дітей, що є важливим для їхнього всебічного розвитку (Kholodov et al., 2021). У контексті дітей з особливими потребами, дослідження Сидорука та ін. (2021) підкреслюють важливість адаптивної фізичної освіти, яка сприяє розвитку не лише фізичних, але й соціальних навичок дітей, зокрема з синдромом Дауна (Sydoruk et al., 2021).

На основі аналізу вітчизняних та закордонних досліджень можна стверджувати, що ефективність програм сенсорної інтеграції в ранньому втручанні є значною, а їхнє впровадження в практику роботи з дітьми з аутизмом та іншими порушеннями розвитку сприяє покращенню їхнього сенсорного сприйняття та соціальної адаптації.

Особливо цінною є індивідуалізація підходів, як у випадку з сенсорною дієтою, що дає змогу враховувати конкретні потреби дитини. Варто також відзначити важливість емоційного компонента в арттерапії та музикотерапії, які сприяють не лише сенсорному розвитку, а й соціалізації дітей (Sydoruk et al., 2021).

Аналіз сучасних програм і підходів до сенсорного виховання дітей із розладами аутистичного спектра свідчить про постійне вдосконалення методів і пошук нових рішень для ефективнішої підтримки їхнього розвитку. Одним із важливих напрямів у цьому контексті є інтеграція принципів інклюзивної освіти, що передбачає залучення дітей із різними потребами до спільних освітніх та виховних процесів. Дослідження ефективності інклюзивного підходу в сенсорному вихованні відкриває можливості для активної участі кожної дитини в освітньому середовищі, враховуючи її особливості.

Значущим також є аналіз впливу соціокультурних і економічних чинників на організацію сенсорного виховання дітей з аутизмом. Різні соціальні та культурні умови впливають як на доступ до програм, так і на їхню ефективність, що потребує адаптації методик до конкретного середовища. Персоналізований підхід у цьому випадку сприяє формуванню стратегій, найбільш релевантних для окремих соціальних груп.

Не менш важливою є взаємодія між структурами – освітніми закладами, родиною, медичними та психологічними службами. Така співпраця сприяє створенню цілісної системи підтримки дитини, яка відповідає її потребам і сприяє всебічному розвитку.

Окрему увагу варто приділити створенню індивідуальних програм сенсорного розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини з розладами аутистичного спектра. Персоналізація сприяє максимально ефективному застосуванню ресурсів, забезпечуючи дитині сприятливі умови для розкриття потенціалу.

Важливою є також оцінка ефективності впроваджених програм. Регулярний моніторинг досягнень, аналіз прогресу та задоволеності від участі в програмах дають змогу оперативно вносити необхідні корективи з метою підвищення їхньої результативності. Такі дослідження мають бути доступні педагогам, батькам, медикам і фахівцям у сфері психічного здоров'я, що сприятиме поширенню обізнаності та покращенню практики (Желтова, 2023: 87).

У процесі сенсорної інтеграції для подолання надмірної чутливості в дітей з аутизмом важливо дотримуватися таких принципів (рис. 2):



Рисунок 2. Методи раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра

Основна концепція сенсорної інтеграції полягає в узгодженій роботі різних сенсорних систем організму. Серед популярних напрямів можна виділити метод Міллера, що ґрунтується на когнітивно-розвивальному підході. Його основна мета – трансформація тривожної та девіантної поведінки в адаптивну, розвиток навичок активної соціальної взаємодії.

Методика Міллера охоплює дві основні стратегії: перетворення нефункціональної поведінки у функціональну та регулярне виконання обраних дій і взаємодії з об'єктами та людьми в межах спеціальних занять.

Отже, діагностика сенсорних порушень у дітей з розладами аутистичного спектра має бути спрямована на виявлення специфічних характеристик розвитку сенсорних систем. Це дає змогу формувати індивідуальні програми, що відповідають як потребам, так і можливостям дитини. Комплексний підхід до оцінювання має враховувати динаміку розвитку навичок у різні вікові періоди. У молодшому віці деякі проблеми можуть зникнути самостійно, а інші потребують цілеспрямованого втручання. Зважаючи на це систематичний

моніторинг розвитку дитини є необхідною умовою своєчасного виявлення труднощів і їхнього подолання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Програми раннього втручання для дітей із розладами аутистичного спектра мають бути орієнтовані на комплексний підхід, що передбачає не лише корекційно-розвивальну діяльність, а й сенсорну інтеграцію, що є важливим аспектом розвитку таких дітей. Сенсорна інтеграція допомагає дітям з аутизмом ефективніше реагувати на навколишній світ, гармонізуючи їхні фізіологічну, емоційну та пізнавальну сфери.

Інтеграція різноманітних підходів у програму раннього втручання забезпечує ефективнішу адаптацію дітей до соціального середовища, сприяє розвитку їхніх когнітивних та моторних навичок. Особливо важливе значення має тісна співпраця фахівців та батьків у реалізації таких програм, оскільки саме у взаємодії вони створюють стабільне й підтримувальне середовище для розвитку дитини.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методів сенсорної інтеграції, адаптації наявних програм до індивідуальних потреб кожної дитини та вивченні впливу різних типів терапії на довготривалі результати розвитку дітей з аутизмом. Також важливо продовжити вивчення ролі соціального оточення та навчальних стратегій у підвищенні ефективності втручань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки. Постанова Кабінету Міністрів України № 527-р (2024 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>.
2. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?utm_source (дата звернення: 04.05.2025)
3. Барбера, М. (2023). Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ: Видавничий

дім «СВАРОГ», 268 с. https://archive.org/details/verbalbehaviorap0000barb_c8j8?utm_source (дата звернення: 04.05.2025)

4. Шрамм, Р. (2021). Дитячий аутизм і АВА терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки. Київ : Центр учбової літератури. 140 с. <https://knigogo.top/knigi/dytyachyj-autyzm-i-ava/> (дата звернення: 04.05.2025)

5. Якимчук, В. (2024). Раннє втручання: денверська модель для дітей з аутистичним спектром. Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції : зб. тез доповідей учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 14 листоп. 2024 р.). Міжнар. економ.-гуманіт. ун-т ім. акад. Степана Дем`янчука. Рівне: МEGУ. Ч II. С. 198–200. URL:

https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/bitstream/123456789/5316/1/ЗБІРНИК_КОНФЕРЕНЦІЇ_МEGУ_2024_2%20час-198-200.pdf (дата звернення: 04.05.2025)

6. Кас'яненко, О. М., & Теліга, В. (2023). Психолого-педагогічна адаптація дітей з розладами аутистичного спектру. Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернетконференції, 3 листопада 2023 р. Мукачєво: МДУ, 2023. С.106–104

7. Желтова, М., & Урсуленко, Ю. (2023). Характеристика основних критеріїв діагностування та провідні методи корекції розладів аутистичного спектру. *Молодий вчений*, №10 (122), с.83-88. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5968/5837> (дата звернення: 04.05.2025)

8. Литвяк, Д., & Зленко, Л.(2020). Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації). Управління освіти і науки Чернігівської ОДА, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. К.Д. Ушинського, Чернігів, 78 с. . URL: <https://znayshov.com/FR/7253/276.pdf> (дата звернення: 04.05.2025)

9. Дем'янчук, Ю. (2021). Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей, які мають порушення обробки сенсорної інформації. Педагогічні інновації: матеріали Всеукр. наук.-практ. інт.-конф., Миколаїв, 28-29 квітня 2021 р. Миколаїв: МНАУ. С. 241–242. URL: <http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9624/1/241-242.pdf>. (дата звернення: 04.05.2025)

10. Козак, М. М. Актуальність та ефективність програм раннього втручання для дітей із аутизмом. Вісімдесят треті економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Львів, Україна, м. Ополе, Польща, 27-28 лютого 2024 р.) / редкол.: О. Патряк та ін. ГО “Наукова спільнота”, WSZIA w Opolu. Львів: ФО-П Шпак В.Б. С. 94–98. URL: <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4783/> (дата звернення: 04.05.2025)

11. Криволап, М., & Рень, Л. (2024). Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах закладу загальної середньої освіти. *Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*. URL: www.ndu.edu.ua/storage/2024/Збірник%20матеріалів%20конференції_210524.pdf#page=118 (дата звернення: 04.05.2025)

12. Григус, І., & Крук, І. (2022). Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини. С.102–110 <https://www.rehabrec.org/index.php/rehabilitation/article/view/225/193> (дата звернення: 04.05.2025)

13. Сенсорна інтеграція: посібник для батьків. URL: <https://ua.crpwroclaw.com/blog/%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0-%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1> (дата звернення: 04.05.2025)

14. Хворова, Г., & Котлова Л. (2023). Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ імені І.Франка, 85 с. eprints.zu.edu.ua/35934/1/Ост_Педагогічний%20супровід_навчально_методичний_посібник%281%29.pdf (дата звернення: 04.05.2025)

15. Михайлова, І., Нестерчук, Н., Семенчук, О., Довніч, Є., Ярмошевич, О., & Серков, О. (2024). Сенсорна інтеграція як інноваційний метод роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Art of medicine*. № 3. С. 240–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/artmed_2024_3_40 (дата звернення: 04.05.2025)

16. Радченко, Л. (2022). Сенсорні системи—основа розвитку дитини. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Гордона Олпорта.—Кропивницький*. с. 156–231. URL: https://cusu.edu.ua/images/conferences/2022/zbirn_stud_psycholog_11.05.22.pdf#page=156 (дата звернення: 04.05.2025)

17. Kholodov, S., Kashuba, V., Khmel'nitska, I., Grygus, I., Asauliuk, I., & Krupenya, S. (2021). Model biomechanical characteristics of child's walking during primary school age. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 21 (Suppl. issue 5), pp. 2857–2863. URL: <https://efsupit.ro/images/stories/octombrie2021/Art%20380.pdf> (дата звернення: 04.05.2025)

18. Sydoruk, I., Grygus, I., Podol'ianchuk, I., Ostrowska, M., Napierala, M., Hagner-Derengowska, M., Kaluzny, K., Muszkiet, R., Zukow, W., Smolenska, O., & Skalski, D. (2021). Adaptive physical education for children with the Down syndrome. *Journal of Physical Education*

and Sport, Vol. 21 (Suppl. issue 5), pp. 2790–2795. URL: https://www.researchgate.net/profile/Olga-Smolenska/publication/367241640_Adaptive_physical_education_for_children_with_the_Down_syndrome/links/63c87e8cd7e5841e0bda3df8/Adaptive-physical-education-for-children-with-the-Down-syndrome.pdf?origin=journalDetail&_tp=eyJWdIIjoiam91cm5hbERldGFpbCJ9 (дата звернення: 04.05.2025)

REFERENCES

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkluzyvnogo navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024–2026 roky: Postanova № 527-r* [On the approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education until 2029 and the adoption of an operational action plan for its implementation for 2024–2026: Decree No. 527-r]. [in Ukrainian].

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). *Statystychni dany: Inkluzyvne navchannia* [Statistical data: Inclusive education]. [in Ukrainian].

3. Barbera, M. L. (2023) *Dytiachyi autyzm ta verbalno-povedinkovi pidkhid (The Verbal Behavior Approach): Navchannia ditei z autyzmom ta pov'iazanymi rozladamy* [Children's Autism and the Verbal Behavior Approach (The Verbal Behavior Approach): Teaching Children with Autism and Related Disorders]. Kyiv: SVAROG.[in Ukrainian].

4. Shramm R. (2021) *Dytiachyi autyzm i AVA terapiia, shcho gruntuietsia na metodakh prykladnoho analizu povedinky* [Children's autism and ABA therapy based on methods of applied behavior analysis]. Kyiv: Center for Educational Literature. [in Ukrainian].

5. Yakhymchuk, V. (2024). *Rannie vtruchannia: Denver ska model dlia ditei z autystychnoho spectrum* [Early intervention: Denver model for children with autism spectrum disorders]. In *Aktualni pytannia ta perspektyvy innovatsiinoho rozvytku nauky ta osvity* (pp. 198–200). Rivne: MEGU. Retrieved from <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/bitstream/123456789/5316/1/...> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

6. Kas'ianenko, O. M., & Teliga, V. (2023). *Psykhologo-pedahohichna adaptatsiia ditei z rozladamy autystychnoho spektru* [Psychological and pedagogical adaptation of children with autism spectrum disorders]. In *Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v umovakh intehratsiinykh protsesiv v osvitnomu ta naukovomu prostori: Proceedings of the 6th All-Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference* (Mukachevo, Nov 3, 2023) (pp. 104–106). Mukachevo State University. [in Ukrainian].

7. Zheltova, M., & Ursulenko, Y. (2023). *Kharakterystyka osnovnykh kryteriiv diahnostuvannia ta providni metody korektsii rozladiv autystychnoho spectrum* [Characteristics of key criteria for diagnosing and leading methods of correction for autism spectrum disorders]. *Molodyi Vchenyi*, (10), 83–88. Retrieved from

<https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5968/5837> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

8. Lytviak D.M., Zlenko L.O. (2020). Korektsiino-rozvyvalni metodyky dlia roboty z ditmy z autyzmom (metodychni rekomendatsii) [Corrective and developmental methods for working with children with autism (methodical recommendations)]. *Chernihiv: Department of Education and Science of the Chernihiv Regional State Administration, Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushynskiy*. [in Ukrainian].

9. Demianchuk, Y. (2021). Osoblyvosti psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei, yaki maiut porushennia obrobky sensoinoi informatsii [Features of psychological and pedagogical support for children with sensory processing disorders]. In *Pedagogichni innovatsii: Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 241–242). Mykolaiv: MNAU. Retrieved from <http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9624/1/241-242.pdf> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

10. Kozak, M. M. (2024). Aktualnist ta efektyvnist prohram rannioho vtruchannia dlia ditei iz autyzmom [Relevance and effectiveness of early intervention programs for children with autism]. In *80-ti ekonomiko-pravovi dyskusii. Serii: Sotsialni ta humanitarni nauky* (pp. 94–98). Lviv–Opole: Spilnota. Retrieved from <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4783/> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

11. Kryvolap, M., & Ren, L. (2024). Korektsiina robota z ditmy z rozladamy autystychnoho spectra v umovakh ZSO [Correctional work with children with autism spectrum disorders in general secondary education]. Nizhyn: Nizhyn State University. Retrieved from www.ndu.edu.ua/storage/2024/Збірник%20матеріалів%20конференції_210524.pdf#page=118 (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

12. Grygus, I., & Kruk, I. (2022). Sensorna intehratsiia ditei z rannim autyzmom [Sensory integration of children with early autism]. *Reabilitatsiini ta fizkulturno-rekreatsiini aspekty rozvytku liudyny*, 102–110. Retrieved from <https://www.rehabrec.org/index.php/rehabilitation/article/view/225/193> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

13. *Sensorna intehratsiia: Posibnyk dlia batkiv* [Sensory integration: A guide for parents]. Retrieved from <https://ua.crp-wroclaw.com/blog/...> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

14. Khorova, H., & Kotlova, L. (2023). *Suchasni tekhnologii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z porushenniamy rozvytku* [Modern technologies of psychological and pedagogical support of children with developmental disorders]. Zhytomyr: ZhDU imeni I. Franka. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/35934/1/...> (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

15. Mikhailova, I., Nestarchuk, N., Semenchuk, O., Dovnich, Y., Yarmoshevyh, O., & Serkov, O. (2024). Sensorna intehratsiia yak innovatsiinyi metod roboty z ditmy z osoblyvymy

osvitnimy potrebamy [Sensory integration as an innovative method of working with children with special educational needs]. *Art of Medicine*, (3), 240–245. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/artmed_2024_3_40 (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

16. Radchenko, L. (2022). Sensorni systemy – osnova rozvytku dytyny [Sensory systems as the basis of child development]. In *Teoretyko-metodolohichni problemy praktychnoi psykholohii ta yii perspektyvy rozvytku* (pp. 156–231). Kropyvnytskyi: CUSU. Retrieved from https://cusu.edu.ua/images/conferences/2022/zbirn_stud_psyholog_11.05.22.pdf#page=156 (accessed May 4, 2025). [in Ukrainian].

17. Kholodov, S., Kashuba, V., Khmel'nitska, I., Grygus, I., Asauliuk, I., & Krupenya, S. (2021). Model biomechanical characteristics of child's walking during primary school age. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 21 (Suppl. issue 5), 2857–2863. [in English].

18. Sydoruk, I., Grygus, I., Podolianshuk, I., Ostrowska, M., Napierala, M., Hagner-Derengowska, M., Kaluzny, K., Muszkiet, R., Zukow, W., Smolenska, O., & Skalski, D. (2021). Adaptive physical education for children with the Down syndrome. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 21 (Suppl. issue 5), 2790–2795. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 13.05.2025 р.

УДК 376.33:81'27:316.74:008

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач відділу української жестової мови

svk5554@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Scopus Author ID: [57408163200](https://orcid.org/0000-0002-0194-3495)

Svitlana Kulbida,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Head of the Ukrainian Sign Language Department

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

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

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

ЖЕСТОМОВНА ПОЛІТИКА У ДОСВІДІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ПОСТУПУ

SIGN LANGUAGE POLICY IN THE EXPERIENCE OF CIVILIZATION PROGRESS

Анотація. Вивчення мовної політики користувачів жестових мов зумовлено розробленням окремих аспектів на державних (законодавчих, юридичних, освітніх, соціально-культурних) рівнях пошуками вчених і практиків ефективніших підходів до освітнього розвитку, виховання із застосуванням національної жестової мови (НЖМ) таких здобувачів освіти. З одного боку, ці підходи мають відповідати потребам й можливостям користувачів НЖМ та узгоджуватися із запитом суспільства про підготовку компетентної, освіченої глухої особистості, яка ідентифікує себе з глухим товариством, є її членом, стала б конкурентоспроможною в самостійному житті. *Мета* – розкрити і визначити тенденції розроблення жестомовної політики Євросоюзу. *Методи:* теоретичні (аналіз наукових джерел з проблеми полікультурності (Strauss & Corbin, 1990; J. Fishman, 2012 та ін.) з урахуванням змін у глобалізованому суспільстві; якісний метод для розуміння досвіду парламентарів щодо користувачів жестових мов у країнах Євросоюзу, збір інформації, вивчення джерел, спостереження, аналіз документів, систематизація, узагальнення, глибше розуміння досвіду, перспектив для майбутніх країн-членів Євросоюзу (Creswell, 2013), аналіз, порівняння, узагальнення, висновування. *Результати, висновки.* Тенденційні особливості розбудови загальноєвропейського освітнього простору щодо розвитку мовної освіти (нерівномірність і суперечливість) на початку XXI століття, зорієнтовані на гармонізацію інклюзивних стандартів під час розроблення концептуальних засад освіти глухих, зі зниженим слухом осіб, не використовувало донині в якості методологічного принципу категорії «мовне планування жестової мови», «жестомовна мовна політика», «мовна підтримка жестових мов», «жестомовна освіта», хоча варто відмітити, що поодинокі спроби здійснювалися в окремих країнах. Існує своєрідний дефіцит інформації про жестомовну політику, яка стосується жестової мови, як мови навчання, так і предмета вивчення. Стає зрозумілим, що діяльність з мовного планування (опанування жестовою мовою, статус жестової мови, планування корпусу, узгодження

законодавчих ініціатив та ін.) здійснюється в багатьох країнах, але зазвичай залишається недослідженою. Очевидно, що це актуальне питання, яке потребує вирішення в контексті жestosомовної політики викладання, вивчення, комунікації та оцінювання національної жестової мови, мовної підтримки з урахуванням європейського контексту, тим більше, що Українське товариство Глухих стало 28 травня 2022 року повноцінним членом Європейського Союзу Глухих.

Ключові слова: відділ української жестової мови, жestosомовне планування, потреби, користувачі жестової мови, заклади освіти, статус, рівні.

Abstract. The study of the language policy of sign language users is due to the development of certain aspects at the state (legislative, legal, educational, socio-cultural) levels, the search by scientists and practitioners for more effective approaches to academic development, education using the national sign language (NSL) of such education seekers. On the one hand, these approaches should meet the needs and capabilities of NSL users and be consistent with society's demand for the training of a competent, educated deaf individual who identifies with the deaf community, is a member, and becomes competitive in independent life. The goal is to reveal and identify trends in the development of sign language policy in the European Union. Methods: theoretical (analysis of scientific sources on the problem of multiculturalism (Strauss & Corbin, 1990; J. Fishman, 2012, etc.) taking into account changes in a globalized society; qualitative method for understanding the experience of parliamentarians regarding sign language users in the countries of the European Union, information collection, study of sources, observation, analysis of documents, systematization, generalization, deeper understanding of experience, prospects for future member states of the European Union (Creswell, 2013), analysis, comparison, generalization, conclusion. Results and conclusions. The trend features of the development of the pan-European educational space regarding the development of language education (unevenness and contradictions) at the beginning of the 21st century are oriented towards the harmonization of inclusive standards when developing conceptual principles for the education of the Deaf and hard of hearing. The categories of “language planning of sign language”, “sign language policy”, “language support of sign languages”, “sign language education” have not been used as methodological principles to this day, although it is worth noting that isolated attempts have been made in individual countries.

There is a peculiar lack of information on sign language policies that concern sign language, both as a language of instruction and as a subject of study. It is clear that language planning activities (sign language acquisition, sign language status, corpus planning, coordination of legislative initiatives, etc.) are carried out in many countries, but, as a rule, remain unexplored. It is obvious that this is a relevant issue that needs to be addressed in the context of sign language policy for teaching, learning, communication and assessment of national sign language, language support taking into

account the European context, especially since Ukrainian Society of the Deaf became a full member of European Union of the Deaf on May 28, 2022.

Key words: Ukrainian Sign Language Department, sign language planning, needs, sign language users, educational institutions, status, levels.

Актуальність дослідження. Тенденційні особливості розбудови загальноєвропейського освітнього простору щодо розвитку жестомовної освіти (нерівномірність і суперечливість), мовної підтримки на початку XXI століття зорієнтовано на гармонізацію її інклюзивних стандартів у соціокультурних і політико-економічних аспектах розвитку. Вчені (McKee D., Rosen R., 2014; Leeson, Lorraine, van den Bogaerde, Beppie, 2020) проблеми розбудови «мовного питання глухих» розглядають під призмою забезпечення їхніх прав, як користувачів ЖМ, членів лінгвокультурної меншини, що можливе лише за умови їхнього безпосереднього і прямого доступу ЖМ до найрізноманітніших аспектів освітнього і соціального життя [1. с.5; 2. с.35].

Загалом розроблення концептуальних засад освіти глухих та зі зниженим слухом здобувачів не використовувало донині в якості методологічного принципу категорії «мовне планування ЖМ», «мовна політика», «мовна підтримка жестових мов», «жестомовна освіта», хоча варто зазначити, що поодинокі спроби здійснювалися в окремих країнах.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Найбільший досвід у цьому мають американські країни (Wilcox, 1988; Martínez, R., & Wilcox, S 2019; Wilcox, S., Martínez, R., & Morales, D., 2022; Wilcox, S., Xavier, A. N., & Siltaloppi, S., 2024 та ін.), де ситуація з американською жестовою мовою (АЖМ) щодо визначення статусу, мовного планування, мовної підтримки фінансуються з федерального бюджету, а заклади різного рівня, в тому числі і два заклади вищої освіти (Галлодетський університет у Вашингтоні, НТІ глухих при Рочестерському технологічному інституті в Нью-Йорку) надають освіту з низки предметів через американську жестову мову [3. с.101–102; 4. с. 68; 5. с.90].

Досвід окремих питань мовного планування ЖМ розглядався дослідниками (Lowenbraun, K. Appelman, J. Callahan, P. Mayer, H. Schlesinger, D. Denton, B. Hansen, W. Lewis, T. Skutnabb-Kangas, D. Mason, S. Davies, S. Mahshie, Н. Адамюк, Г. Воробель, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Л. Г. Канді, І. Кобель, С. Кульбіда, Л. Луценко, Д. Рассел, І Чепчина та ін.) в контексті:

– білінгвального підходу у навчанні, моделі що забезпечує права і комунікативні потреби глухих осіб у закладах спеціальної освіти [6. с.334; 7. с.132];

– бімодально-білінгвального підходу (Н. Bornstein, R. Hoffmeister, S. Gregory, J. Braden, R. Conrad, A. Young, L. Sheldon, R. Holcomb, D.F. Moores та ін.), що поступово впроваджується у 10 країнах Європи.

Зауважимо, що такі підходи стають ефективними лише за умов використання національних жестової та словесної мови, як засобів навчання, і буде можливим, коли і здобувач освіти, і педагоги, володіють цими засобами в достатньому обсязі.

Дослідники E. Stuckless, A. Stewart, C. Williams, W. Drasgow та ін. звертали увагу на важливий аспект мовного планування ЖМ, а саме залучення глухих вчителів, вихователів, в якості успішних соціальних моделей для розвитку мови, комунікації, якості наслідування глухими дітьми, що апріорі відкидає положення одномовного (аудіологічного) підходу за медичної моделі.

Як бачимо, аспекти мовного планування, мовної підтримки в окремих країнах відбуваються, в тому числі і Євросоюзу, втім комплексного наукового дослідження з означеної проблематики не здійснювалося. Тому контекст першого етапу дослідження «Теоретико-методологічні засади функціонування української жестової мови осіб з порушеннями слуху в контексті євроінтеграції» відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України спрямовано на розв'язання цієї актуальної проблеми.

Мета – розкрити і визначити тенденції розроблення жестомовної політики Євросоюзу.

Матеріали і методи. Теоретичні (аналіз наукових джерел з проблеми полікультурності (Strauss & Corbin, 1990; J. Fishman, 2012 та ін.) з урахуванням змін у глобалізованому суспільстві; якісний метод для розуміння досвіду парламентарів щодо користувачів жестових мов у країнах Євросоюзу, збір інформації, вивчення джерел, спостереження, аналіз документів, систематизація, узагальнення, глибше розуміння досвіду, перспектив для майбутніх країн-членів Євросоюзу (Creswell, 2013), аналіз, порівняння, узагальнення, висновування.

Результати дослідження. За час першого етапу дослідження визначено тенденції у розробленні жестомовної політики, презентованого на міжнародному (ООН, Всесвітня федерація глухих (ВФГ), Міжнародний альянс осіб з інвалідністю, Рада Європи та ін.), європейському (Європейський парламент, Європейський Союз глухих) рівнях [8. с.436; 9. с.5; 10. с.354; 11. с.192; 12. с.201; 13. с.6; 14. с.95, 110]. З урахуванням позицій Всесвітньої федерації глухих, Європейського Союзу глухих основними аспектами розвитку мовного питання стосовно національних жестових мов в країнах-членах Ради Європи впродовж останніх п'ятнадцяти років є такі тенденції:

- рух в напрямі зміни методології з одномовної (словесної) на жестомовну освіту (використання на паритетних засадах двох мов), впровадження європейських принципів реалізації мовної перспективи до кожної національної жестової мови;

- зміна статусу НЖМ в програмах дошкільної, початкової, середньої, старшої, вищої, післядипломної шкіл для глухих здобувачів освіти, що означає введення цієї дисципліни до переліку предметів, обов'язкових для вивчення;

- розширення діапазону використання НЖМ в якості засобу навчання, комунікації в освітній і соціальній сферах;

- використання НЖМ як засобу навчання різних предметів;

- створення значної кількості проєктів для середньої школи, що стосуються різних аспектів жестомовної освіти, в тому числі щодо створення національних жестівників, наприклад, spreadthesign;

- удосконалення якості підготовки вчителя (перекладача) жестової мови та жестомовного компоненту для вчителів сурдопедагогічного профілю;

- збільшення кількості годин, відведених на вивчення жестових мов у ЗВО;
- застосування новітніх комп'ютерних комунікаційних та прикладних технологій для удосконалення процесу традиційного (класно-урочного) навчання жестових мов, в тому числі за дистанційною і змішаною формою навчання.

Науковці відділу української жестової мови дослідили сучасний стан методології дискурсивно-історичного, соціолінгвального, інклюзивного підходів, теорії дискурсивного конструювання ідентичностей, мовних стратегій з підтриманням складної динаміки включення/виключення в часи євроінтеграції, що регламентує механізм співіснування, використання мови (мов) у конкретних соціальних, політичних та економічних контекстах, відображає мовні ідеології (концепції інституційних соціальних акторів (груп) щодо віри, бачення, ролі певної(их) мови(мов)), за допомогою яких називаються, формулюються, оцінюються мовні практики), визначає об'єкт і суб'єктів – концепцію «мовного реєстру», визнає культурно-мовні меншини, користувачів мови (мов), розкриває мету, завдання на довготривалу і короткотривалу перспективу, стратегії у контексті мовного планування за рівнями загалом і у галузі освіти зокрема.

Єдина методологічна філософська база (гуманістичності, людиноцентричності, аксіологічності, мультикультурності, багатомовності) у представленні другого етапу європейської мовної політики під девізом «Єдність у різноманітності» ґрунтується на міжнародних принципах рівності, недискримінації, безбар'єрності, яка сповідує демократичні підходи, визнає унікальні права глухих, як членів культурно-мовних меншин зі своїми національними жестовими мовами (НЖМ) і самобутньою спадщиною своїх громад, реагує на позиції міжнародних інституцій ВФГ, Європейського Союзу Глухих щодо визнання природних ЖМ, прав її користувачів вмотивовує розроблення правових, мовних стандартів, в тому числі і термінології, рекомендує стратегії мовного планування, зокрема в галузі освіти, розробляє механізми академічного змісту вивчення мов, створила і розвиває єдиний європейський полікультурний багатомовний простір.

Сучасні закономірності порядку денного офіційної інституційної мовної політики Ради Європи щодо жестових мов обґрунтовують екологічно вмотивоване прагнення до визнання, збереження, підтримання, запобігання втрати жестових мов (ЖМ), правових стандартів щодо захисту мовних меншин і боротьби з дискримінацією, розширений діапазон зобов'язань-послуг перекладачів ЖМ, яких прирівняно до перекладачів СМ з огляду на завдання, зміст, функції, етичні принципи професійної діяльності; регламентують використання жестових мов всередині або між інституціями ЄС, з країнами-членами, їхніми громадянами та поза Європейським Союзом.

Нам імпонує модель європейського полікультурного багатомовного простору, яка окрім 24 словесних європейських мов, 60 регіональних мов і мов меншин (послугуються від 40 до 50 мільйонів людей в ЄС), включає 31 жестову мову з 31 європейських спільнот глухих з усіх 27 країн Євросоюзу, а також Ісландії, Норвегії, Швейцарії, Сполученого Королівства. Такий модельний екологічний ландшафт розвиває мови, культури, спадщину спільнот меншин, які стають потужними векторами демократичної участі, активності, адже користувачами національних жестових мов, в якості основного чи допоміжного засобу спілкування, є півмільйона глухих і зі зниженим слухом європейців, а «одна людина з тисячі використовує НЖМ як свою рідну мову» (Резолюція Європарламенту, 2018).

На основі проаналізованих актуальних засадничих позицій європейських інституцій, які засвідчують сформовану соціально-політичну зрілість парламентарів брати на себе відповідальність у прийнятті рішень щодо покращення функціонування демократичних організацій, визначаються чіткі тенденції розроблення мовної політики про розуміння відмінностей прав користувачів жестової мови від користувачів СМ, як членів меншин, які відбуваються на рівнях функціонального та символічного обґрунтування за інклюзивними принципами відкритості, доступності, рівності, безбар'єрності, мобільності, інформованості, у спроможності різноаспектно і м'яко впливати на формування мовного планування, в тому числі й освітнього, не лише кожної країни ЄС, а й країн-вступників у розробленні законодавчих процесів підтримки

мінімальних стандартів прав користувачів жестової мови; збереженні самотності глухих культур, національних (регіональних) жестових мов, їхнього розмаїття.

Досліджені стратегії мовного планування Європейського Союзу, спрямовано і на створення рівних можливостей для всіх європейських мов, в тому числі і жестових до 2030 року, реалізуватимуться у: розробці мовних технологій з використанням штучного інтелекту з цифровими інструментами для глухих, що уможливить підвищити доступність, спілкування з більшою незалежністю, сприянні збільшення різноманітності мов, що вивчаються; публікаційної 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.

У процесі аналітичного пошуку також *виявлено неузгодженість* щодо розроблення планування мовної політики разом з інклюзивною політикою. Рада Європейського Союзу, яка займається гармонізацією проблем освіти, реформуванням у стратегічних напрямках розвитку рівнів інклюзивної освіти, не поділяє рекомендацій Ради Європи щодо вивчення і використання мінімальних стандартів в системі закладів освіти, хоча у питаннях загальних підходів є однаковість у дотриманні прав лінгвальних меншин, які є користувачами і хранителями НЖМ.

Підтвердженням цього може слугувати визначення мети інклюзивної політики Ради Європейського Союзу, 2022, «формування інклюзивного європейського освітнього простору до 2025 року», так і ключові тенденції у країнах Євросоюзу проводити реформи щодо впровадження інклюзивної освіти шляхом зміни традиційної системи освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) на засадах рівного доступу, покращення якості, розміщення, створення оптимальних моделей інклюзивної освіти, які б відповідали і тенденціям розвитку європейського суспільства, і європейським стандартам

(раціональне використання необхідних ресурсів, доступність і рівність для кожного здобувача, фінансова комфортність із можливістю залучення необхідних і додаткових ресурсів, прозорість у межах освітньої системи розміщення ресурсів, врахування поточної демографічної ситуації).

Втім результати аналізу досвіду впровадження інклюзивної політики в освіті дають можливість стверджувати закономірності функціонування у європейських країнах закладів спеціальної освіти (ЗСО), які надають освітні послуги глухим дітям, які не є сегрегативними осередками. У Європі відбувається різке скорочення ЗСО як за кількістю, так і за видами спеціалізації, спостерігається повний перехід на навчання дітей з особливостями розвитку в інклюзивних закладах.

Кожна країна Євросоюзу розробляє власну жестомовну політику, шляхи її реалізації у системі освіти, які відповідають очікуванням місцевих громад, в тому числі громадам глухих. І хоч розуміння мовних характеристик «глухоти», в основному, скеровані за медичною, а не соціокультурною моделлю, що підкріплюється розміщенням у звичайній школі, регулярному навчанні за використання слухо-усного спілкування, втім спостерігається тенденція використання ЖМ, яка стала доступною ГД у звичайних закладах через систему спільного зарахування (дві мови – дві культури), як розміщення, участі і спільній діяльності, досягненнях глухих і неглухих учнів.

При філософській, концептуальній базі-ініціативі Європарламенту (де-юре) на прикладі окремих країн можемо *констатувати закономірності* у втраті зв'язку мовної політики в галузі освіти (згори – донизу) із щоденними соціолінгвальними місцевими практиками та реаліями (де-факто), з одного боку, а з іншого, – показові приклади-моделі реалізації інклюзивної концепції у дещо різних системах освіти країн ЄС, зі скасуванням (частковим збереженням спеціальних закладів освіти) одномовного (найбільшою мірою), тотальної комунікації (частково), жестового двомовного підходів (найменшою мірою), у яких глухі здобувачі – користувачі жестових мов – послуговуються різними мовними репертуарами, регістрами, мінливими комбінаціями комунікативних особливостей, що впливають із власних мовних можливостей, ресурсів

найближчого мовного середовища, і відображаються на соціолінгвальних комунікативних функціях при отриманні, продукуванні, обміні інформацією.

Враховуючи зазначене, у ході дослідження виявлено закономірні особливості значної поширеності усних підходів до освіти для багатьох (ймовірно, більшості) глухих людей у країнах Євросоюзу, де наразі спостерігається значна недопредставленість національних жестових мов, як предметів навчального плану, засобів навчання. Виняток становлять країни, де НЖМ були офіційно визнані (Швеція, Данія, Фінляндія). Таке становище підсилюється фактами у більшості країн Євросоюзу (J. Kyle, L., Allsop, R. Sutton-Spence) щодо освітнього розвитку 65% глухих людей, які не навчилися користуватися жестовою мовою до п'ятирічного віку, 43% глухих навчилися користуватися жестами у віці від шести до десяти років, коли процес переходу набув масштабних розмірів [15.с.480]. У деяких європейських країнах (Нідерланди – 31%, Люксембург – 13%, Італія – 10%) відносно велика кількість людей навчилася користуватися ЖМ лише після дев'ятнадцяти років, що свідчить про ігнорування позицій мовної політики ради Європи, неврахування мінімальних стандартів у плануванні національних мовних політик.

Непоодиноким виключенням жестових мов в галузі освіти на рівні національного мовного планування більшості країн Євросоюзу свідчить про системну стигматизацією, ігнорування прийняття жестових мов, як основних мов для глухих освіти на всіх рівнях, не врахування положень сучасних наукових результатів у доступі до основної мови, яка прокладає шлях до когнітивного розвитку, двомовності (чи навіть багатомовності), особливо у критичний період розвитку глухої дитини; невикористанням повноцінного ресурсу досвіду глухих дорослих, чия мовна і комунікативна компетентність має допомагати сформуванню і спланувати як поточну, так майбутню мовну політику паралельно з урахуванням політики освітньої інклюзії для глухих.

З урахуванням проаналізованих тенденцій жестомовної політики країн Євросоюзу обґрунтовано кроки жестомовної політики в Україні на національному рівні, зокрема у сфері освіти під час розробки Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [16. с. 8,16],

Національної стратегії розвитку спеціального навчання на період до 2029 року, Всеукраїнського моніторингу питань жестомовної освітньої політики і практики в Україні, статусу, ролі і значення української жестової мови, потреб здобувачів у вивченні, використанні УЖМ та ін. [17. с.1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами першого етапу дослідження «Теоретико-методологічні засади функціонування української жестової мови осіб з порушеннями слуху в контексті євроінтеграції» проаналізовано тенденції жестомовної політики країн Євросоюзу щодо розроблення мовної політики у розумінні відмінностей прав користувачів жестової мови (членів меншин) від користувачів словесних мов, які відбуваються на рівнях функціонального та символічного обґрунтування за інклюзивними принципами відкритості, доступності, рівності, безбар'єрності, мобільності, інформованості; визначено *закономірності* у втраті зв'язку мовної політики в галузі освіти (згори – донизу) із щоденними соціолінгвальними місцевими практиками та реаліями (де-факто), з одного боку, а з іншого, – показові приклади-моделі реалізації інклюзивної концепції у дещо різних системах освіти країн ЄС та ін. Аналіз основних тенденцій, закономірностей розкриває широку палітру можливостей-ініціатив на перспективу майбутнім членам ЄС з урахуванням рішень європейських інституцій, що надає вікно можливостей для обґрунтованих кроків розроблення жестомовної політики в Україні на різних рівнях, сферах, в тому числі й освітньої.

ЛІТЕРАТУРА

1. Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices. McKee, D., & Rosen, R. (Eds.). (2014). <https://DOI 10/1057/9781137312495>
2. Leeson, L., & Van den Bogaerde, B. What we don't know about) Sign Languages in Higher Education in Europe: Mapping Policy and Practice to an analytical framework. *Sociolinguistica*. 2020. 34(1). 31–56. <https://doi.org/10.1515/soci-2020-0004>
3. Martínez, R., & Wilcox, S. Pointing and placing: nominal grounding in argentine sign language. *Cognitive Linguistics*. 2019. 30(1). 85–121. <https://doi.org/10.1515/cog-2018-0010>

4. Wilcox, S., Martínez, R., & Morales, D. The conceptualization of space in signed languages: Placing the signer in narratives. *Pragmatics of space*. 2022. 63–94. doi.org/10.1515/9783110693713-003

5. Wilcox, S., Xavier, A. N., & Siltaloppi, S. List constructions in two signed languages. *Language and Cognition*. 2024. 16(1). 57–92. <https://doi.org/10.1017/langcog.2023.19>

6. Кульбіда, С.В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: *науково-методичний збірник* / [за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка]. Київ: Науковий світ, 2005. С.333–337.

7. Расселл, Д. Українська жестова мова: поєднання наукових досліджень і освітньої практики. Жестова мова й сучасність : *збірник наукових праць*. Вип. 8 / НАПН України. Ін-т спец. педагогіки ; голов. ред. Засенко В. В. ; [редкол.: Засенко В. В., Кульбіда С. В. та ін.]. Київ : О. Т. Ростунов, 2013. С.132.

8. Popovych, I., Yaremchuk, N., Yakovleva, S., Kariyev, A., Sadykova, A. & Kulbida, S. Research on the Types of Future Teachers' Self-Realization Under Conditions of a Digital Educational Environment. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. 15(1). 435–451. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.1.435.451>

9. Кульбіда, С.В. Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 256 с.

10. Міськов, Г.В. Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів IX Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354–356.

11. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13, is. 1. P. 186–197. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>.

12. Рапіна, Л. Позиція Всесвітньої Федерації Глухих щодо жестових мов. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: *збірник наукових праць*. 2025. 1(26). 199–212. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.286>

13. Рибак, О.А., & Есько, Ю.В. Відповідно до вимог часу. *Наука і суспільство*. №2 (83). березень-квітень, 2025. 6. https://naps.gov.ua/uploads/files/press/ois/2025/ois2_2025.pdf

14. Малинович, Л., Кульбіда, С., & Міськов, Г. Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2023. 112(4). 95–118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i2i4.158>

15. Schembri, A., Cormier, K., Johnston, T., McKee, D., McKee, R., & Woll, B. British, Australian, and New Zealand sign languages: Origins, transmission, variation and change. *Sign languages*. 2010. P. 476–498. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31010729>

16. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10>

17. Всеукраїнський моніторинг питань жестомовної освітньої політики і практики в Україні. Відділ української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вилучено з https://ispukr.org.ua/?page_id=621

REFERENCES

1. Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices. McKee, D., & Rosen, R. (Eds.). 2014. <https://DOI 10/1057/9781137312495>

2. Leeson, L., & Van den Bogaerde, B. What we don't know about) Sign Languages in Higher Education in Europe: Mapping Policy and Practice to an analytical framework. *Sociolinguistica*. 2020. 34(1). P. 31–56. <https://doi.org/10.1515/soci-2020-0004> [in Austria].

3. Martínez, R., & Wilcox, S. Pointing and placing: nominal grounding in argentine sign language. *Cognitive Linguistics*. 2019. 30(1). P. 85–121. <https://doi.org/10.1515/cog-2018-0010> [in Canada].

4. Wilcox, S., Martínez, R., & Morales, D. The conceptualization of space in signed languages: Placing the signer in narratives. *Pragmatics of space*. 2022. P. 63–94. doi.org/10.1515/9783110693713-003 [in Germany].

5. Wilcox, S., Xavier, A. N., & Siltaloppi, S. List constructions in two signed languages. *Language and Cognition*. 2024. 16(1). P. 57–92. <https://doi.org/10.1017/langcog.2023.19> [in Brazil].

6. Kulbida, S.V. Polipshennia yakosti navchannia hlukhykh ditei shliakhom vykorystannia zhestovoi movy. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli: naukovo-metodychnyi zbirnyk / [za red. V.I. Bondaria, V.V. Zasenka]. Kyiv: Naukovyi svit, 2005. S.333–337. [in Ukrainian].

7. Russell, D. Ukrainska zhestova mova: poiednannia naukovykh doslidzhen i osvitnoi praktyky [Ukrainian Sign Language: A Combination of Scientific Research and Educational Practice]. *Zhestova mova y suchasnist : zb. nauk. pr. Vyp. 8 / NAPN Ukrainy. In-t spets. pedahohiky ; holov. red. Zasenka V. V. ; [redkol.: Zasenka V. V., Kulbida S. V. ta in.]*. Kyiv : O. T. Rostunov, 2013. S.132. [in Ukrainian].

8. Popovych, I. ., Yaremchuk, N., Yakovleva, S., Kariyev, A., Sadykova, A., & Kulbida, S. Research on the Types of Future Teachers' Self-Realization Under Conditions of a Digital Educational Environment. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. 15(1). 435–451. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.1.435.451> [in Germany].

9. Kulbida, S.V. Sotsiokulturnyi dyskurs ukraïnskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia [Sociocultural discourse of Ukrainian sign language in the present day]: *monohrafiia*. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Viddil ukraïnskoi zhestovoi movy. Kyiv, 2024. 256 s. [in Ukrainian].

10. Miskov, H.V. Osvitni potreby hlukhykh zdobuvachiv yak sotsiokulturni determinanty potreb [Educational needs of deaf applicants as sociocultural determinants of needs]. Zbirka tez materialiv IKh Mizhnarodnoho konhresu «Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru ta viiny» 25-26 zhovtnia 2023 roku. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2023. S.354–356. [in Ukrainian].

11. Kulturenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13, is. 1. P. 186–197. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>. [in Romania].

12. Rapina, L. Pozytsiia Vsesvitnoi Federatsii Hlukhykh shchodo zhestovykh mov [World Federation of the Deaf's position on sign languages]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 2025. 1(26). 199–212. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.286> [in Ukrainian].

13. Rybak, O.A., & Esko, Yu.V. Vidpovidno do vymoh chasu [According to the requirements of the time]. *Nauka i suspilstvo*. №2 (83). berezen-kviten, 2025. 6. https://naps.gov.ua/uploads/files/press/ois/2025/ois2_2025.pdf [in Ukrainian].

14. Malynovych, L., Kulbida S., & Miskov H. Stvorennia dostupnoho movnoho seredovyscha dlia doshkilnykiv: neobkhdnist i vyklyky [Creating an accessible language environment for preschoolers: necessity and challenges]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia*. 2023. 112(4). 95–118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i2i4.158> [in Ukrainian].

15. Schembri, A., Cormier, K., Johnston, T., McKee, D., McKee, R., & Woll, B. British, Australian, and New Zealand sign languages: Origins, transmission, variation and change. *Sign languages*. 2010. 476–498. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31010729> [in English].

16. Natsionalna stratehiia rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 chervnia 2024 r. № 527-r. Vylucheno z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10> [in Ukrainian].

17. Vseukraïnskyi monitorynh pytan zhestomovnoi osvitoi polityky i praktyky v Ukraini [All-Ukrainian monitoring of sign language educational policy and practice in Ukraine]. Viddil ukraïnskoi

zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykhologii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Vylucheno z https://ispukr.org.ua/?page_id=621 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 21.09.2025 р.

УДК: 376:616.89-008.434.5-055.1/.3]+305(045)

Катерина Кучіна,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ekaterina_kuchina@ukr.net

orcid.org/0009-0005-2858-4030

Kateryna Kuchina, Postgraduate of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

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

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

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ВИЯВЛЕННІ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

GENDER DIFFERENCES IN THE IDENTIFICATION OF DYSLEXIA IN SCHOOL-AGED CHILDREN

Анотація. У статті представлено огляд наукових публікацій, присвячених вивченню гендерних особливостей прояву дислексії та їхнього впливу на діагностичну і педагогічну практику. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищити ефективність виявлення дислексії у дівчат молодшого та середнього шкільного віку, які нерідко залишаються поза увагою фахівців через особливості перебігу розладу. Проаналізовано результати досліджень,

що вказують на морфологічні, когнітивні та поведінкові відмінності між хлопцями й дівчатами з дислексією, а також окреслено низку чинників, які ускладнюють своєчасну ідентифікацію дівчат зі специфічними порушеннями письма і читання. До них, зокрема, належать: домінування хлопців у дослідницьких вибірках; спрямованість діагностичних інструментів на виявлення яскраво виражених, а не варіативних або компенсованих форм порушення; соціокультурні очікування щодо поведінки дівчат у шкільному середовищі; недостатня увага до труднощів, які не супроводжуються зовнішніми порушеннями дисципліни чи помітними мовленнєвими проявами. Акцентовано на педагогічних наслідках такого діагностичного упередження: дівчата з дислексією рідше отримують своєчасну підтримку і не завжди включаються до категорії дітей із особливими освітніми потребами, попри наявні труднощі у сфері читання та письма. Узагальнено напрями подальших досліджень, пов'язані з розробкою діагностичних інструментів, чутливих до гендерних відмінностей, і створенням систем підтримки, адаптованих до потреб дівчат з дислексією в межах інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: дислексія, гендерні відмінності, специфічні порушення навчання, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

Abstract. The article presents a review of scientific publications examining gender-specific manifestations of dyslexia and their impact on diagnostic and pedagogical practice. The relevance of the study is determined by the need to improve the effectiveness of identifying dyslexia in girls of primary and middle school age, who often remain unnoticed by specialists due to the particular course of the disorder. The review summarizes research findings that highlight morphological, cognitive, and behavioral differences between boys and girls with dyslexia, and outlines a number of factors that hinder the timely identification of girls with specific reading and writing disorders. These include: the predominance of boys in research samples; the focus of diagnostic tools on clearly expressed rather than variable or compensated forms of the disorder; sociocultural expectations regarding girls' behavior in school settings; and a lack of attention to difficulties not accompanied by overt behavioral or speech problems. The article emphasizes the pedagogical consequences of such diagnostic bias: girls with dyslexia are less likely to receive timely support and are not always included in the category of children with special educational needs, despite having evident difficulties in reading and writing. The paper outlines directions for further research related to the development of diagnostic tools sensitive to gender-specific features and the creation of support systems adapted to the needs of girls with dyslexia in inclusive educational settings.

Key words: dyslexia, gender differences, specific learning disorders, inclusive education, children with special educational needs.

Актуальність дослідження. Упродовж останніх десятиліть спостерігається відчутний прогрес у вивченні нейропсихологічних механізмів дислексії – зокрема, завдяки розвитку методів нейровізуалізації та аналізу когнітивного функціонування (Shaywitz et al., 1990; Lambe, 1998; Evans et al., 2014; Krafnick & Evans, 2019). Водночас більшість емпіричних досліджень ґрунтується на вибірках, до складу яких переважно входили хлопці, що, ймовірно, зумовило обмежену кількість даних про особливості прояву дислексії у дівчат (Arnett et al., 2017; Daniel & Wang, 2023).

Наявні сьогодні дослідження вказують на те, що нейроанатомічні, когнітивні та поведінкові особливості дівчат із дислексією істотно відрізняються від характеристик, що зазвичай фіксуються у хлопців (Evans et al., 2014; Arnett et al., 2017; Giofrè et al., 2022). Проте ці відмінності поки що не повною мірою враховано в існуючих діагностичних інструментах, освітніх підходах і моделях спеціальної допомоги (Akhila & Vishmita, 2024; Daniel & Wang, 2023). Як наслідок, порушення письма і читання в дівчат часто залишаються непоміченими упродовж тривалого часу, що підвищує ризик навчальної неуспішності та розвитку вторинних емоційно-поведінкових труднощів (Quinn & Wagner, 2015; Arnett et al., 2017).

Це зумовлює потребу з'ясувати, як когнітивні, мовленнєві та поведінкові особливості дівчат із дислексією впливають на процес ідентифікації порушення, а також які соціальні, методологічні та культурні чинники можуть ускладнювати своєчасне розпізнавання дислексії саме у дівчат молодшого та середнього шкільного віку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі простежується посилення уваги до особливостей дислексії у дівчат. У цьому контексті розглянуто дослідження, зосереджені або безпосередньо на дівчатах, або на порівнянні їхніх показників із хлопцями з метою виявлення гендерних відмінностей. Більшість таких робіт базуються на вибірках дітей віком від 8 до 15 років. Фокус дослідницької уваги спрямовано на нейроанатомічні аспекти, когнітивні особливості, а також підходи до діагностики дислексії та організації

подальшої освітньої підтримки дівчат.

Один із перших оглядів, присвячених морфологічним відмінностям мозку при дислексії з урахуванням статі, представила Lambe (1998). Авторка зазначає, що у дівчат із дислексією зміни частіше виявляються в орбітофронтальних і сенсомоторних зонах, тоді як у хлопців – у перисильвіанській зоні лівої півкулі. Подібні результати подано в дослідженні Evans, Flowers, Napoliello і Eden (2014), де описано зменшення об'єму сірої речовини в сенсомоторній і зоровій корі і дівчат. Ці дані підтверджено в пізнішій роботі Krafnick і Evans (2019), у якій із застосуванням воксельно-морфометричного аналізу (VBM) зафіксовано відмінності в структурній організації мозку: у дівчат – зменшення об'єму сірої речовини у правій сенсомоторній корі та зорових асоціативних зонах, у хлопців – у мовленнєвих зонах лівої півкулі.

Крім морфологічних відмінностей, дослідники звертають увагу і на когнітивні особливості дівчат і хлопців із дислексією. Зокрема, Arnett, Pennington, Peterson, Willcutt, DeFries і Olson (2017) зазначають, що відмінності у результатах тестів на читання пов'язані з низкою когнітивних чинників, серед яких – швидкість обробки інформації, контроль імпульсивності та словесно-логічне мислення. Ці дані узгоджуються з результатами Giofrè, Cerri, Cornoldi і Schoenfeld (2022), які виявили стабільну перевагу дівчат у низці підшкал тесту WISC-IV (шкала інтелекту Векслера для дітей, редакція IV), що пов'язані з обробкою інформації, зорово-моторною координацією та загальною когнітивною швидкістю. Особливо високі результати дівчата продемонстрували у завданні «Кодування» (Coding), яке потребує швидкої та точної обробки символічної інформації.

Окремі дослідження аналізують частоту виявлення дислексії серед хлопців і дівчат. Так, у роботі Jiménez, Siegel, García de la Cadena та ін. (2009) зазначено, що в умовах прозорої орфографії (іспанська мова) когнітивні профілі дівчат і хлопців із дислексією не демонструють істотних відмінностей, однак загальна кількість діагностованих випадків є значно вищою серед хлопців.

У публікації Daniel і Wang (2023), присвяченій аналізу статистичних даних щодо Англії за 2015–2023 роки, повідомляється, що дівчата становлять лише

близько третини учнів, у яких офіційно підтверджено специфічні труднощі навчання (SpLD – Specific Learning Difficulties). Автори також звертають увагу на педагогічні упередження в оцінюванні навчальних труднощів дівчат – зокрема, на те, як їх описують учителі та як це впливає на своєчасне розпізнавання порушень. Додаткове підтвердження цих спостережень подано і в дослідженні Arnett та ін. (2017), де зазначається, що особливості когнітивного функціонування дівчат можуть залишатися поза увагою фахівців навіть за наявності очевидних навчальних труднощів.

У рецензійних оглядах, зокрема у роботі Akhila і Vishmita (2024), порушується питання обмеженого врахування дівчат із дислексією в традиційних діагностичних моделях. Авторки наголошують на необхідності розробки гендерно-чутливих підходів до педагогічної підтримки. У публікаціях, заснованих на дослідженнях Evans та Eden (2013; 2020), розглядається гіпотеза щодо можливої захисної ролі естрогенів у мозку дівчат, що потенційно впливає на тип порушення та виразність його проявів.

Мета статті. Метою статті є узагальнення наукових публікацій, присвячених вивченню гендерно зумовлених відмінностей у проявах дислексії та їхнього впливу на процес виявлення цього розладу й організацію педагогічної підтримки дівчат шкільного віку.

Методи дослідження. У роботі застосовано теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та порівняння результатів емпіричних і оглядових досліджень, що стосуються дислексії з урахуванням статевих особливостей. До розгляду включено рецензовані публікації, які охоплюють нейрокогнітивні, психолого-педагогічні та соціальні аспекти виявлення і підтримки дітей зі специфічними порушеннями читання та письма. Основну увагу приділено роботам, опублікованим упродовж останнього десятиліття, а також окремим джерелам, що мають концептуальну цінність для розуміння гендерної специфіки дислексії (зокрема, Lambe, 1998).

Результати дослідження. У ході оглядового аналізу сучасної наукової літератури, присвяченої дислексії з урахуванням гендерного чинника, встановлено низку методологічних тенденцій і змістових обмежень, важливих

для розуміння причин недостатньої ідентифікації цього порушення у дівчат. Насамперед виявлено, що значна частина досліджень ґрунтується на вибірках, де домінують хлопці, що суттєво звужує емпіричну базу щодо особливостей дислексії у дівчат (Arnett et al., 2017; Daniel & Wang, 2023). Унаслідок цього наявні діагностичні моделі здебільшого орієнтовані на прояви, характерні саме для хлопців.

Також з'ясовано, що існуючі інструменти виявлення дислексії залишаються недостатньо чутливими до її варіативних або компенсованих форм, які частіше трапляються у дівчат. Типові методики, спрямовані на фіксацію яскраво виражених порушень, можуть не розпізнавати складніші або приховані варіанти перебігу розладу, які нерідко залишаються поза увагою педагогів (Akhila & Vishmita, 2024). Цю проблему ускладнює також неврахування соціокультурного контексту, зокрема очікуваної поведінки дівчат у шкільному середовищі, та брак педагогічної чутливості до труднощів, що не супроводжуються порушеннями дисципліни або помітними мовленнєвими проявами (Daniel & Wang, 2023).

У низці публікацій порушується також питання про можливі біологічні чинники відмінностей між хлопцями та дівчатами з дислексією, зокрема щодо нейропсихологічних профілів і впливу гормонального фону. У дослідженнях Evans та Eden (2013; 2020) обґрунтовується гіпотеза про потенційну захисну роль естрогенів, яка, ймовірно, впливає на тип і виразність симптомів, однак потребує подальшого міждисциплінарного вивчення.

Висновки. Огляд наукових джерел, присвячених темі гендерних особливостей у виявленні дислексії, засвідчує, що сучасні напрями наукового пошуку поки що не охоплюють у повному обсязі варіативність проявів цього розладу у дівчат (Daniel & Wang, 2023; Akhila & Vishmita, 2024). Попри наявність окремих емпіричних спостережень, ці дані залишаються неінтегрованими в цілісну концептуальну модель (Arnett et al., 2017), що обмежує можливості своєчасного розпізнавання порушення та адаптації педагогічної підтримки до потреб дівчат зі специфічними порушеннями читання і письма.

З'ясовано, що поширені діагностичні підходи й методики найчастіше зорієнтовані на виявлення проявів, характерних для хлопців. Як наслідок, деякі

варіанти перебігу дислексії, типові для дівчат, залишаються поза увагою фахівців. Окрему увагу привертає проблема обмеженого розвитку інструментів, здатних фіксувати непрямі або компенсовані форми розладу, які частіше спостерігаються у дівчат (Akhila & Vishmita, 2024). Це спричиняє ризик нерівного доступу до діагностики та освітньої підтримки, попри формальну гендерну нейтральність наявних підходів.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження доцільно спрямувати на:

– створення та апробацію діагностичних інструментів, чутливих до варіативних і неочевидних форм дислексії, зокрема у дівчат молодшого шкільного віку;

– використання міждисциплінарного підходу з урахуванням даних когнітивної нейронауки для удосконалення педагогічної практики в роботі з дітьми, які мають специфічні порушення читання і письма;

– вивчення компенсаторних стратегій, які застосовують дівчата, що дасть змогу виявити маркери пізнього розпізнавання дислексії;

– аналіз педагогічної практики з метою виявлення потенційних упереджень у формулюванні запитів на діагностику та оцінюванні навчальних труднощів;

– розробку моделей педагогічної підтримки, що поєднують принципи нейроосвітнього підходу, інклюзивності та гендерної чутливості.

Реалізація зазначених напрямів сприятиме формуванню більш збалансованих підходів до виявлення й підтримки дітей із дислексією незалежно від статі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Akhila, V., & Vishmita, D. (2024). Empowering educational needs of girls with dyslexia: A comprehensive review. *International Journal of Academic Research and Development*, 9(1), 1–6. <https://doi.org/10.25215/1204.175>
2. Arnett, A.B., Pennington, B.F., Peterson, R.L., Willcutt, E.G., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719–727. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12691>
3. Daniel, J., & Wang, H. (2023). Gender differences in special educational needs identification. *Review of Education*, 11(3), e3437. <https://doi.org/10.1002/rev3.3437>

4. Evans, T.M., Flowers, D.L., Napoliello, E.M., & Eden, G.F. (2014). Sex-specific gray matter volume differences in females with developmental dyslexia. *Brain Structure and Function*, 219(3), 1041–1054. <https://doi.org/10.1007/s00429-013-0552-4>
5. Giofrè, D., Cerri, G., Cornoldi, C., & Schoenfeld, J. (2022). Decoding gender differences: Intellectual profiles of children with specific learning disabilities. *Intelligence*, 90, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101626>
6. Jiménez, J.E., García de la Cadena, C., Siegel, L.S., O'Shanahan, I., García, E., & Rodríguez, C. (2009). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: A cross-national study. *Reading and Writing*, 24(7), 721–738. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9222-6>
7. Krafnick, A.J., & Evans, T.M. (2019). Neurobiological sex differences in developmental dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 9, 2669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02669>
8. Lambe, E.K. (1998). Dyslexia, gender, and brain imaging. *Neuropsychologia*, 37(5), 521–536. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(98\)00146-8](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(98)00146-8)
9. Georgetown University Medical Center. (2013). *Georgetown conducts groundbreaking dyslexia research* [Press release]. Georgetown University News.
10. Georgetown University Medical Center. (2020). *Brain anatomy of dyslexia is not the same in men and women* [Press release]. Georgetown University News.

REFERENCES

1. Akhila, V., & Vishmita, D. (2024). Empowering educational needs of girls with dyslexia: A comprehensive review. *International Journal of Academic Research and Development*, 9(1), 1–6. <https://doi.org/10.25215/1204.175> [in English].
2. Arnett, A.B., Pennington, B.F., Peterson, R.L., Willcutt, E.G., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719–727. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12691> [in English].
3. Daniel, J., & Wang, H. (2023). Gender differences in special educational needs identification. *Review of Education*, 11(3), e3437. <https://doi.org/10.1002/rev3.3437> [in English].
4. Evans, T.M., Flowers, D.L., Napoliello, E.M., & Eden, G.F. (2014). Sex-specific gray matter volume differences in females with developmental dyslexia. *Brain Structure and Function*, 219(3), 1041–1054. <https://doi.org/10.1007/s00429-013-0552-4> [in English].
5. Giofrè, D., Cerri, G., Cornoldi, C., & Schoenfeld, J. (2022). Decoding gender differences: Intellectual profiles of children with specific learning disabilities. *Intelligence*, 90, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101626> [in English].
6. Jiménez, J.E., García de la Cadena, C., Siegel, L.S., O'Shanahan, I., García, E., & Rodríguez, C. (2009). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: A cross-national study. *Reading and Writing*, 24(7), 721–738. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9222-6> [in English].

7. Krafnick, A.J., & Evans, T.M. (2019). Neurobiological sex differences in developmental dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 9, 2669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02669> [in English].
8. Lambe, E.K. (1998). Dyslexia, gender, and brain imaging. *Neuropsychologia*, 37(5), 521–536. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(98\)00146-8](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(98)00146-8) [in English].
9. Georgetown University Medical Center. (2013). *Georgetown conducts groundbreaking dyslexia research* [Press release]. Georgetown University News. [in English].
10. Georgetown University Medical Center. (2020). *Brain anatomy of dyslexia is not the same in men and women* [Press release]. Georgetown University News. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.07.2025 р.

УДК 376.36

Євгенія Линдіна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

e-mail: evgeniyalyndina.bgpu@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6807>

Researcher ID: AAC-2718-2022

Yevheniia Lyndina,

candidate of pedagogical sciences (PhD), associate professor

dean of the faculty of preschool, special and social education

Berdyansk State Pedagogical University

Світлана Федоренко,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри прикладної психології та логопедії

Бердянського державного педагогічного університету

fedorenkosvit@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

Svitlana Fedorenko,

doctor of pedagogical sciences, professor,

professor of the department of applied psychology and speech therapy
Berdyansk State Pedagogical University

Бердянський державний педагогічний університет
м. Запоріжжя, Україна
вул. Жуковського 55а, м. Запоріжжя, 69000

Berdiansk State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine
55a Zhukovskoho St., Zaporizhzhia, 69000

ВИТОКИ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ: ВІД ДАВНИНИ ДО ПОЧАТКУ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ (ДО 1960-Х РР.)

ORIGINS AND DEVELOPMENT OF SPEECH THERAPY SUPPORT: FROM ANTIQUITY TO THE BEGINNING OF INSTITUTIONALIZATION IN UKRAINE (UP TO THE 1960S)

Анотація. Статтю присвячено історико-науковому аналізу витоків і процесу становлення логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами. Автор розглядає розвиток уявлень про мовлення і його порушення в античній, середньовічній та європейській традиції, акцентуючи увагу на внеску видатних мислителів того часового періоду – Гіппократа, К. Галена, Плутарха, Демосфена, Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцці. Окрему увагу приділено вивченню перших етапів становлення логопедичної освіти в Україні, які відбувалися завдяки дослідженням та діяльності І. Сікорського, А. Гольдмана, Р. Красівського та інших вчених, а також розвитку спеціальних закладів освіти. *Мета статті* – проаналізувати філософсько-медичні, психолого-педагогічні та інші передумови формування логопедичної науки, з'ясувати особливості її початку інституціоналізації в Україні до середини ХХ століття. Для досягнення цілей статті було застосовано такі *методи дослідження*: історико-аналітичний, порівняльний, біографічний та контекстуальний методи, що дали змогу реконструювати хронологію витоків та становлення логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами від стародавніх часів до початку 1960 рр. та висвітлити внесок окремих постатей у формування наукових основ логопедії. *Результати.* У дослідженні простежується обґрунтування міждисциплінарного характеру логопедії, визначено ключові ідеї, що стали підґрунтям для становлення цієї галузі знань, виявлено тенденції та умови інституціоналізації логопедичної допомоги в Україні. Підкреслено значення європейського

інтелектуального впливу на українську логопедичну традицію. *Висновки* дослідження підкреслюють необхідність вивчення та збереження історико-наукової спадщини для подальшого розвитку логопедичної освіти, удосконалення професійної підготовки фахівців та осмислення національного досвіду в умовах сучасних трансформацій.

Ключові слова: логопедія, мовленнєві порушення, історія логопедії, міждисциплінарний підхід, становлення логопедичної науки, логопедична допомога, спеціальна освіта.

Abstract. The article is devoted to the historical and scientific analysis of the origins and development of speech therapy support for individuals with special educational needs. The author examines the evolution of ideas about speech and its disorders in ancient, medieval, and European traditions, with particular attention paid to the contributions of prominent thinkers of those times — Hippocrates, Claudius Galen, Plutarch, Demosthenes, J. A. Comenius, J.-J. Rousseau, and Pestalozzi. Special focus is placed on the early stages of the development of speech therapy education in Ukraine, which emerged through the research and activities of I. Sikorsky, A. Goldman, R. Krajewsky, and other scholars, as well as through the establishment of special educational institutions. The article aims to analyze the philosophical, medical, psychological, pedagogical, and other prerequisites for forming speech therapy as a scientific field and to clarify the initial stages of its institutionalization in Ukraine up to the mid-20th century. To achieve this aim, the following research methods were employed: historical-analytical, comparative, biographical, and contextual, which made it possible to reconstruct the chronology of the origins and development of speech therapy support for individuals with special educational needs — from ancient times to the early 1960s — and to highlight the contribution of key figures to the formation of the scientific foundations of speech therapy. *Results.* The study substantiates the interdisciplinary nature of speech therapy, identifies key ideas that laid the groundwork for this field of knowledge, and reveals the trends and conditions of its institutionalization in Ukraine. The influence of European intellectual traditions on the Ukrainian speech therapy tradition is also emphasized. The study's conclusions highlight the need to examine and preserve the historical and scientific heritage to develop speech therapy education further, improve professional training, and rethink the national experience in the context of current transformations.

Key words: speech therapy, speech disorders, history of speech therapy, interdisciplinary approach, development of speech therapy, special education.

Актуальність дослідження. Формування логопедії як наукової та практичної галузі є тривалим процесом, що має глибокі історичні корені. Ще з

давніх часів людство намагалося осмислити природу мовленнєвих порушень, про що свідчать античні трактати Гіппократа, К. Галена, Квінтіліана, педагогічні ідеї Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцці, а також погляди медиків Середньовічного Сходу. Їхні уявлення про анатомо-фізіологічні та психологічні основи мовлення, методи стимуляції розвитку мовленнєвих навичок, інтуїтивні засоби подолання порушень стали фундаментом для подальшого наукового осмислення теорії та практики логопедії. У статті приділено особливу увагу саме цьому пласту наукової спадщини, адже осмислення джерел логопедичних знань дає змогу не лише зберегти історичну пам'ять, а й зрозуміти логіку розвитку міждисциплінарного підходу до вивчення мовленнєвих порушень.

Крім того, вивчення процесів початку інституціоналізації логопедичної допомоги в Україні – від монастирських форм опіки до відкриття спеціальних закладів і кафедр – дає можливість окреслити етапи становлення логопедії як науки. Важливою є актуалізація наукового доробку дослідників першої половини ХХ століття, серед яких І. Сікорський, А. Гольдман та інші, діяльність яких стала основою для подальшого розвитку логопедичної освіти та формування наукових шкіл.

Отже, історико-наукове дослідження витоків логопедичної допомоги та становлення логопедичної науки є не лише значущим у контексті збереження національної наукової традиції, а й актуальним для побудови сучасної логопедії як європейсько-орієнтованої галузі, що враховує глибину історичного досвіду та його цінність для інноваційного розвитку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Історико-наукове осмислення розвитку логопедичної науки в Україні вже привертало увагу науковців, які прагнули простежити етапи її становлення, персональний внесок учених, а також трансформації теоретико-методичних засад логопедії в різні історичні періоди. У цьому контексті варто відзначити праці дослідників, що здійснили ґрунтовні розвідки в царині історії логопедичної науки.

Аналіз наукових праць учених минулих поколінь, таких як А. Гольдберг, І. Єременко, Р. Краєвський, І. Моргуліс, І. Сікорський, І. Соколянський, О. Щербина, М. Ярмаченко та інші, свідчить про те, що саме їхні теоретичні ідеї

та практичні напрацювання стали основою для сучасної логопедичної науки та освітньої практики. У наш час дослідники, зокрема Віт. Бондар, В. Золотоверх, С. Корнєв, Н. Климко, Л. Кулик, О. Потапенко, М. Супрун, С. Федоренко, В. Шевченко та інші, активно звертаються до спадщини своїх попередників, аналізуючи напрацьовані підходи задля їх адаптації до нових реалій у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами. Такий підхід сприяє оновленню методичних основ логопедичної допомоги в контексті сучасних викликів і реформ.

Попри наявність вагомих праць, більшість із них зосереджено на окремих аспектах. Водночас цілісне системне осмислення логопедичної думки в Україні – від філософських витоків до початку інституціоналізації освіти – потребує поглибленого комплексного аналізу, що і є завданням цієї статті.

Метою статті є здійснення комплексного історико-наукового аналізу становлення теоретичних засад логопедії як передумови розвитку логопедії в Україні, від найдавніших уявлень про мовленнєві порушення в медико-філософському, педагогічному та релігійному дискурсі до формування основ логопатології й початку поступової інституціоналізації логопедичної освіти.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс методів, що забезпечив глибину та всебічність аналізу історико-наукових джерел: історико-хронологічний метод – застосовано для поетапного аналізу розвитку логопедичної теорії та практики від давнини до середини ХХ століття; порівняльно-історичний аналіз – використано для виявлення відмінностей та подібностей у підходах до мовленнєвих порушень у контексті світових та українських традицій; аналіз наукових джерел (монографій, дисертацій, публікацій, архівних матеріалів) – дав змогу виокремити провідні концептуальні підходи, логіку трансформації уявлень про мовлення, класифікацію порушень та основні напрями логопедичної допомоги; метод систематизації – застосовано для структурування знань про становлення логопедичної освіти, логопедичної термінології та шкіл; біографічний метод – використано для реконструкції наукової діяльності окремих учених, які зробили вагомий внесок у становлення логопедії.

Комбінація зазначених методів дала змогу не лише реконструювати основні етапи розвитку теорії та практики логопедичної допомоги, а й аналітично осмислити зміст, обґрунтування та значущість кожного періоду.

Результати дослідження. Історичні витoki логопедичної науки сягають глибокої давнини, коли намагання осмислити й подолати порушення мовлення здійснювались у межах медичних, релігійних та філософських уявлень про людину. Одним із найдавніших джерел, що містить згадки про мовленнєві розлади, є «Папірус Едвіна Сміта» (XVII ст. до н.е.), в якому описано клінічні випадки втрати мовлення внаслідок черепно-мозкових травм. Це джерело вважається одним із перших свідчень про зв'язок між ураженнями головного мозку та мовленнєвими порушеннями – положення, що згодом стало основоположним для розвитку сучасної неврології та логопатології (Шеремет & Мартиненко, 2006).

Згадки про важкі порушення мовлення, зокрема заїкання та випадки його зцілення, трапляються навіть у біблійних текстах. У релігійному епосі описуються ситуації повної втрати мовлення (німотності), а також раптових порушень мовленнєвої функції. У давньоіндійських джерелах, зокрема у «Ведах» (XVII ст. до н.е.), зафіксовано перші спроби хірургічного втручання з метою усунення вроджених анатомічних недоліків, таких як незрощення верхньої губи й піднебіння. Такі свідчення містяться й у традиційних китайських медичних трактатах, що свідчить про раннє усвідомлення ролі органічних чинників у виникненні мовленнєвих розладів (Линдіна, 2021).

Значний внесок у первинне осмислення мовленнєвих порушень зробив давньогрецький лікар **Гіппократ** (460–370 рр. до н.е.), який одним із перших здійснив спробу систематизації знань про порушення мовлення. У своїх працях він використовував терміни на позначення різних типів мовленнєвих розладів, зокрема «*aphonia*» (втрата голосу), «*anaudia*» (приглушене мовлення), «*traulotes*» (недорікуватість), «*asapheia*» (нечітке мовлення), що фактично стало прототипом сучасної класифікації. Гіппократ також висунув припущення про провідну роль мозку в регуляції мовлення – положення, що передбачило подальший розвиток нейролінгвістики (Корнєв, 2009).

Одним із перших описів конкретного мовленнєвого порушення у давньогрецькій історичній традиції можна вважати згадку **Геродота** (484–425 рр. до н.е.) про царя Батта, який мав швидке мовлення з зупинками. Згодом термін *баттаризм* почали вживати для позначення такого типу мовленнєвого порушення (Шеремет & Мартиненко, 2006).

Особливу роль у формуванні ідей мовленнєвої самокорекції відіграє постать **Демосфена** (384–322 рр. до н.е.) – видатного афінського оратора, який мав значні труднощі з мовленням: заїкання, порушення голосоутворення та артикуляції. За описами Плутарха, Демосфен самостійно подолав свої порушення за допомогою цілеспрямованих мовленнєвих вправ. Серед них: декламація з дрібними камінцями в роті, мовлення на видиху, тренування дихання та голосу в умовах фонових перешкод (наприклад, під звуки хвиль). Ці техніки стали основою ряду класичних логопедичних методик (Линдіна, 2021).

Більш глибокий аналіз природи мовленнєвих порушень представив **Аристотель** (IV ст. до н.е.), який розглядав їх як наслідок порушень анатомічної будови органів артикуляції. У своїх трактатах він пов'язував порушення мовлення з недостатньою рухливістю язика, губ або піднебіння. Проте логопедичній корекції він не надавав значення, вважаючи ці розлади радше об'єктом медичного втручання, а не педагогічного впливу (Линдіна, 2021).

Вагоме місце у формуванні уявлень про значення мовлення в особистісному розвитку посідав **Плутарх** (бл. 65–127 рр. н.е.) – видатний грецький письменник, біограф і мораліст. У своїх працях, зокрема в описі системи спартанського виховання, Плутарх неодноразово наголошував на важливості мовлення як індикатора внутрішньої культури людини. Він підкреслював, що у спартанців мовлення мало бути вираженим, змістовним і точним: «вони ніколи не говорили нічого зайвого, жодного слова, що не мало б сенсу, гідного роздумів» (Шеремет & Мартиненко, 2006). Особливу увагу Плутарх приділяв чіткості артикуляції, вважаючи, що невиразність мовлення породжує «порожні й безглузді висловлювання». Отже, у його підході мовлення розглядалося не лише як засіб комунікації, а як прояв інтелекту, вихованості та риторичної культури особистості.

Вагомий внесок у вивчення мовленнєвих розладів здійснив **Авл Корнелій Цельс** (I ст. н.е.) – давньоримський лікар, який описав різноманітні порушення мовлення, зокрема параліч язика та його аномальне прикріплення до дна ротової порожнини. Він запропонував як терапевтичні, так і хірургічні засоби їх корекції, які, за своєю суттю, наближені до сучасних ортодонтичних процедур. Особливо цінним є те, що Цельс також рекомендував мовленнєві вправи для розвитку правильної артикуляції, що відображає ранні елементи комплексного підходу до подолання мовленнєвих порушень (Линдіна, 2021).

Питання мовленнєвого розвитку дітей порушував і римський педагог **Марк Фабій Квінтіліан** (35–96 рр. н.е.), який підкреслював важливість формування правильної вимови в ранньому дитинстві. Він акцентував увагу на необхідності створення сприятливого мовленнєвого середовища, яке би забезпечувало позитивні зразки мовлення, та застерігав від впливу порушених моделей у родинному та освітньому оточенні (Супрун, 2005).

Видатний давньогрецький лікар **Клавдій Гален** (II ст. н.е.) здійснив спробу класифікації мовленнєвих порушень і ввів низку термінів для їх позначення, серед яких «*anaudia*» (втрата мовлення), «*aphonia*» (втрата голосу), «*ischnophonia*» (ослаблений голос), «*traulotes*» (порушення артикуляції). Його головною заслугою стало розрізнення центральних і периферійних механізмів порушень мовлення, що стало основою для формування сучасної нейрофізіологічної моделі афазій та дизартрій (Линдіна, 2021).

Значний внесок у розвиток знань про мовлення зробив видатний представник медичної школи Середньовічного Сходу **Авіценна (Ібн Сіна, 980–1037)**. У своєму фундаментальному трактаті «*Канон лікарської науки*» він одним із перших систематизував відомості про мовленнєві порушення, поєднуючи анатомічний, фізіологічний і терапевтичний підходи. Авіценна розглядав мовлення як результат гармонійної взаємодії мовленнєвого апарату й нервової системи, визнаючи можливість як центрального (ураження мозку), так і периферійного (анатомічні порушення язика, м'язів, гортані) генезу порушень. Особливу увагу він приділяв опису заїкання, яке трактував як результат м'язового напруження або слабкості, за якого «язик не підкоряється волі» (Шеремет &

Мартиненко, 2006). У якості засобів подолання таких порушень Ібн Сіна пропонував цілісну програму: від місцевих процедур (полоскання, натирання, зігрівання язика) до мовленнєвих вправ, спрямованих на поступове тренування мовлення й подолання механічних труднощів. Він наголошував, що регулярна практика й поступове звикання до мовлення допомагають «язику рухатися вільніше», а отже, сприяють одужанню. Отже, підхід Авіценни значно випереджав свій час і заклав підґрунтя для подальшого становлення медико-логопедичних концепцій у традиції як Сходу, так і Європи (Линдіна, 2024).

У IV столітті н.е. грецький лікар **Орібазій** запропонував власну методику подолання заїкання, яка передбачала використання текстів для запам'ятовування і декламації, модулювання сили голосу, а також тренування дихання. Його підходи вказують на усвідомлення значущості мовленнєвої практики та сенсомоторної координації в процесі подолання порушень мовлення (Линдіна, 2021).

Аналіз античних джерел свідчить про те, що уявлення про мовленнєві порушення формувалися в межах провідних на той час галузей знань – медицини, філософії та риторики. Первинно проблематика мовлення розглядалася як складова частина загальної соматичної патології, однак із розвитком наукового мислення спостерігалось поступове виділення питань, пов'язаних із мовленням, в окремий предметний пласт. Це стало важливою передумовою виокремлення логопедії як самостійного напрямку, що має власні об'єкти, методи і завдання.

Погляди й підходи, висвітлені у працях таких мислителів і лікарів, як **Гіппократ**, **Клавдій Гален**, **Марк Фабій Квінтіліан** та **Орібазій**, мали значний вплив на зародження теоретичних уявлень про природу, механізми й типологію мовленнєвих розладів. Їх напрацювання відображають ранні спроби класифікації порушень мовлення, визначення анатомо-фізіологічних чинників, а також перші зразки практичних рекомендацій щодо подолання порушень

Водночас приклад **Демосфена**, який самостійно подолав мовленнєві труднощі за допомогою системи спеціальних вправ, засвідчує наявність інтуїтивного підходу до корекції мовлення, що наближається до сучасних логопедичних методик. Отже, уже в античну добу спостерігаємо формування

цілісного, хоча ще неінституалізованого, знання про мовленнєві розлади, яке об'єднувало медичні, філософсько-психологічні та педагогічні аспекти. Це підтверджує міждисциплінарну природу логопедії вже на початкових етапах її історичного розвитку.

У наступний період розвиток логопедії в Україні зазнав значного впливу європейських наукових шкіл та педагогічних підходів. Ідеї, що формувалися в Німеччині, Франції, Великій Британії та інших країнах, сприяли розширенню методів діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Зокрема, велику роль відіграли дослідження з медицини, психології та педагогіки, які визначали механізми виникнення мовленнєвих порушень та їхню взаємодію з когнітивними процесами. Вплив європейських науковців сприяв формуванню наукових основ логопедії як окремої галузі в Україні, що знайшло відображення у становленні спеціальної освіти, відкритті навчальних закладів і підготовці фахівців.

Період середньовіччя та епоха Відродження (V–XVII ст.) стали важливими етапами у формуванні педагогічних та медичних поглядів на мовленнєві порушення.

У Західній Європі перші спроби розуміння проблем мовлення належали філософам-гуманістам, лікарям та педагогам. **Франсуа Рабле** (1494–1553) у своєму творі **«Гаргантюа і Пантагрюель»** наголошував на необхідності комплексного розвитку мовлення у поєднанні з інтелектуальним та фізичним вихованням. Його підхід відображав поступовий перехід від традиційних релігійних уявлень до світської науки, що базувалася на емпіричних спостереженнях (Шевченко, 2006).

Видатний чеський педагог **Ян Амос Коменський** (1592–1670) у своїх численних працях, зокрема в *«Великій дидактиці»* та *«Материнській школі»*, надавав особливого значення розвитку мовлення як ключової складової гармонійного виховання дитини. Він вважав мовлення разом із розумом і дією основою людського існування, підкреслюючи, що «розум, дія і мова – це сіль життя». Я. Коменський наголошував на важливості раннього формування мовленнєвих навичок, вважаючи, що розвиток мовлення починається вже з перших місяців життя, а його стимуляція має бути природною, через гру,

наслідування, слухове сприймання та вправлення у чіткій артикуляції. У концепції трьох ступенів мовленнєвого розвитку (слово – речення – фраза) педагог описував поступове оволодіння дітьми рідною мовою, закликаючи до розвитку чистого звукотворення, слухового сприймання, багатого словникового запасу та виразного мовлення (Ковальчук, 2020). Він також радив уникати поспіху в навчанні мовлення, вважаючи, що передчасне нав'язування мовленнєвої активності може спричинити труднощі у вимові. Велику увагу Коменський приділяв розвитку зв'язного мовлення, правильного вживання слів, темпу та інтонації. Педагог рекомендував заучування віршів, вивчення поезії, використання дидактичних ігор, вправ із жестами та розвиток голосу, що є цілком суголосним сучасним принципам логопедичної практики. Його ідеї стали фундаментом педагогічних підходів до формування мовленнєвої компетентності, що згодом були адаптовані в логопедії як окрема система виховання мовлення у дітей. *Підхід Коменського можна вважати передвісником сучасної логопедії, оскільки він містив рекомендації щодо розвитку слухового сприйняття, правильної артикуляції та використання мовленнєвих ігор для стимуляції мовлення.*

Жан-Жак Руссо (1712–1778), видатний французький філософ, педагог і мислитель XVIII століття, у своїх працях сформулював прогресивні ідеї природовідповідного виховання, в яких приділяв велику увагу розвитку мовлення дітей. Відстоюючи принцип виховання «на лоні природи», Руссо наголошував на важливості гармонійного розвитку дитини, в якому мовлення посідало ключове місце як засіб пізнання світу й засіб міжособистісної комунікації. Він розглядав мову як головну ознаку, що відрізняє людину від тварин, наголошуючи на її природному походженні та ролі у формуванні особистості (Ковальчук, 2020).

Руссо вважав, що навчання мовлення має бути поступовим, без примусу й поспіху. Він критикував надмірну квапливість у навчанні дітей говорити, називаючи її головною причиною дефектів мовлення. Філософ висловлював думку про шкоду передчасного навчання мовлення, оскільки воно позбавляє дитину змоги сформувати чітке, осмислене мовлення. Руссо підкреслював роль

сенсорного досвіду в оволодінні мовою, зокрема слуху, вважаючи, що дитина повинна чітко чути та розрізняти звуки, щоб відтворити їх. Він порушував питання компенсаційних можливостей: порівнював роль слуху й дотику в процесі мовного пізнання, припускаючи, що пальці можуть замінити вухо, бо звуки викликають відчутні вібрації.

Окрему увагу Руссо приділяв просодичному компоненту мовлення – виразності, мелодиці, інтонації, що, на його думку, є одним із трьох типів голосу, притаманних людині: мовленнєвого, співочого й емоційного (патетичного). Він вважав, що правильна мова повинна поєднувати ці властивості, оскільки саме вони надають їй виразності й глибини.

Також педагог акцентував на значенні дитячої граматики – логіки розвитку мовлення з урахуванням вікових особливостей. Він вказував на необхідність забезпечення умов для чіткого артикуляційного наслідування, вільного формування словника і поступового збагачення лексики через знайомство з навколишнім середовищем. Серед практичних порад – обмеження словника дитини на початкових етапах тими словами, які вона може чітко вимовити, а також необхідність готувати до мовлення органи артикуляції через ігрові дії.

Загалом Ж.-Ж. Руссо заклав основи природовідповідного підходу до формування мовлення, поєднавши педагогіку з ранніми уявленнями про фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти мовленнєвого розвитку дитини.

Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827) – швейцарський педагог, який одним із перших почав системно досліджувати розвиток мовлення у дітей. Він стверджував, що мова є найважливішим засобом формування розуму й моральності, а тому дитина має вчитися не лише вимовляти слова, а й глибоко розуміти їх. Й. Песталоцці виділяв три основні етапи навчання мови: звук, слово, фраза. Він наголошував, що мова розвивається у зв'язку з емоційним і сенсорним досвідом дитини, тому для успішного мовленнєвого розвитку важливе чітке вимовляння, постійне повторення й уважне слухання (Шеремет & Мартиненко, 2006).

Водночас в Україні монастирі та богодільні стали першими установами, де надавали опіку «недужим». У Києво-Печерській лаврі в XI столітті існував

притулок для осіб з порушеннями слуху, зору та інтелекту («глухих, сліпих і недоумкуватих»). Важливим кроком стала діяльність Анни Всеволодівни, яка у XII столітті організувала в Києві навчальний заклад, де діти з порушеннями розвитку не лише отримували догляд, а й вивчали елементи грамоти та ремесла (Шевченко, 2006).

У XV–XVII століттях в Україні функціонували шпиталі, де надавалися лише загальні форми допомоги, а спеціальне навчання для дітей із порушеннями було відсутнім. Водночас гуманістичні тенденції монастирської опіки сприяли усвідомленню потреби допомоги таким особам.

У середині XVIII століття в Україні створюються «накази суспільної опіки», які опікувалися сирітськими будинками та шпиталями. Важливим поштовхом для розвитку спеціальної допомоги дітям стало становлення психіатрії.

У 1836 році у Харкові відкрився перший притулок для дітей з інтелектуальними порушеннями, де вивчали природу цього стану та здійснювали перші спроби навчання та починали працювати з мовленням. Впродовж другої половини XIX століття психіатри та педагоги починають розглядати відставання в розвитку не лише як медичну, а й педагогічну проблему (Ковальчук, 2020).

Упродовж історичного розвитку суспільні уявлення про осіб із порушеннями розвитку не передбачали виокремлення мовленнєвих порушень як самостійного предмета дослідження та корекційного впливу. До кінця XIX століття допомога дітям із порушеннями мовлення була частиною загальної системи опіки над «неповноцінними» особами, що охоплювала догляд, релігійне виховання, а згодом і медичну та педагогічну підтримку.

На ранніх етапах суспільного розвитку (X–XVIII ст.) опіка над дітьми з порушеннями здійснювалася через монастирі та шпиталі. Водночас ніякої диференціації між категоріями осіб із сенсорними, інтелектуальними чи мовленнєвими порушеннями не існувало. Діти з порушеннями мовлення розглядалися в одному ряду з особами, що мали інші важкі розлади (загальні «душевні недуги» або «каліцтва») (Ковальчук, 2020).

Лише в XVIII–XIX століттях з поширенням медичних знань та розвитку психіатрії починається поступове вивчення проблем мовлення як частини

загального стану психофізичного здоров'я людини. У медичних закладах того часу серед інших категорій хворих починають фіксувати дітей із порушеннями мовлення, проте вони, як і раніше, не розглядалися окремо від осіб із психічними чи інтелектуальними розладами.

Наукове осмислення мовленнєвих порушень починається в другій половині XIX століття у зв'язку з розвитком неврології та психіатрії. Значний внесок у цей процес зробив Іван Олексійович Сікорський, який серед перших почав системно досліджувати мовленнєві порушення у дітей та їх зв'язок із загальним психічним розвитком. Його монографія «**Про заїкання**» (1889) стала першою роботою, що присвячувалася конкретній мовленнєвій проблемі та її корекції (Корнєв, 2009).

Іван Олексійович Сікорський (1842–1919) зробив значний внесок у становлення логопедії як науки в Україні. Видатний психіатр, педагог і психолог, він одним із перших систематично досліджував мовленнєві порушення, поєднуючи медичні та педагогічні підходи до їхньої корекції.

Його фундаментальна праця «Про заїкання» стала першою вітчизняною науковою монографією, присвяченою проблемі заїкання. У ній учений не лише детально описав симптоматику та механізми цього порушення, а й запропонував комплексний медико-педагогічний метод корекції. І. Сікорський наголошував на поєднанні клінічного підходу з педагогічними методами, що стало основою для подальшого розвитку логопедичної науки. Його робота здобула міжнародне визнання і була перекладена німецькою мовою, що дало змогу поширити напрацювання українського вченого за межами країни (Корнєв, 2009).

Важливим аспектом наукової діяльності Сікорського було дослідження проблеми мовленнєвих порушень у дітей із затримками розвитку. Він одним із перших проаналізував взаємозв'язок між інтелектуальними порушеннями та труднощами у засвоєнні мовлення, що заклало основу для розвитку спеціальної освіти. У своїх працях він доводив необхідність створення спеціальних закладів для навчання дітей із порушеннями мовлення та інтелекту.

Завдяки його ініціативі у 1904 році в Києві було відкрито лікарсько-педагогічний інститут для дітей із інтелектуальними порушеннями та нервових, який став одним із перших центрів комплексної допомоги дітям із мовленнєвими

та психофізичними порушеннями. У цьому закладі працювали лікарі та педагоги, що дало можливість застосовувати нові методи корекції мовлення на міждисциплінарному рівні (Корнєв, 2009).

Отже, Іван Сікорський став однією з вагомих постатей української логопедії, сформувавши підґрунтя для її розвитку як науки. Його дослідження заїкання, аналіз мовленнєвих розладів у дітей із затримками розвитку, а також ініціативи щодо створення спеціальних закладів зробили його однією з ключових постатей в історії корекційної педагогіки в Україні.

Фактично саме наприкінці XIX – початку XX століття відбувається поступове виокремлення логопедичних порушень у самостійну галузь досліджень. Це стало можливим завдяки розвитку дефектології як науки, яка охоплювала вивчення різних видів порушень розвитку, зокрема сенсорних, інтелектуальних та мовленнєвих.

Важливим кроком у становленні логопедії як окремої дисципліни стало відкриття **Фребелівського жіночого педагогічного інституту в Києві (1908)**, де почалася підготовка перших дефектологів. У цей період логопедія ще залишалася частиною загальної корекційної педагогіки, але саме в цей час зароджуються перші спеціальні підходи до вивчення мовленнєвих порушень та їх виправлення.

Упродовж багатьох століть логопедія не існувала як окрема дисципліна, а мовленнєві порушення розглядалися в контексті загальних порушень розвитку. Лише наприкінці XIX – початку XX століття, зокрема завдяки дослідженням І. Сікорського, починається поступове виокремлення мовленнєвих розладів у самостійний напрям спеціальної освіти, на той час – дефектології, що в подальшому приведе до формування логопедії як науки.

Ще однією важливою постаттю в історії української логопедії був **Абрам Мойсейович Гольдман (1860–1929)**. Він займався дослідженнями в галузі спеціальної педагогіки та розробив методики роботи з дітьми, які мали мовленнєві та інші психофізичні порушення. Гольдман наголошував на необхідності комплексного підходу до корекційного навчання, до якого входили

мовленнєва терапія, психологічна підтримка та медичне втручання (Козинець, 2015).

У XIX – на початку XX століття в Україні закладалися основи логопедії як науки та перші засади практичної логопедії.

Протягом XX століття логопедична освіта в Україні пройшла складний шлях розвитку: від поодиноких ініціатив до формування системної підготовки кадрів у вищих навчальних закладах. Цей процес був обумовлений соціальними, медичними та педагогічними потребами суспільства, що постійно змінювалися внаслідок політичних і науково-методичних трансформацій.

В 1917 році розпочалося реформування спеціальної освіти. У 1920-х роках було створено перші кафедри дефектології в педагогічних інститутах, де здійснювалася підготовка фахівців для роботи з дітьми, які мали порушення мовлення. Одним із перших вищих навчальних закладів, що запропонував навчальні дисципліни з логопедії, був Київський інститут народної освіти (КІНО) (Допоміжні школи, 1940).

Важливою подією в історії української логопедії стало відкриття у **1930-х роках у Харкові першого логопедичного дитячого садка**. Цей заклад став одним із перших в Україні спеціальних закладів дошкільної освіти, що надавали логопедичну допомогу дітям із порушеннями мовлення. Виховання та навчання в такій установі здійснювалися за спеціальними програмами, які розроблялися на основі сучасних на той час методик логопедичної корекції. Організація цього садка стала можливою завдяки підтримці науковців та педагогів, які працювали над створенням системи корекційної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями (Допоміжні школи, 1940).

У 1939 році було створено дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького. Відповідно до постанови від 23 серпня 1939 р. «Про загальне обов'язкове навчання аномальних дітей» гостро постало питання про необхідність підготовки спеціалістів-учителів. Своєрідністю в організації підготовки дефектологів було запровадження активної педагогічної практики у спеціальних школах (ЦДАВОВ).

Серед тих, хто у довоєнні роки здобув вищу дефектологічну освіту у Київському педагогічному інституті і став згодом провідним фахівцем у відповідній галузі науки і практики, треба назвати доктора психологічних наук **Августу Миронівну Гольдберг** (1913–1985), кандидатів наук, відомих науковців, викладачів і організаторів освіти **Онуфрія Миколайовича Смалюгу** (1893–1957) та **Рудольфа Генріховича Краєвського** (1897–1982) та ін.

Однією з ключових постатей у процесі становлення логопедії як окремої галузі науки став Рудольф Генріхович Краєвський (1897–1980). Його дослідження присвячено проблемам мовленнєвих розладів, зокрема заїканню, дизартрії, афазії, алалії та порушень письма і читання (дисграфія, дислексія). Вчений розробив першу класифікацію мовленнєвих порушень, що сприяло впровадженню диференційованого підходу до їх корекції. Його праця «Порушення мови та їх усунення» (1960) стала першим українськомовним посібником із логопедії, що систематизував методи корекційної роботи та визначив підходи до навчання логопедів (Козинець, 2015).

Важливим досягненням Краєвського стало запровадження україномовної термінології в логопедії. Він першим почав викладати логопедію українською мовою та створювати навчальні програми для студентів-дефектологів. Крім того, його методика слухової роботи з дітьми з порушеннями мовлення та слуху стала основою для подальших досліджень у цій галузі.

Протягом 1940-х років розвиток логопедичної освіти зазнав серйозних змін через Другу світову війну. У повоєнні роки спостерігався значний дефіцит кваліфікованих фахівців, здатних працювати з дітьми, які зазнали травм мозку та розладів мовлення внаслідок війни.

У післявоєнні роки в Україні вже було розроблено теоретичну концепція розгортання диференційованої системи спеціального виховання та навчання дітей із психофізичними порушеннями. Відтак склалися сприятливі умови для виділення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії в самостійні науки, що сприяло розробленню теорії і практики навчання і виховання дітей з порушенням інтелекту, зору та слуху.

Логопедична допомога дітям в Україні тоді була ускладнена: не було спеціальних шкіл для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, недостатньо була й мережа логопедичних пунктів (функціонували лише окремі при масових та допоміжних школах).

У зв'язку з поновленням мережі спеціальних шкіл для дітей з сенсорними порушеннями в Україні наказом Народного комісаріату освіти УРСР № 39 від 22 лютого 1944 року було поновлено роботу НДІ дефектології у м. Києві. На колектив НДІ було покладено методичне керівництво зазначеними закладами освіти у перші повоєнні роки (ЦДАВОВ). Провідними тенденціями наукових пошуків цього періоду стали: розробка теорії та історії дефектології, дослідження психології розвитку дітей з порушеннями, розробка основних принципів методики навчально-виховної роботи в спеціальних школах та педагогічних засобів повернення слуху і мовлення після контузії.

У 1946 р. Науково-дослідний інститут дефектології Міністерства освіти УРСР видав збірку методично-інструктивних матеріалів для логопедичних пунктів та логопедів допоміжних шкіл. Проблема розвитку мовлення дітей тоді розглядалася однобічно – у площині формування його комунікативної функції, а мовленнєві розлади вивчали через призму зовнішніх проявів порушень, без акцентування на їхніх внутрішніх механізмах (ЦДАВОВ).

З розвитком народного господарства, підвищенням соціокультурного рівня громадян України проблема спеціального навчання дітей з порушеннями мовлення ставала нагальнішою. Розгорталася робота, спрямована на реорганізацію системи спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, включення до цієї системи закладів для дітей з порушеннями мовлення. На цьому етапі почали робитися перші кроки в розвитку системи логопедичної допомоги дітям. Зокрема, на початку 50-х рр. логопункти відкривалися не лише на базі шкіл, а й при дитячих поліклініках. Почали відкриватися логопедичні пункти, які обслуговували дошкільників та молодших школярів (Допоміжні школи, 1940).

Для занять на логопедичних пунктах приймалися діти з мовленнєвими порушеннями, які не потребували навчання в спеціальних школах, але за

висновками логопедів мали особисте прикріплення до пункту шкіл, а також за направленнями лікарів районних поліклінік, учителів, за проханням батьків. Передусім рекомендувалося приймати дітей, мовленнєві порушення яких негативно позначалися на успішності в школі.

З розширенням мережі пунктів логопедичної допомоги виникла гостра потреба в науковому вивченні недоліків мовлення, розробленні принципів та методів запобігання і виправлення. У 1955 р. у НДІ педагогіки Української РСР було створено *відділ логопедії*, в якому розгорнулися дослідження, спрямовані на розроблення важливих аспектів логопедичної науки (ЦДАВОВ).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчує, що формування логопедичної допомоги як окремого напрямку знань та практики має глибокі історичні витoki, що беруть початок у філософських, медичних і педагогічних уявленнях стародавнього світу. Уже в античну добу закладалися основи міждисциплінарного підходу до вивчення мовленнєвих порушень, де логопедична проблематика розглядалася на перетині анатомії, психофізіології, педагогіки та етики. Особливе значення мали праці Гіппократа, К. Галена, М. Квінтіліана, Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо та Песталоцці, які у своїх концепціях акцентували на значущості розвитку мовлення як невід'ємної складової особистості.

Історичний аналіз дав змогу також виявити специфіку розвитку логопедичної думки в українському контексті – від монастирських форм опіки до інституалізації фахової логопедичної допомоги в другій половині ХХ століття. Значну роль у цьому процесі відіграли праці І. Сікорського, А. Гольдмана, Р. Краєвського та інших дослідників, які заклали основу української логопедичної науки та освіти.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з подальшим вивченням умов і чинників, що впливали на формування логопедичної допомоги в різні історичні періоди. Доцільним є також звернення до менш досліджених джерел та персоналій, які зробили внесок у розвиток логопедичної науки в Україні. Подальше вивчення цих аспектів може сприяти кращому розумінню

історичних витоків логопедії та збереженню спадщини, яка стала підґрунтям для сучасної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шеремет, М. К. & Мартиненко, І. В. (2006). Хрестоматія з логопедії. *Навчальний посібник*. К.: КНГ.
2. Линдіна, Є. Ю. (2021). Історичні відомості про логопедію: стародавній світ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип.1. Бердянськ : БДПУ.
3. Корнєв, С. І. (2009). Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
4. Супрун, М. (2005). Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витoki, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.). К. : Вид-во Паливода А. В.
5. Lyndina, Y. (2024). Formation and development of the system of training speech therapy personnel (late XIX – early XXI century). *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1 (58), 8–14.
6. Шевченко, В. М. (2006). Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих в другій половині XIX – початку XX століття . (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
7. Ковальчук Ж. М. (2020). *Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина XX століття –початок XXI століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
8. Козинець, О. В. (2015). Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині Рудольфа Генріховича Краєвського (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
9. Допоміжні школи. (1940). *Збірка директивних матеріалів про школи з особливим режимом: допоміжні, глухонімих і сліпих*. Київ.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України /ЦДАВОВ/. Ф.166. Оп.2. Спр. 1706. Арк.71–72.

REFERENCES

1. Sheremet, M. K. & Martynenko, I. V. (2006). *Khrestomatiiia z lohopedii*. [Speech therapy textbook]. *Navchalnyi posibnyk*. K.: KNH. [in Ukrainian].
2. Lyndina, Ye. Yu. (2021). *Istorychni vidomosti pro lohopediiu: starodavnii svit*. [Historical information about speech therapy: the ancient world]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seriiia : Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. Vyp . 1. Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].

3. Korniev, S. I. (2009). Problemy korektsiinoi pedahohiky u tvorchii spadshchyni I. O. Sikorskoho. [Problems of corrective pedagogy in the creative legacy of I. O. Sikorsky]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv [in Ukrainian].

4. Suprun, M. (2005). Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh st.). [Corrective education of students in auxiliary educational institutions: origins, formation, and development (Second half of the 19th – first half of the 20th century)]. K. : Vyd-vo Palyvoda A. V. [in Ukrainian].

5. Lyndina, Y. (2024). Formation and development of the system of training speech therapy personnel (late XIX – early XXI century). ScienceRise: Pedagogical Education, 1 (58), 8–14. [in Ukrainian].

6. Shevchenko, V. M. (2006). Vynyknennia i rozvytok v Ukraini spetsialnykh shkil dlia hlukhonimykh v druhii polovyni KhIKh – pochatku KhKh stolittia. [The emergence and development of special schools for deaf students in Ukraine in the second half of the 19th – early 20th century]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

7. Kovalchuk, Zh. M. (2020). Stanovlennia ta rozvytok teoretychnykh zasad lohopedii v Ukraini (druha polovyna KhKh stolittia –pochatok KhKhI stolittia). [Formation and development of theoretical foundations of speech therapy in Ukraine (second half of the 20th century - beginning of the 21st century)]. (Dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

8. Kozynets, O. V. (2015). Problemy korektsiinoi pedahohiky u tvorchii spadshchyni Rudolfa Henrikhovycha Kraievskoho. [Problems of corrective pedagogy in the creative legacy of Rudolf Henrikhovich Kraievsky]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

9. Dopomizhni shkoly. (1940). Zbirka dyrektyvnykh materialiv pro shkoly z osoblyvym rezhymom: dopomizhni, hlukhonimykh i slipykh. [Collection of policy materials on special schools: auxiliary, deaf-mute and blind]. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchych orhaniv vlady ta orhaniv derzhavnoho upravlinnia Ukrainy [Central State Archive of Higher Authorities and State Administration Bodies of Ukraine]. /TsDAVOV/. F.166. Op.2. Spr. 1706. Ark.71–72 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 12.05.2025 р.

УДК 376.015.31-056.3

Ірина Матющенко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

irina-100@meta.ua

ORCID ID 0000-0002-0684-4154

Iryna Matyushchenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychocorrective Pedagogy and Rehabilitation, Faculty of Special and Inclusive Education of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна

вул. Пирогова, 9, м.Київ, 01601, Україна

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University,

Kyiv, Ukraine St.9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine135

ПЕДАГОГІЧНІ СКЛАДОВІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ В ОСВІТІ

PEDAGOGICAL COMPONENTS OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF CONSCIOUSNESS IN EDUCATION

Анотація. Статтю присвячено проблемі реалізації принципу свідомості в освіті підростаючого покоління. Зокрема, у статті розглянуто теоретико-методологічні підходи щодо визначення педагогічних складових забезпечення реалізації принципу свідомості. Зазначається, що окреслена проблема має велике значення для дітей з ментальними порушеннями, оскільки потребує особливого підходу та шляхів реалізації, що своєю чергою потребує від сучасної системи освіти створення сприятливих психолого-педагогічних умов. Щодо дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з ментальними порушеннями, пріоритетним залишається завдання посилення ефективності їхньої соціалізації педагогічними засобами реалізації принципу свідомості в освіті (або свідомості навчання та виховання, свідомості й активності). Проблема усвідомленої активності особи розглядається як одна з найважливіших, але ще недостатньо досліджених у загальній та спеціальній психолого-педагогічній науці. Звертається увага, що забезпечення реалізації принципу свідомості в освіті підростаючого покоління сприятиме їх соціальному розвитку та адаптації до життя у суспільстві. Саме реалізація дидактичного принципу свідомості сприятиме запобіганню виникнення у них формалізму знань, посилить їх засвоєння та практичну

реалізацію. Завдяки дотриманню системи педагогічних умов реалізації принципу свідомості школярі мають можливість стати більш самостійними у задоволенні власних потреб та виконанні як навчальних, так і повсякденних завдань без стороннього супроводу, з опорою на власні індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Розв'язання проблеми в цьому контексті забезпечить також розуміння важливості індивідуальних особливостей школярів окресленої категорії під час організації навчального процесу та сприятиме їхньому успішному навчанню, соціальній адаптації та особистісному розвитку загалом.

Висвітлено педагогічні стратегії та методи, спрямовані на розвиток усвідомленості в навчанні та забезпечення реалізації принципу свідомості в освіті, розкрито зміст та шляхи реалізації окресленого принципу у педагогічному процесі, визначено сутність явищ, що покладаються в його основу.

Ключові слова: принцип свідомості, соціалізація, адаптація, психолого-педагогічний супровід, інклюзивна освіта, діти з ментальними порушеннями.

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing the principle of consciousness in the education of the younger generation. In particular, the article considers theoretical and methodological approaches to determining the pedagogical components of ensuring the implementation of the principle of consciousness. It is noted that the outlined problem is of great importance for children with mental disorders, as it requires a special approach and ways of implementation, which in turn requires the modern education system to create favorable psychological and pedagogical conditions. Regarding children with special educational needs, in particular children with mental disorders, the priority remains the task of enhancing the effectiveness of their socialization through pedagogical means of implementing the principle of consciousness in education (or consciousness of learning and upbringing, consciousness and activity). The problem of conscious activity of a person is considered one of the most important, but still insufficiently researched in general and special psychological and pedagogical science. It is noted that ensuring the implementation of the principle of consciousness in the education of the younger generation will contribute to their social development and adaptation to life in society. It is the implementation of the didactic principle of consciousness that will help prevent the emergence of formalism of knowledge in them, strengthen their assimilation and practical implementation. Thanks to the observance of the system of pedagogical conditions for the implementation of the principle of consciousness, schoolchildren have the opportunity to become more independent in meeting their own needs and performing both educational and everyday tasks without outside support, relying on their own individual capabilities and development prospects. Solving the problem in this context will also provide an understanding of the importance of the individual characteristics of schoolchildren of the

outlined category in organizing the educational process and will contribute to their successful learning, social adaptation, and personal development in general.

Pedagogical strategies and methods aimed at developing awareness in teaching and ensuring the implementation of the principle of consciousness in education are highlighted, the content and ways of implementing the outlined principle in the pedagogical process are revealed, and the essence of the phenomena that underlie it are determined.

Key words: principle of consciousness, socialization, adaptation, psychological and pedagogical support, inclusive education, children with mental disorders.

Актуальність дослідження. Мета статті полягає у з'ясуванні сутності проблеми педагогічної реалізації принципу свідомості в освіті підростаючого покоління та визначенні концептуальних засад, що покладаються в його основу. Принцип свідомості в освіті підростаючого покоління є основоположним в сучасній педагогіці. Сприяння реалізації принципу свідомості в освіті – це ключовий фактор успішного та гармонійного розвитку особистості, процес, який неможливо уявити без системного підходу, що охоплює всі складові педагогічного процесу. Система роботи із забезпечення реалізації принципу свідомості в сучасній системі освіти ґрунтується на чітко сформульованих цілях, які зрозумілі як педагогу, так і учням. Ці цілі не повинні бути абстрактними, а мати конкретне вираження у практичних результатах навчальної діяльності. Зміст навчальної діяльності освітнього процесу має бути цікавим, актуальним та відповідати віковим та індивідуальним особливостям здобувачів освіти.

Розв'язання ж проблеми у такому контексті набуває важливого значення з врахуванням складових педагогічного процесу, які забезпечують реалізацію принципу свідомості та сприяють розвитку усвідомленості в навчанні та подальшій соціалізації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблемі реалізації принципу свідомості в сучасній системі освіти підростаючого покоління присвячено значну кількість досліджень. Однак щодо дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з ментальними порушеннями, пріоритетним залишається завдання посилення ефективності їхньої соціалізації педагогічними

засобами реалізації принципу свідомості в освіті (або свідомості навчання та виховання, свідомості й активності). Проблема усвідомленої активності особи розглядається як одна з найважливіших, але ще недостатньо досліджених у спеціальній психолого-педагогічній науці.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності проблеми педагогічної реалізації принципу свідомості в освіті підростаючого покоління та визначенні концептуальних засад, що покладаються в його основу.

Методи дослідження. У дослідженні використано дві групи методів – теоретичні та емпіричні. Теоретичні становлять праці відомих вітчизняних та зарубіжних авторів спеціальної та загальної психолого-педагогічної літератури.

Друга група методів – емпіричні. Емпіричною основою слугують збір інформації, синтез, аналіз, узагальнення.

Результати дослідження. Сприяння реалізації принципу свідомості в освіті набуває важливого значення з врахуванням складових педагогічного процесу, які забезпечують реалізацію окресленого принципу та сприяють розвитку усвідомленості в навчанні.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури (Н. Кривцова, 2018, О. Лукач, 2013, С. Максименко, 2015, & О. Хохліна, 2006 та ін.), складовими, які забезпечують реалізацію принципу свідомості в освіті є:

- мотивація (створення умов для формування стійкого інтересу до навчання);
- цілепокладання (спільне з учнями визначення цілей навчання);
- планування (спільне з учнями планування навчальної діяльності);
- організація (створення умов для ефективної навчальної діяльності);
- контроль (надання учням зворотного зв'язку про їх успіхи та недоліки);
- оцінювання (використання різноманітних форм оцінювання, які допомагають учням усвідомити свої успіхи та недоліки).

У літературних джерелах зазначається, що центральною складовою в системі роботи є мотивація. Цей психологічний механізм відіграє вирішальну роль у формуванні стійкого інтересу до навчання та активного залучення учнів до пізнавальних процесів (Л. Прохоренко, 2015). Саме через мотивацію учні стають більш уважними та зацікавленими у навчальному процесі, що сприяє

підвищенню рівня усвідомленості. Мотивація допомагає створити позитивне середовище для навчання, де кожен учень відчуває важливість та цінність отриманих знань і навичок. Вона може бути здійснена через різноманітні форми, включаючи стимулювання цікавості до предмету, розвиток самосвідомості та самореалізації, а також заохочення до досягнення позитивних результатів (Н. Кривцова, 2018).

Крім мотивації, важливою складовою є цілепокладання. Спільне з учнями визначення цілей навчання допомагає зорієнтувати їх на досягнення конкретних результатів. Це стимулює учнів до активної діяльності та саморозвитку, а також сприяє формуванню їхньої усвідомленої позиції у навчальному процесі (О. Логвись, 2022).

Планування навчальної діяльності є ще однією важливою складовою. Спільне планування з учнями дає можливість створити оптимальні умови для їхнього навчання та розвитку. Це містить в собі визначення послідовності та обсягу матеріалу, розподіл часу для виконання завдань, а також врахування індивідуальних особливостей кожного учня (С. Максименко, 2015).

Організація навчальної діяльності становить не менш важливу складову. Створення сприятливих умов для ефективного навчання та розвитку учнів допомагає забезпечити максимальний рівень усвідомленості. Це передбачає організацію робочих місць, використання сучасних навчальних технологій, а також стимулювання активності та ініціативи учнів (О. Хохліна, 2012).

Контроль та надання зворотного зв'язку про успіхи та недоліки є важливим елементом у формуванні усвідомленості в навчанні. Це дає змогу учням самостійно аналізувати свої досягнення та виявляти області для подальшого розвитку. Оцінювання – це зворотний зв'язок, який допомагає учням усвідомити свої успіхи та недоліки. Ефективне використання різноманітних форм оцінювання сприяє не лише контролю знань, а й розвитку мета-пізнавальних навичок та усвідомлення власного прогресу у навчанні (О. Криворучко, 2012).

Усі ці складові педагогічного процесу разом сприяють розвитку усвідомленості в навчанні, формуванню критичного мислення та саморефлексії учнів, що є важливими передумовами для їхнього успішної соціалізації,

подальшого особистісного та професійного зростання (С. Максименко, 2015 & О. Хохліна, 2012).

Отже, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури (Н. Кривцова, 2018 & О. Криворучко, 2012 & О. Логвись, 2022 & О. Лукач, 2013 & С. Максименко, 2015 & Л. Прохоренко, 2015 & О. Хохліна, 2006 та ін.), проблема усвідомленості в навчанні – це не просто дидактичний нюанс, а глибинний екзистенційний виклик, що постає перед сучасною освітою. Йдеться не про трансляцію знань, а про пробудження в учня свідомого ставлення до власного пізнання, про розкриття сенсів та актуалізацію особистісного потенціалу. У цій парадигмі педагог виступає не як транслятор інформації, а як наставник, який веде учня лабіринтами знань, допомагаючи йому творити власну інтерпретацію та відкривати нові горизонти розуміння.

У зв'язку з цим І. Булах, 2016, стверджує, що свідоме ставлення до навчальної діяльності не виникає спонтанно, а формується цілеспрямованою роботою педагога, який враховує вікові особливості та індивідуальні характеристики учнів. Лише за таких умов принцип свідомості буде дійсно реалізовано в навчально-виховному процесі, що сприятиме всебічному розвитку особистості дитини.

Крім того, важливим є застосування методів психологічної підтримки, які допомагають учням впоратися зі стресом та емоційними труднощами, що часто супроводжують навчальний процес. Це може передбачати індивідуальні консультації, групові сесії психологічної підтримки та розвиток стратегій саморегуляції емоцій (С. Максименко, 2015).

Система роботи з усвідомленістю навчання базується на найтоншому принципі – розумінні; вона поєднує в собі аспекти не лише когнітивної сфери, а й емоційного і духовного відтінку, що розкривається у взаємодії з віковими та індивідуальними особливостями учнів (Н. Софій & Ю. Найда, 2019). Ця система відображає не лише передові педагогічні техніки, а й глибини індивідуальної особистості, та виявляється невід'ємною частиною освітнього процесу (І. Булах, 2016).

Аналізуючи інтегрованість педагогічного процесу (Т. Кравчина, 2022 & В. Степанова, 2008 & О. Тамаркіна та ін.) відзначають взаємозв'язок між методами, формами організації, засобами навчання та оцінюванням. Ця спрямованість на комплексне бачення навчання розкриває внутрішню сутність системного підходу до усвідомленості, що виявляється як ключовий фактор успішності педагогічної практики та забезпечення реалізації принципу свідомості в освіті.

Зокрема, (Т. Кравчина, 2022) розглядає методи навчання як інструменти, за допомогою яких педагог допомагає учням опанувати знання та розвинути свої навички. Ці інструменти мають бути різноманітними та відповідати цілям та змісту навчання.

Отже, розглянувши педагогічні стратегії та методи, спрямовані на розвиток усвідомленості в навчанні та забезпечення реалізації принципу свідомості, можна визначити, що однією з ключових стратегій є створення стимулюючого навчального середовища, яке сприяє активному осмисленню та усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу.

Своєю чергою навчальне середовище неможливе без педагогічного процесу. Так, під педагогічним процесом розуміють взаємодію між вчителями та учнями, спрямовану на досягнення певної мети – формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості. Проте це поняття є дещо звуженим й неповним, оскільки не відображає всіх складнощів і аспектів самого процесу, зокрема його цілісності та загальності. Ключовим аспектом педагогічного процесу є забезпечення навчання, виховання та розвитку на основі загальності і цілісності (С. Миронова, 2016).

Педагогічним процесом називають систему, що об'єднує процес формування, розвитку, виховання та навчання за умови наявності різноманітних умов, форм і методів їх реалізації. Система визначається як виділена множина взаємопов'язаних елементів, спрямованих на досягнення загальної мети та взаємодію з середовищем. (О. Хохліна, 2021).

О. Хохліна, 2021, у своїх дослідженнях стверджує, що взаємодія між учнями та педагогами у конкретних умовах формує чотири основні компоненти системи:

1) цільовий, що охоплює всю сукупність мети та завдань педагогічної діяльності, від загальної мети – формування всебічно розвиненої особистості – до конкретних завдань щодо розвитку певних якостей;

2) змістовий, що відображає суть того, що реалізується для досягнення мети та завдань;

3) діяльнісний, що передбачає співпрацю, організацію та управління процесом з урахуванням кінцевого результату, у науковій літературі також називається організаційно-управлінським;

4) результативний, що відображає ефективність процесу та ступінь досягнення мети та завдань.

У літературних джерелах (І. Булах, 2016 & С. Максименко, 2015 & Л. Прохоренко, 2015 & С. Миронова, 2016 & Л. Прохоренко, 2015 & О. Хохліна, 2021 та ін.) зазначається, що педагогічний процес – це трудовий процес, спрямований на досягнення суспільно важливих завдань. Його особливість полягає в об'єднанні праці вчителів та учнів, що створює педагогічну взаємодію між учасниками. Його особливість полягає у тому, що праця як вчителів, так і учнів об'єднується, створюючи взаємовідносини учасників трудового процесу – педагогічну взаємодію. В трудовому процесі виокремлюються об'єкти, засоби та продукти праці.

Також стверджується, що між компонентами педагогічного процесу існують різноманітні зв'язки. Інформаційні – забезпечують обмін інформацією між учасниками. Організаційно-діяльнісні – пов'язані з організацією та управлінням процесом. Комунікативні – забезпечують спілкування та взаєморозуміння між учасниками. Управління та самоврядування – пов'язані з управлінням процесом та участю в ньому самих учасників. Причинно-наслідкові – відображають причинно-наслідкові зв'язки між компонентами. Генетичні – відображають історичні тенденції та традиції в навчанні й вихованні

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, забезпечення реалізації принципу свідомості базується на цінності освіти та усвідомленні процесу отримання знань і вмінь. Основними характеристиками особистості учня, необхідними для втілення принципу свідомості і активності, є такі: навички самостійного навчання та саморегуляції; усвідомлена розумова діяльність; пізнавальна активність особистості (О. Хохліна, 2021). Ці якості істотно впливають на процес засвоєння знань та умінь учнями, їхню стійкість і глибину, а також на швидкість та рівень освоєння матеріалу. Отже, активність і свідомість відіграють ключову роль у педагогічному процесі та процесі навчання. Підтримка цього принципу є важливим показником успішності освітнього процесу (С. Миронова, 2016).

У результаті аналізу розробленості проблеми реалізації принципу свідомості в освіті ми дійшли висновку, що подальше дослідження вбачаємо в цілісному й більш глибокому трактуванні його змісту та шляхів реалізації у педагогічному процесі учнів з ментальними порушеннями, що своєю чергою сприятиме посиленню його психологічного обґрунтування з визначенням сутності явищ, що покладаються в його основу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах, І.С. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи*. (Монографія). Вінниця: Підручники і посібники <https://surl.li/ysoyhf>
2. Кравчина, Т. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 10 (7), 39–43. <https://surl.li/vhuyvm>
3. Криворучко, О. (2012). Динаміка самооцінки творчих здібностей у підлітковому віці // *Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету*. (4), 67–69. <https://surl.li/iigvky>
4. Кривцова, Н.В. (2018). *Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості*. (Дис. канд. психол. Наук). Одеса. 296 с. <https://surl.li/unsvxp>
5. Логвись, О. (2022). Психологічні особливості саморегуляції поведінки у майбутніх педагогів у процесі професійного становлення. *Психологічні перспективи*, 39, 257–269. <https://surl.li/jrqwrl>

6. Лукач, О.М. (2013). Моральний розвиток особистості юнацького віку. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. (2), 91–95. <https://surl.lu/tximsv>
7. Максименко, С.Д. (2015). *Загальна психологія: навч. посіб.* Київ: МАУП, 2000. 256 с. <https://surl.li/jzdmvn>
8. Миронова, С.П. (2016). Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник - Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с. <https://surl.li/fxkhgd>
9. Прохоренко, Л.І. (2015). Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку // *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1(73). С.58–64. <https://surl.li/koomjr>
10. Софій, Н., & Найда, Ю. (2019). Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти. За ред. Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй в Україні. 68 с. . <https://surl.li/ajpmfx>
11. Тамаркіна, О.Л. (2019). Індивідуальний підхід до навчання в сучасній вищій школі // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія і педагогіка: актуальні питання», (12-13 квітня 2019 р.). Х.: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». С. 13–15. <https://surl.li/vngwkv>
12. Хохліна, О.П. (2012). Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Вип. XXI в двох частина, частина 1. С.252–258. . <https://surl.li/ndyv1r>
13. Хохліна, О.П. (2021). Теоретико-методологічні проблеми психології: навч. посіб. Київ. С.140–149. <https://surl.li/dbhafa>

REFERENCES

1. Bulakh, I.S. (2016). *Psykhologhiia osobystisnoho zrostantia pidlitkiv: realii ta perspektyvy* [Psychology of personal growth of adolescents: realities and prospects]. Pidruchnyky i posibnyky <https://surl.li/ysoyhf> [in Ukrainian].
2. Kravchyna, T. (2022). *Reflektivna pozytsiia pedahoha: metody i pryimy refleksii pedahohichnoi diialnosti* [The reflective position of the teacher: methods and techniques of reflection of pedagogical activity]: *Education. Innovation. Practice*, 10 (7), 39–43. <https://surl.li/vhuyvm> [in Ukrainian].
3. Kryvoruchko, O. (2012). *Dynamika samootsinky tvorchykh zdibnostei u pidlitkovomu vitsi* [Dynamics of self-assessment of creative abilities in adolescence. Psychological research] *scientific*

- works of students of the social and psychological faculty*. 4, 67–69. <https://surl.li/iigvky> [in Ukrainian].
4. Kryvtsova, N.V. (2018). *Psykhologichni osoblyvosti potentsialu samorealizatsii osobystosti* [Psychological features of the potential for self-realization of the individual] *Candidate's thesis*: Odesa. <https://surl.li/unsvxp> [in Ukrainian].
5. Logvys, O. (2022). *Psykhologichni osoblyvosti samorehuliatcii povedinky u maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoho stanovlennia* [Psychological features of self-regulation of behavior in future teachers in the process of professional formation. Psychological perspectives], 39. 257–269. <https://surl.li/jrqwrl> [in Ukrainian].
6. Lukach, O.M. (2013). *Moralnyi rozvytok osobystosti yunatskoho viku* [Moral development of the adolescent personality. Scientific Bulletin of the Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Institute named after Taras Shevchenko]. Series: Pedagogy. (2), 91–95. <https://surl.li/tximsv> [in Ukrainian].
7. Maksymenko, S.D. (2015). *Zahalna psykhohiia: navch. posib* [General psychology: a textbook]. Kyiv: 2000. Pidruchnyky i posibnyky. <https://surl.li/jzdmvn> [in Ukrainian].
8. Myronova, S.P. (2016). *Pedahohika inkluzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Pedagogy of inclusive education: teaching and methodological manual]. Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko.164. <https://surl.li/fxkhgd> [in Ukrainian].
9. Prokhorenko, L.I. (2015). *Motyvatsiini chynnyky navchalnoi diialnosti shkolariv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku* [Motivational factors of educational activity of schoolchildren with mental retardation. Special child: education and upbringing]. 1(73), 58–64. <https://surl.li/koomjr> [in Ukrainian].
10. Sofiy, N., & Naida, Yu. (2019). *Seredovyshche, shcho nalezhyt ditiam: poradnyk dlia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity* [The environment that belongs to children: a guide for teachers of preschool educational institutions. Ed. United Nations Children's Fund in Ukraine]. 68. <https://surl.li/ajpmfx> [in Ukrainian].
11. Tamarkina, O.L. (2019). *Indyvidualnyi pidkhid do navchannia v suchasni vyshchii shkoli* [Individual approach to learning in modern higher education: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference “Psychology and Pedagogy”, April 12-13, 2019). Kharkiv. 13–15. <https://surl.li/vngwkv> [in Ukrainian].
12. Khokhlina, O.P. (2012). *Katehoriia svidomosti: sut ta vykorystannia u pedahohichnomu protsesi spetsialnoho osvitnoho zakladu* [Category of consciousness: essence and use in the pedagogical process of a special educational institution. Collection of scientific works of the Ivan Ohienko Kamyanskyi National University]. Issue XXI in two parts, part 1, 252–258. <https://surl.li/ndyvlr> [in Ukrainian].

13. Khokhlina, O.P. (2021). *Teoretyko-metodolohichni problemy psykholohii: navch. Posib* [Theoretical and methodological problems of psychology: teaching aids]. Kyiv. 140–149. <https://surl.li/dbhafa> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 10.09.2025 р

УДК 316.6:376-056.263-053.2"364"

Наталія Обухова,

аспірантка кафедри психології

obuchova1977@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0837-2821

Nataliia Obukhova,

Postgraduate student of the Department of Psychology

Євгеній Клопота,

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри психології

klopota-ea@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-6060-0540

Scopus ID: 57194022182

Yevhenii Klopota,

Doctor of psychology, professor,

professor of the Department of psychology

Zaporizhzhia national university

Universytetska st., 66, Zaporizhzhia, Ukraine, 69011

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

вул. Університетська, 66, м. Запоріжжя, Україна, 69011

Zaporizhzhia national university, Zaporizhzhia, Ukraine

Universytetska st., 66, Zaporizhzhia, Ukraine, 69011

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ОСВІТНІ ЗАПИТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙНИ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL NEEDS OF PARENTS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN WARTIME

Анотація. У статті проаналізовано сучасні підходи до підтримки сімей, які виховують дітей із порушенням слуху в умовах кризових ситуацій, зокрема в умовах воєнного стану в Україні. Визначено ключові компоненти ефективної підтримки, серед яких: емоційна стабілізація, доступ до інформації та послуг, співпраця з фахівцями, а також створення умов для безперервного розвитку дитини незалежно від зовнішніх обставин. На основі аналізу батьківських запитів, висловлених у соціальних мережах, виокремлено три основні категорії потреб: психологічні, освітні та соціальні. Метою статті є аналіз основних соціально-психологічних та освітніх запитів батьків дітей з порушенням слуху в умовах воєнного стану в Україні, а також визначення ключових напрямів їх підтримки з урахуванням сучасних викликів і потреб у сфері реабілітації, адаптації та соціальної інтеграції. У статті запропоновано низку практичних рекомендацій, зокрема розроблення національної програми онлайн-супроводу для батьків, створення інтегрованої інформаційної платформи, підготовку педагогів до ефективної роботи в онлайн-середовищі, включаючи розробку, адаптацію, модифікацію навчальних програм, навчальних методик та створення платформ для зворотньої комунікації; формування міждисциплінарних команд підтримки та забезпечення психологічної підтримки батьків, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, конструктивної взаємодії з дитиною та формування позитивної батьківської ідентичності в нових умовах.

Ключові слова: психологічна підтримка сімей; освіта; реабілітація; соціальна інтеграція; онлайн-супровід; воєнний стан.

Abstract. The article analyses modern approaches to supporting families, including families raising children with hearing impairments in crisis situations, in particular under martial law in Ukraine. The key components of effective support have been identified, including: emotional stabilization, access to information and services, cooperation with specialists, as well as the creation of conditions for the continuous development of the child regardless of external circumstances. Based on the analysis of parental requests expressed in social networks, three main categories of needs are distinguished: psychological, educational and social. The article is aimed at analysing the main socio-psychological and educational needs of parents of children with hearing impairments under martial law in Ukraine, as well as identifying key areas of their support, taking into account modern challenges and needs in the field of rehabilitation, adaptation and social integration. The article offers

a number of practical recommendations, in particular, the development of a state program of online support for parents, creation of an integrated information platform, preparation of teachers for effective work in the online environment, including the development, adaptation, modification of curricula, teaching methods and the creation of platforms for feedback communication; formation of interdisciplinary support teams and provision of psychoeducational support for parents aimed at the development of emotional self-regulation, constructive interaction with the child and the formation of a positive parental identity in the new conditions.

Key words: psychological family support; education; rehabilitation; social integration; online support; martial law.

Актуальність дослідження. В умовах воєнного стану в Україні соціально-психологічна підтримка сімей, які виховують дітей з порушенням слуху, набуває особливого значення. Руйнування освітніх і реабілітаційних закладів, вимушене переміщення родин та фахівців, нестабільність доступу до медичних і педагогічних послуг створюють значні перешкоди для повноцінного розвитку таких дітей.

Батьки, які опинилися в умовах соціальної ізоляції, інформаційної нестачі та психологічного виснаження, потребують не лише індивідуальної підтримки, а й системної допомоги з боку державних, освітніх і медичних структур. Особливо гостро постають питання емоційної стабілізації, адаптації до нових умов життя, забезпечення безперервності освітнього та реабілітаційного процесів, а також формування нових форматів взаємодії «дитина – батьки – фахівець».

У цьому контексті актуальним є виявлення типових запитів батьків дітей з порушенням слуху та окреслення ефективних напрямів їх комплексної підтримки з урахуванням кризових умов сьогодення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Порушення слуху різного генезу – це не тільки констатація фахового медичного заключення особливого фізичного стану людини, її потреби у фаховій лікарській діагностиці, прогнозуванні шляху лікування, реабілітації та медичному супроводі. Порушення слуху, як соціально-психологічна складова особистості, є також фіксацією нового соціально-психологічного стану дитини і потребує пошуку

стратегій ефективною соціалізації та інтеграції сім'ї і дитини в суспільство в новому статусі. Розглянемо теоретичні засади підтримки сімей в ситуації кризи в працях вітчизняних та зарубіжних авторів і виокремимо практичні поради щодо супроводу сімей та розв'язання їх запитів.

Психологічна підтримка батьків дітей з порушенням слуху у кризових умовах ґрунтується на низці підходів, розроблених як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому просторі. У центрі досліджень перебувають питання адаптації, формування стресостійкості, а також налагодження ефективною взаємодії у системі Батьки – Дитина – Фахівець.

У працях Т. Luterman (2008) і J. Moeller (2000) наголошується на важливості емоційної підтримки та інформованості батьків у ранній період запиту щодо надання допомоги. Автори зазначають, що якісний батьківський супровід значною мірою визначає подальший психоемоційний розвиток дитини.

Дослідження D. Knoors і H. Marschark (2014) вказують на необхідність міждисциплінарної взаємодії між педагогами, аудіологами, психологами та батьками, особливо в ситуаціях, коли сім'я перебуває в умовах нестабільності або кризи. Це підтверджують і пізніші огляди (Watson et al., 2020), які підкреслюють важливість цифрової підтримки, включаючи онлайн-консультації та ресурси для батьків.

Українські дослідники також акцентують на необхідності адаптації системи раннього втручання. Зокрема, у роботах Шевченка В. М. (2021, 2022) підкреслюється роль комплексної слухомовленнєвої реабілітації з участю батьків як активних суб'єктів процесу. Литовченко С. В. (2021) розглядає психолого-педагогічні умови ефективного супроводу родин з дітьми дошкільного віку з порушеннями слуху, максимального використання потенціалу сім'ї та систему корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху як важливого механізму забезпечення їхнього розвитку і підтримки.

Ґрунтовною та практично орієнтовною є робота німецького психолога та педагога Kratzmeier, H. (1989:15-18), який щільно описав стан стресу та методи роботи батьків зі стресом, після того, як дізнаються про діагноз дитини.

Теоретичною базою дослідження також є ресурсно-орієнтований підхід Dunst, C. J. (2001), згідно з яким ефективна допомога родині базується на виявленні та мобілізації її внутрішніх ресурсів, з урахуванням контексту соціального середовища. У ситуації війни цей підхід потребує адаптації, зокрема в умовах переміщення, втрати соціальних зв'язків та обмеженого доступу до фахової допомоги.

Отже, аналіз сучасних теоретичних підходів дає змогу визначити ключові компоненти ефективної підтримки батьків: емоційна стабілізація, доступ до інформації та послуг, партнерство з фахівцями, а також створення умов для безперервності розвитку дитини незалежно від зовнішніх обставин.

Метою статті є аналіз основних соціально-психологічних та освітніх запитів батьків дітей з порушенням слуху в умовах воєнного стану в Україні, а також визначення ключових напрямів їх підтримки з урахуванням сучасних викликів і потреб у сфері реабілітації, адаптації та соціальної інтеграції.

Теоретико-аналітична основа дослідження. У дослідженні застосовано комплексний теоретико-аналітичний підхід, що передбачає критичний огляд сучасних наукових джерел та систематизацію практичних запитів батьків, які виховують дітей із порушенням слуху в умовах воєнного стану в Україні. Основою для аналізу стали:

- 1) актуальні публікації українських і зарубіжних авторів щодо психологічної, педагогічної та соціальної підтримки сімей у кризових умовах;
- 2) контент-аналіз звернень, коментарів і постів батьків, які виховують дітей з порушеннями слуху у тематичних спільнотах соціальних мереж, що функціонують як платформи взаємодії та підтримки.

Особливу увагу приділено якісному аналізу змісту звернень, у яких батьки висвітлюють власні переживання, труднощі, потреби й запити. Це дало змогу виділити типові моделі реагування на кризову ситуацію та визначити структуровані категорії запитів, які потребують педагогічного, психологічного й соціального супроводу.

Результати дослідження. У процесі узагальнення емпіричного матеріалу було встановлено, що запити батьків дітей із порушенням слуху в умовах війни

зосереджуються переважно навколо трьох основних сфер: психологічної, освітньої та соціальної. Ці сфери, своєю чергою, мають власну структуру й акценти, що залежать від індивідуальних, сімейних і соціокультурних умов.

За результатами дослідження ми визначили основні напрями запитів щодо допомоги родинам.

1. Психологічний запит батьків дітей із порушенням слуху. В умовах війни батьки дітей із порушенням слуху переживають складні емоційні стани, пов'язані з втратою звичного укладу життя, тривогою за безпеку родини, розлукою з близькими та невизначеністю майбутнього. Усвідомлення батьками та розуміння своїх емоційних станів стає першорядним завданням, яке потребує фахового втручання та супроводу. Також важливими навичками, які потребує сім'я, є навички спілкування як в колі сім'ї, так і в колі інших соціальних груп в новому статусі. Перед батьками постає складне завдання стабілізувати психологічний стан стресу та прийняття нового статусу як дитини, так і свій власний [8]. Це прийняття стає нормою для подальшого соціального шляху сім'ї, допомагає вийти із кризи і почати рухатися вперед, створюючи відповідні умови для адаптації до нових умов навчання, реабілітації та інтеграції.

Як ми зауважили, наявність у дитини порушення слуху значно підвищує рівень психологічного навантаження і це потребує системної фахової підтримки.

Враховуючи та проаналізувавши питання, які батьки найчастіше ставлять в батьківських чатах, ми виокремили наступні психологічні запити батьків:

- прийняття нового статусу дитини та адаптація до зміненої соціальної ролі родини;
- розвиток навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії з дитиною;
- потребу в емоційній стабілізації та зменшенні тривожності;
- формування стресостійкості в умовах постійної напруги;
- доступ до якісної психологічної допомоги, у тому числі дистанційної (онлайн-консультування).

Особливо актуальним стає психологічний супровід, який допомагає батькам краще розуміти особливості розвитку дитини, усвідомлювати власні емоції, налагоджувати партнерську взаємодію з фахівцями. У цьому контексті важливо

створити ефективні моделі дистанційної психологічної підтримки, доступної незалежно від місця перебування родини.

Психологічний супровід має реалізовуватись у межах міждисциплінарного підходу, де психолог є невід'ємною частиною команди підтримки сім'ї.

2. Освітній запит батьків дітей із порушенням слуху.

В умовах воєнного стану родини дітей із порушенням слуху стикаються з численними труднощами в організації освітнього процесу. Масова руйнація закладів освіти, переміщення сімей у безпечніші регіони або за кордон, відсутність стабільного інтернет-зв'язку – все це ускладнює доступ до освітніх і корекційно-реабілітаційних послуг. Порушення слуху має свою специфіку в корекційній роботі і нові виклики потребують створення спеціальних програм та продуктів навчальної діяльності, які могли би бути використані онлайн в освітній та реабілітаційній галузі, тому особливу тривогу викликає недостатня кількість адаптованих навчальних програм, які відповідають потребам дітей із порушенням слуху в онлайн-форматі.

Освітній запит батьків вказує на необхідність забезпечення педагогічних працівників адаптованими та модифікованими методиками навчання, які врахують специфіку сприймання навчального матеріалу дітьми з порушенням слуху. Це стосується не лише змісту програм, а й форм взаємодії між педагогом, дитиною та родиною. В нових умовах особливої актуальності набуває підготовка педагогічних кадрів до роботи в онлайн-середовищі з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів. Тому процес диджиталізації корекційної педагогіки містить багато завдань, які мають бути якісно розроблені та впроваджені відповідно до специфіки навчання.

Іншим важливим аспектом є орієнтація сімей на пошук нових освітніх установ, центрів раннього втручання, дистанційних платформ, які б надавали спеціалізовані послуги. Складність полягає в тому, що інформація про наявні ресурси часто є розпорошеною або недоступною для широкого загалу. Відтак необхідним є створення єдиної інформаційної бази, яка б акумулювала дані про наявні державні та приватні освітні, реабілітаційні сервіси; їх спеціалізацію та форми взаємодії з родинами. Актуальним є на цей час також відсутність або

недостатня кількість фахових спеціалістів в різних містах нашої країни та в різних галузях через міграцію великої кількості кваліфікованих кадрів, через воєнні дії в Україні. Великою прогалиною є в цих умовах нестача певних алгоритмів соціально-психологічного супроводу родин від початку реабілітації і впродовж усього процесу. Ця ситуація демонструє актуальний стан потреби у супроводі команд раннього втручання та ознайомлення з їх роботою батьківських спільнот.

Отже, освітній запит батьків дітей із порушенням слуху потребує комплексної відповіді, що охоплює як технічну та методичну підготовку педагогів, так і організацію доступного освітнього середовища, адаптованого до складних викликів, наприклад, в умовах війни.

3. Соціальний запит і потреба в інтеграції.

Унаслідок війни сім'ї, які виховують дітей із порушенням слуху, зазнають глибокої соціальної дезінтеграції. Втрата звичних соціальних контактів, переміщення до нових регіонів або країн, відсутність сталої системи взаємодії з фахівцями – усе це негативно впливає на психосоціальне благополуччя родин та якість їхньої інтеграції в нове середовище.

У багатьох випадках зникає система тривалої співпраці між батьками та фахівцями, що раніше забезпечувала безперервність реабілітаційного процесу. Батьки змушені самостійно шукати нових спеціалістів, адаптуватися до незнайомих умов та одночасно підтримувати емоційний стан дитини. Часто родини не мають інформації про існування служб раннього втручання чи локальних програм підтримки, що знижує ефективність їхньої адаптації.

Актуальною є проблема дефіциту спеціалістів у деяких регіонах, що пов'язано з внутрішньою та зовнішньою міграцією фахових кадрів. Це створює додатковий виклик у забезпеченні індивідуального супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті необхідною є міжсекторальна співпраця соціальних служб, медичних установ, освітніх закладів і громадських організацій. Пріоритетом має стати створення моделей соціальної інтеграції, які ґрунтуються на партнерстві, відкритості та чутливості до потреб кожної родини. Інтернет-

технології можуть стати дієвим інструментом для об'єднання інформаційних, консультативних та освітніх ресурсів.

Варто зазначити, що значна частина родин із дітьми із особливими потребами вимушено перемістилися до інших країн, змінили не тільки місце перебування, а і соціо-культурний уклад звичного життя. Адаптація до нових традицій, культурних особливостей, законів, вивчення іноземних мов, складнощі інтеграції в місцеві спільноти через брак мови постають як головні завдання інтеграції до нових умов існування. Це створює також додатковий часовий вакуум в адаптації сімей.

Отже, соціальний запит батьків в умовах війни передбачає не лише підтримку в адаптації, а й забезпечення сталого доступу до системи соціально-психологічної допомоги, незалежно від місця перебування родини.

Нами було розроблено практичні рекомендації, впровадження яких на державному рівні надасть потрібну базову соціально-психологічну та освітньо-реабілітаційну допомогу родинам з дітьми з порушеним слухом в нових умовах життя.

1. Розробити національну програму онлайн-супроводу батьків дітей із порушенням слуху, яка містить психологічні, дидактичні, профільні фахові консультації, освітні ресурси та доступ до відповідних фахівців у форматі «одного вікна».

2. Створити інформаційні платформи, де акумулюватиметься актуальна інформація про:

- наявні послуги;
- фахівців;
- реабілітаційні, освітні, оздоровчо-лікувальні заклади;
- форми підтримки.

Важливим питанням цього пункту є забезпечення зрозумілого для батьків документообігу у відповідних ситуаціях соціального запиту, розуміння алгоритму заповнення та подання документів, а також можливість онлайн завантаження як зразків, так і подання усіх відповідних документів.

3. Підготувати педагогічних працівників до роботи з дітьми із порушенням слуху в онлайн-форматі, включаючи адаптацію навчальних програм; розробку, адаптацію, модифікацію спеціальних програм, методик та створення платформ та засобів для зворотної комунікації.

4. Сприяти створенню, розвитку та взаємодії міждисциплінарних команд, здатних забезпечити комплексний супровід сімей у кризових ситуаціях, із чітко визначеними алгоритмами взаємодії. До їх складу мають входити:

- фахівці служби раннього втручання;
- сурдологи;
- сурдопедагоги;
- логопеди;
- аудіологи;
- психологи;
- лікарі;
- неврологи;
- психіатри;
- реабілітологи тощо.

5. Забезпечити психоосвітню онлайн-підтримку батьків, спрямовану на формування та розвиток вмінь емоційної саморегуляції, конструктивної взаємодії з дитиною, членами родини, близьким оточенням та формування позитивної батьківської ідентичності в нових умовах, адаптація до нових референтних соціальних груп та підтримка в реалізації запиту соціальної інтеграції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дає можливість стверджувати, що в умовах воєнного стану в Україні батьки дітей із порушенням слуху стикаються з комплексом проблем, які виходять за межі традиційного розуміння освітніх і психологічних труднощів. Йдеться про глибоку соціально-психологічну дезадаптацію, втрату або переривання доступу до системи традиційної освіти, реабілітації, інформаційну ізоляцію та емоційне виснаження родин.

Сформульовані запити батьків охоплюють три ключові сфери:

- психологічну підтримку;
- забезпечення доступу до спеціальної освіти та реабілітації;
- соціальну інтеграцію в нових умовах.

Особливу актуальність має необхідність формування системи алгоритмів міждисциплінарної взаємодії в супроводі таких родин із залученням психологів, педагогів, медичних, профільних і соціальних фахівців.

Важливою складовою цього процесу є використання *дистанційних технологій*, які дають змогу не тільки зберігати безперервність допомоги, навіть в умовах переміщення, а і роблять можливим інформаційний доступ батьків до змін в бюрократичних ланках документообігу задля встановлення нового соціального статусу, які під час воєнного стану є непередбачуваними.

Отже, варто досягнути чіткої взаємодії всіх підструктур, які ми проаналізували в нашому дослідженні, можна буде гарантувати надання базової соціально-психологічної та освітньо-реабілітаційної підтримки родинам в різні кризові періоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Luterman, D.M. (2008). Counseling persons with communication disorders and their families (5th ed.). PRO-ED. [in English]. [Counseling persons with communication disorders and their families : Luterman, David : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)
2. Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), E43. [in English]. [Moeller Mary Pat 2000 Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing PEDIATRICS Vol. 106 No. 3 September 2000 | PDF | Hearing Loss | Cognition](#)
3. Knoors, H., & Marschark, M. (2014). Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations. Oxford University Press. [in English] [Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations | Oxford Academic](#)
4. Watson, L.M., Hardie, T., Archbold, S., & Wheeler, A. (2020). *Remote care for families of children with hearing loss: The potential of telepractice. International Journal of Audiology*, 59(5), 329–337.
5. Шевченко, В. М. (2021). *Кохлеарна імплантація та реабілітація осіб з кохлеарними імплантами: навч.-метод. посіб.* Київ. [in Ukrainian] [Шевченко В.М. Кохлеарна імплантація та реабілітація осіб з кохлеарними імплантами.pdf](#)

6. Шевченко, В.М. (2022). *Особливості слухомовленнєвої реабілітації осіб з кохлеарними імплантатами різного віку: метод. рекомендації для фахівців та батьків*. Київ. [in Ukrainian] [Шевченко_Методичні рекомендації для фахівців та батьків_KI.pdf](#)

7. Литовченко, С.В. (2021). Теоретико-методичні засади корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху (Автореф. дис. д-ра пед. наук, 13.00.03). Київ. [in Ukrainian] [Литовченко С. В. Теоретико-методичні засади корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху](#)

8. Kratzmeier, H. (1989). Ein hörgeschädigtes Kind: Herausforderung der Eltern. Heidelberg: Verl. für Medizin Fischer, 101:15-18.

9. Dunst, C.J. (2001). *Parent and community capacity building in early intervention. Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 137–152.

REFERENCES

1. Luterman, D.M. (2008). *Counseling persons with communication disorders and their families* (5th ed.). PRO-ED. [Counseling persons with communication disorders and their families : Luterman, David : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#) [in English].

2. Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), E43. [Moeller Mary Pat 2000 Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing PEDIATRICS Vol. 106 No. 3 September 2000 | PDF | Hearing Loss | Cognition](#) [in English].

3. Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/2651> [in English].

4. Watson, L.M., Hardie, T., Archbold, S., & Wheeler, A. (2020). *Remote care for families of children with hearing loss: The potential of telepractice. International Journal of Audiology*, 59(5), 329–337. [in English].

5. Shevchenko, V. M. (2021). *Kohlearna implantayija ta reabilitayija osib z kohlearnymu implantamy: navch.-metod. posib*. Kyiv. [Шевченко В.М. Кохлеарна імплантатія та реабілітація осіб з кохлеарними імплантатами.pdf](#) [in Ukrainian].

6. Shevchenko, V.M. (2022). *Osoblyvosti sluchomovlennevoji reabilitazii osib z kochlearnymu implantamy riznogo viku: metod. rekomendazii dlja fachivziv ta batkiv*. Kyiv [Шевченко_Методичні рекомендації для фахівців та батьків_KI.pdf](#) [in Ukrainian].

7. Lytovchenko, S.V. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady korekzijno-rozvyvalnogo suprovodu ditej rannjogo ta doshkilnogo viku z porushennjamy sluchu* (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk, 13.00.03). Kyiv [Литовченко С. В. Теоретико-методичні засади корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху](#) [in Ukrainian].

8. Kratzmeier, H. (1989). Ein hörgeschädigtes Kind: Herausforderung der Eltern. Heidelberg: Verl. für Medizin Fischer, 101:15-18. [in German].

9. Dunst, C.J. (2001). *Parent and community capacity building in early intervention. Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 137–152. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 18.04.2025 р.

УДК 376:167.7:37-027.543]:37.013.74

Олег Орлов,

кандидат психологічних наук

e-mail: orlovoleh@gmail.com

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

Oleh Orlov,

PhD in Psychology

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

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

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Corresponding Member of the National Academy of

Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

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

КОМПЛЕКСНА АНАЛІТИЧНА МОДЕЛЬ ДЛЯ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

A COMPREHENSIVE ANALYTICAL MODEL FOR INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES OF EDUCATION

Анотація. Мета статті – представити авторську аналітичну модель, яка інтегрує переваги структуралістських, критичних та технократичних підходів до компаративістських досліджень та дає змогу подолати їхні методологічні обмеження.

Метод – теоретичний аналіз та синтез, ітеративне теоретичне моделювання.

Результати. У статті представлено авторську комплексну аналітичну модель для міжнародного порівняльного аналізу освітніх систем, сфокусовану на вивченні освіти осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Модель розроблено на основі синтезу структуралістських, критичних та технократичних підходів із метою подолання їхніх методологічних обмежень. Модель містить три взаємопов'язані аналітичні блоки – контекстуальний, екосистемний та результативний – кожен з них охоплює низку категорій, що дають можливість дослідити зовнішні умови функціонування освітньої системи, її внутрішню організацію, політики, мережі стейкхолдерів, ресурси, а також соціальні й економічні результати. Особливістю моделі є її гнучкість: вона не містить жорстко фіксованих індикаторів, натомість надає дослідникам можливість самостійно обирати критерії та інструменти аналізу залежно від контексту. Її методологічна перевага полягає в можливості адаптувати набір категорій і методів до специфіки об'єктів дослідження, не втрачаючи водночас логічної цілісності аналітичної рамки. Такий підхід дає змогу уникнути редукціонізму й сприяє більш глибокому, контекстуально чутливому дослідженню освітніх систем.

Висновки. Розроблена модель може слугувати інструментом академічного аналізу, а також застосовуватись практично для оцінювання ефективності освітніх систем, виявлення кращих практик, визначення шляхів вдосконалення та розвитку освітніх систем, проектування освітньої політики, формулювання обґрунтованих, контекстуально чутливих рекомендацій в сфері освіти осіб з ООП, зокрема в країнах, що перебувають у процесі реформування або адаптації до міжнародних стандартів.

Ключові слова: компаративістика, порівняльна педагогіка, аналітична модель, особливі освітні потреби, освітня політика, міжнародні дослідження.

Abstract. The aim of the article is to present an original analytical model that integrates the advantages of structuralist, critical, and technocratic approaches to comparative research, while overcoming their methodological limitations.

Method. Theoretical analysis and synthesis, iterative theoretical modeling.

Results. The article presents an original comprehensive analytical model for international comparative analysis of educational systems, with a focus on the study of education for persons with special educational needs (SEN). The model is based on a synthesis of structuralist, critical, and technocratic approaches, designed to address their methodological limitations. It comprises three interrelated analytical blocks – contextual, ecosystemic, and outcome-oriented – each encompassing a set of categories that enable the study of external conditions of the educational system’s functioning, its internal organization, policies, stakeholder networks, resources, as well as social and economic outcomes. A distinctive feature of the model is its flexibility: it does not rely on rigidly fixed indicators but rather provides researchers with the opportunity to independently select criteria and analytical tools depending on the context. Its methodological advantage lies in the possibility of adapting the set of categories and methods to the specifics of research objects while maintaining the logical integrity of the analytical framework. This approach helps to avoid reductionism and fosters a deeper, context-sensitive study of educational systems.

Conclusions. The developed model can serve as a tool for academic analysis as well as a practical instrument for assessing the effectiveness of educational systems, identifying best practices, determining pathways for improvement and development, designing educational policy, and formulating evidence-based, context-sensitive recommendations in the field of SEN education, particularly in countries undergoing reforms or adapting to international standards.

Key words: comparative studies, comparative pedagogy, analytical model, special educational needs, educational policy, international research.

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти в Україні перебуває в процесі реформування, спрямованого на інтеграцію до європейського освітнього простору і створення більш інклюзивного та ефективного освітнього середовища. Зокрема впроваджуються нові стандарти та методики навчання і виховання з особливим акцентуванням уваги на особистісно орієнтованому підході та створенні безбар’єрного освітнього середовища, дружнього до кожної дитини. Водночас система стикається з викликами, як-от брак ресурсів для

впровадження реформ та недостатня підготовка кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами тощо. Ці процеси відбуваються в більш широкому контексті інтеграції України до ЄС та на фоні геополітичної нестабільності, що стала очевидною після вторгнення російської федерації на територію України. В таких умовах особливо важливим для України є врахування міжнародного досвіду і адаптація тільки найкращих світових практик до українського контексту (Прохоренко & Орлов, 2021).

Аналізування національних освітніх систем передбачає дослідження складних соціальних структур і процесів, виявлення, оцінку та порівняння спільних і відмінних рис, а також вивчення їхніх складових у взаємозв'язку з політичними, соціальними, економічними та культурними аспектами соціальної реальності. Для здійснення такої комплексної діяльності необхідні чітко структуровані підходи та аналітичні моделі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У попередніх дослідженнях було проаналізовано сучасні моделі та підходи до багатовимірного аналізу національних освітніх систем в глобальному контексті – від критичної культурної політичної економії освіти (ССРЕЕ) та моделі вкладених кейсів до системного аналізу CIPO/CIPP та ідеологічно вмотивованих критичних підходів (Chong, & Graham, 2013; Robertson, & Dale, 2015; Kusmiyati, 2023). Ці підходи відрізняються за рівнем абстрактності аналітичних категорій, методологічною складністю, можливістю операціоналізації показників, ідеологічною орієнтацією та ступенем політичної заангажованості (Орлов, Прохоренко, Попович, & Волошина, 2025). Відповідно, ці моделі мають як переваги, так і методологічні обмеження.

Метою цієї публікації є представлення авторської аналітичної моделі, яка інтегрує переваги вищезазначених підходів та дає можливість подолати їхні методологічні обмеження.

Методи дослідження, що були використані для побудови моделі: аналіз та синтез, ітеративне теоретичне моделювання.

Результати дослідження. На основі вивчення сучасних моделей і підходів до багатовимірного аналізу національних освітніх систем та визначення їхніх

ключових переваг та недоліків (Орлов, Прохоренко, Попович, & Волошина, 2025) було сформульовано вимоги до інтегративної аналітичної моделі, що поєднувала б переваги проаналізованих підходів і моделей, та давала б змогу подолати їхні методологічні обмеження.

По-перше, така аналітична модель має забезпечувати глибину та комплексність аналізу, достатню для якомога повнішого розуміння освітньої системи – зокрема її структури, а також процесів і явищ, що відбуваються всередині цієї системи.

По-друге, модель повинна забезпечувати точність і конкретність у визначеннях та операціоналізації понять і категорій, що застосовуються при описі освітньої системи. Водночас вона має залишатися достатньо гнучкою у виборі та інтерпретації параметрів для операціоналізації, оскільки різні освітні системи можуть надавати або не надавати змогу застосовувати ті чи інші об'єктивні показники.

По-третє, аналітична модель має давати змогу визначати та порівнювати продуктивність (економічну й соціальну результативність) освітніх систем, а також ідентифікувати найбільш успішні практики з метою їх подальшого впровадження або масштабування.

По-четверте, модель має якомога повніше враховувати контекст, у якому функціонує освітня система – як для глибшого розуміння її витоків і особливостей розвитку, так і для врахування зовнішніх середовищних чинників, що можуть істотно впливати на її ефективність та доцільність впровадження тих чи інших підходів і практик у відмінних економічних та соціокультурних контекстах.

Для побудови моделі, що задовільняла б ці вимоги, ми обрали рівень абстракції та структуру, які забезпечують баланс між глибиною і деталізацією аналітичних категорій та простотою і універсальністю застосування.

Розроблена нами модель містить три взаємопов'язані аналітичні блоки – контекстуальний, екосистемний та результативний, кожен із яких охоплює по декілька ключових категорій, спрямованих на вивчення того чи іншого аспекту

освітньої системи – від зовнішніх обставин її функціонування до внутрішньої організації та результатів (рис. 1).

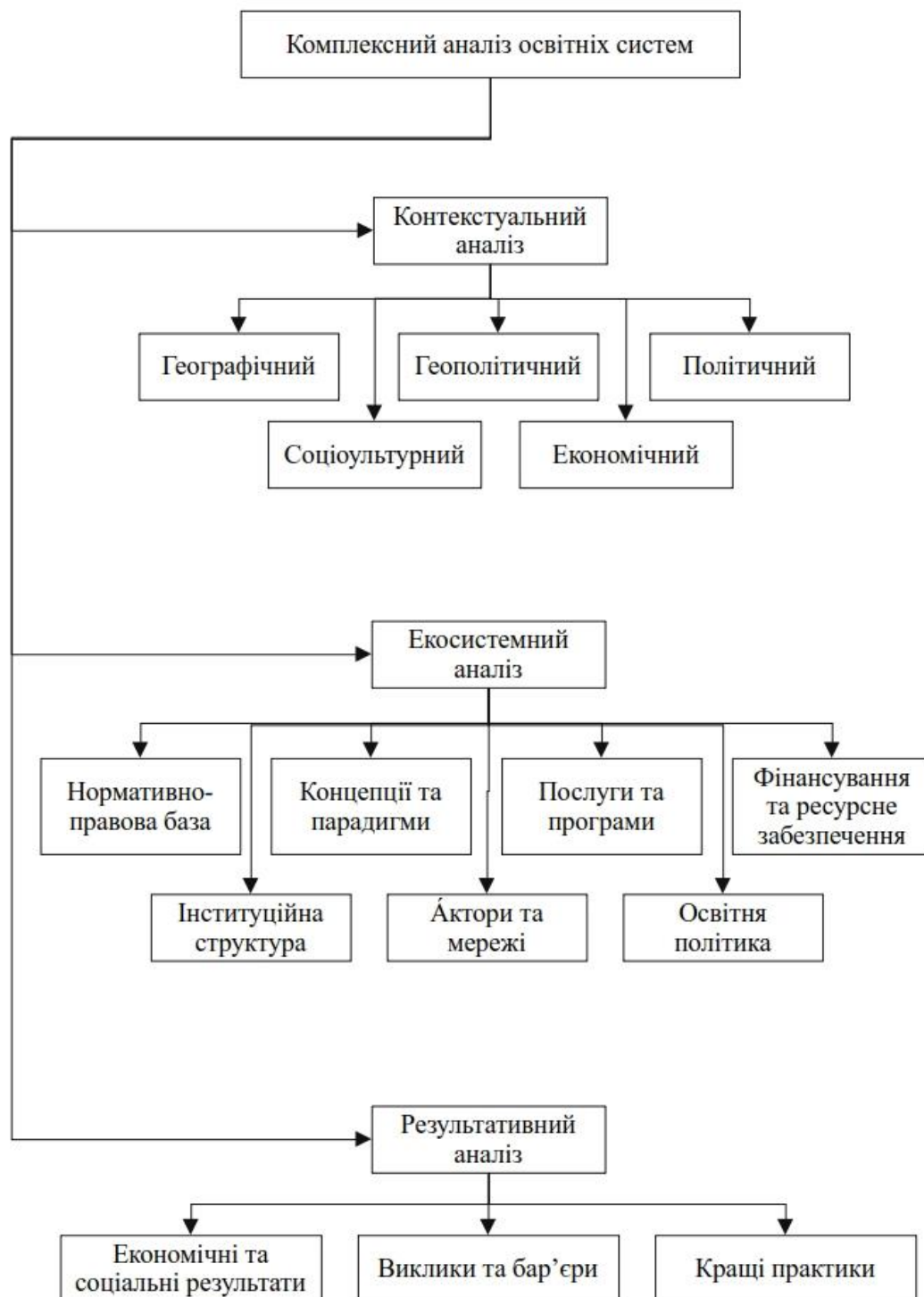


Рис 1. Комплексна аналітична модель для міжнародних порівняльних досліджень освітніх систем

Модель свідомо не деталізовано до рівня конкретних індикаторів та показників. Це зумовлено необхідністю забезпечити достатню гнучкість операціоналізації понять і категорій, що є однією з основних вимог до моделі. Оскільки освітні системи, зокрема національні, функціонують у неоднакових умовах, мають різний рівень відкритості та доступності даних про своє функціонування, різну структуру тощо, важливо, щоб дослідники мали змогу адаптувати критерії аналізу, не порушуючи при цьому логіки моделі. Такий підхід також дозволяє поєднувати як кількісні методи (наприклад, аналіз фінансування чи академічних результатів), так і якісні (наприклад, застосовувати опис політичного контексту або освітніх парадигм).

Крім того, відмова від жорстко заданих індикаторів дає змогу уникнути хибних або механістичних порівнянь між системами, які функціонують у принципово різних умовах. Натомість акцент робиться на аналітичній логіці: що саме аналізується, чому, в якій взаємозалежності з іншими елементами та з якою метою. Саме така логіка – гнучка в деталях, але чітка у загальній структурі – дає змогу дотриматись усіх означених вимог до моделі: глибини, точності, контекстуальної чутливості та орієнтації на результативність.

Контекстуальний аналіз. Цей аналітичний блок охоплює зовнішні умови, в яких функціонує освітня система, та забезпечує розуміння її історичних витоків, соціокультурної специфіки, ресурсних можливостей і політичних обмежень. Контекстуальний аналітичний блок є основою для інтерпретації інших вимірів моделі та дає змогу проаналізувати, чому освітні системи розвиваються саме так, а не інакше.

В результаті ітеративного моделювання до цього аналітичного блоку нами введено географічний, геополітичний, культурний, політичний та економічний аналітичні виміри.

Географічний контекст – містить аналіз просторових, природних, соціально-економічних особливостей територіальних структур, в контексті яких існують системи освіти, що вводяться до порівняльного дослідження, як-от: просторове розміщення, топографія, регіональний розподіл, урбанізація,

відмінності між міськими та сільськими територіями, регіональні особливості в наданні послуг, вплив інфраструктури та транспортної доступності на можливість отримання освітніх послуг тощо.

Геополітичний контекст – розглядає аналіз впливу на системи освіти, що вводяться до порівняльного дослідження, глобальних геополітичних факторів, як-от: міграція, війни, транскордонна співпраця, участь в міжнародних організаціях тощо.

Політичний контекст – сфокусований на аналізі впливу на системи освіти, що включаються до порівняльного дослідження, політичних факторів, як-от: тип політичного устрою, централізація/децентралізація, рівень демократизації суспільства, політична воля та зобов'язання (зокрема щодо розвитку освіти осіб з ООП), політичний «порядок денний» (та пріоритетність питань освіти осіб з ООП у ньому), механізми прийняття політичних рішень, вплив політичних партій та рухів, роль громадянського суспільства та адвокаційних груп, політична стабільність, рівень корупції, прозорість управління, політичні традиції та культура, механізми представництва інтересів осіб з ООП у політичному процесі, політична відповідальність за впровадження освітніх реформ тощо.

Культурний контекст – сфокусований на аналізі впливу на системи освіти, що вводяться до порівняльного дослідження, динамічної системи соціокультурних факторів, як-от: суспільні цінності, традиції, релігія, вірування, мова, комунікативні практики, поширені наративи, уявлення, стереотипи та упередження, роль сім'ї, соціальний устрій (структура та взаємодії), місце громади в системі підтримки, форми соціальної солідарності, механізми інтеграції в суспільство тощо.

Економічний контекст – сфокусований на аналізі впливу на системи освіти, що вводяться до порівняльного дослідження, динамічної системи економічних факторів, як-от: моделі та джерела фінансування (державне, приватне, змішане), рівень економічного розвитку країни та регіонів, розподіл економічних ресурсів, бюджетні пріоритети та обмеження, економічна нерівність та її вплив на доступність освітніх послуг, інвестиції в розвиток людського капіталу та інфраструктури, економічна спроможність домогосподарств, ринок праці,

матеріально-технічне забезпечення освітніх закладів, економічна ефективність освітніх програм, фінансові механізми підтримки осіб з ООП та їхніх сімей, економічні стимули для розвитку інклюзивної освіти тощо.

Екосистемний аналіз. Цей аналітичний блок є центральним елементом аналітичної моделі, що зосереджується на вивченні самої освітньої системи як такої, включно з її ключовими структурами, акторами, ресурсами, змістом освіти тощо і взаємозв'язками між ними. Система освіти розглядається як динамічна взаємодія формальних та неформальних учасників освітнього процесу, політик, програм в межах певного нормативного поля, із залученням певних ресурсів та під впливом ширших контекстуальних умов. Цей аналітичний блок названо «екосистемним», щоб підкреслити комплексний характер зв'язків між його складовими. Змістовно поняття «освітня екосистема» подібне до поняття «освітній ансамбль» С. Робертсон та Р. Дейл (Robertson, & Dale, 2015).

У результаті ітеративного моделювання до цього блоку нами включено аналітичні виміри, що охоплюють нормативно-правову базу, концепції та парадигми, послуги та програми, фінансове та ресурсне забезпечення, інституційну структуру, акторів та мережі, а також освітню політику.

Аналіз правової бази – сфокусований на дослідженні системи законів та підзаконних актів, які регулюють організацію та функціонування освіти осіб з особливими освітніми потребами, як-от: вивчення конституції, законів та підзаконних актів, аналіз нормативно-правового забезпечення у сфері інклюзивної та спеціальної освіти, оцінка відповідності міжнародним конвенціям та стандартам (зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю), дослідження механізмів імплементації правових норм на різних рівнях управління, оцінка юридичних гарантій та інструментів захисту прав дітей з ООП та їхніх сімей, аналіз судової практики у питаннях, пов'язаних з освітою осіб з ООП тощо.

Аналіз інституційної структури – сфокусований на дослідженні архітектури та функціонування закладів і організацій, які формують систему освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сюди належить: вивчення типів освітніх інституцій (спеціальні заклади, інклюзивні школи, ресурсні центри,

приватні та державні установи тощо) та їхніх функцій; аналіз адміністративно-управлінської ієрархії (розподіл повноважень між міністерством, регіональними та місцевими органами, ролі окремих структур і підрозділів); оцінка координації між різними гілками управління й суміжними секторами (медицина, соціальний захист, психологічна підтримка); вивчення інституційної культури (правила, процедури, ціннісні орієнтири, норми взаємодії), що визначає характер роботи з дітьми з ООП; дослідження механізмів розподілу фінансових та людських ресурсів між освітніми закладами та програмами; виявлення ролі неурядових, приватних та міжнародних організацій у формуванні й підтримці інституційної мережі; аналіз питань підзвітності, прозорості й ефективності інституцій; вивчення ступеня гнучкості системи у впровадженні нових моделей і практик, а також визначення потенційних точок зростання і бар'єрів для реорганізації та подальшого розвитку системи.

Аналіз концепцій і парадигм – сфокусований на дослідженні смислових і ціннісних основ освітньої системи, що містить: вивчення ідеологічних основ, концептуальних засад, підходів, теорій, визначень, наративів, що виділяються в дискурсі освітньої системи; вивчення домінуючих і альтернативних парадигм, аналіз цінностей і метафор освіти, закладених у законодавстві, програмах, підручниках і професійних стандартах; вивчення співвідношення між офіційними концепціями та неформальними уявленнями педагогів, управлінців, батьків і учнів; оцінку ідеологічних основ політик інклюзії, якості, результативності та справедливості тощо; аналіз наративів і дискурсів, які легітимізують або маргіналізують певні групи учасників освітнього процесу чи освітні підходи; дослідження динаміки змін парадигм у відповідь на суспільні трансформації, оцінку відповідності задекларованих концепцій реальним практикам тощо.

Аналіз послуг та програм – сфокусований на дослідженні різноманітних освітніх, корекційно-реабілітаційних, соціальних і супутніх послуг та програм, покликаних задовольняти потреби осіб з особливими освітніми потребами, як от: вивчення різновидів наявних програм (навчальних, корекційно-розвиткових, терапевтичних, соціально-психологічних), визначення їхньої спрямованості,

тривалості та методологічної основи; аналіз доступності послуг (географічної, фінансової, інформаційної) та механізмів включення осіб з ООП у відповідні програми; дослідження якості й ефективності запроваджених програм, зокрема оцінювання їхнього впливу на академічний, соціальний і психологічний розвиток учнів; виявлення ресурсних можливостей і прогалин у системі послуг (браку спеціалістів, обмеженого матеріально-технічного забезпечення, недостатнього використання інноваційних технологій тощо); аналіз механізмів міжвідомчої взаємодії та координації між різними постачальниками послуг (державними, приватними, громадськими), а також співпраці з медичними, соціальними та психологічними установами; дослідження програмної політики (пріоритетів, стандартів, вимог, фінансування) і відповідності програм міжнародним та національним стандартам; вивчення персоналізованих освітніх маршрутів (як-от індивідуальних програм розвитку) та гнучкості системи у підборі й модифікації програм під конкретні потреби учнів; аналіз інструментів моніторингу й оцінювання результативності послуг і програм (показників успішності, зворотного зв'язку від учнів, батьків і фахівців), включно з механізмами вдосконалення на основі отриманих даних тощо.

Аналіз акторів та мереж (actors and networks) – сфокусований на дослідженні сукупності зацікавлених суб'єктів (стейкхолдерів) та системи взаємозв'язків між ними, що впливають на формування, впровадження й моніторинг політики й практик у сфері освіти осіб з ООП. До них належить: вивчення ролі та впливу державних і недержавних акторів (міністерств, агентств, міжнародних організацій, громадських організацій, батьківських асоціацій, професійних спільнот, приватних структур тощо) на ухвалення рішень; вивчення агентності (agency) стейкхолдерів; аналіз формальних і неформальних зв'язків між зацікавленими сторонами та їх мережами, каналів їхньої взаємодії та механізмів комунікації; дослідження рівня координації й співпраці між різними рівнями управління (від національного до локального) та між різними секторами (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист тощо); оцінка конфліктів інтересів і стратегій їх розв'язання; визначення ключових лідерів і посередників, які об'єднують зусилля різних груп; вивчення впливу ресурсної бази акторів

(фінансової, політичної, експертної) на їхню здатність просувати зміни в освітній галузі; дослідження адвокаційних мереж і рухів, що відстоюють права осіб з ООП; аналіз динаміки колективних ініціатив і партнерських проєктів, спрямованих на розвиток та вдосконалення системи освіти, а також оцінка ролі культури співробітництва чи, навпаки, суперництва у процесах формування й впровадження освітньої політики для осіб з ООП.

Аналіз фінансового та ресурсного забезпечення – сфокусований на дослідженні механізмів фінансування та розподілу ресурсів у сфері освіти, що містить: аналіз обсягів та джерел фінансування освітньої системи (державних, місцевих, приватних, донорських); дослідження принципів формування бюджетів на освіту та механізмів їх розподілу між рівнями управління та типами закладів; оцінку достатності та ефективності використання фінансових ресурсів для реалізації освітніх цілей; аналіз практик фінансування інклюзивної освіти та підтримки осіб з особливими освітніми потребами; дослідження фінансових стимулів для педагогів і керівників; вивчення прозорості та підзвітності у сфері фінансування; аналіз матеріально-технічного та кадрового забезпечення освітніх програм і послуг; оцінку рівня інфраструктурної доступності закладів освіти; вивчення механізмів управління ресурсами на місцевому рівні; дослідження міжсекторального розподілу фінансових зобов'язань (освіта–охорона здоров'я–соціальний захист); аналіз впливу зовнішнього фінансування (грантів, міжнародних програм) на формування та сталість освітніх ініціатив, а також виявлення дисбалансів між задекларованими пріоритетами та реальним ресурсним наповненням.

Аналіз освітньої політики – сфокусований на дослідженні системи стратегічних і тактичних рішень та механізмів їх впровадження у сфері освіти, що містить: вивчення національних стратегій розвитку освіти; аналіз відповідності освітньої політики міжнародним стандартам та зобов'язанням; дослідження механізмів розроблення та впровадження освітніх політик на різних рівнях (національному, регіональному, місцевому); оцінку ефективності політичних інструментів та заходів; аналіз процесів прийняття рішень та залучення стейкхолдерів; вивчення політики фінансування та розподілу ресурсів;

дослідження політики підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників; аналіз політики забезпечення якості освіти; вивчення механізмів міжвідомчої координації під час формування освітньої політики; дослідження політики щодо раннього втручання та переходу до дорослого життя; аналіз політики партнерства з батьками та громадою; оцінку розривів між задекларованими цілями та їх практичною реалізацією; вивчення механізмів моніторингу та оцінки ефективності реалізації освітньої політики.

Результативний аналіз. Цей блок зосереджено на вивченні соціальної та економічної ефективності системи освіти осіб з ООП, а також узагальненні кращих практик, викликів та бар'єрів, що характерні для неї.

Аналіз економічних та соціальних результатів – сфокусований на дослідженні впливу системи освіти осіб з особливими потребами на економічну й соціальну сфери суспільства та рівень якості життя. До них входить: оцінка економічного ефекту від інвестицій в освіту осіб з ООП (показники ринку праці, продуктивність, витрати на соціальне забезпечення, ефективність розподілу ресурсів тощо); вивчення довгострокових соціальних наслідків здобуття освіти (скорочення нерівності, підвищення рівня соціальної інтеграції, зниження дискримінації, посилення соціального капіталу); аналіз рівня працевлаштованості та економічної незалежності випускників з ООП, дослідження показників добробуту та якості їхнього життя (рівень доходів, доступ до медичних і соціальних послуг, умови проживання); оцінка ролі освітніх програм у формуванні соціальних навичок і громадянської активності осіб з ООП; вивчення суспільного сприйняття інклюзивної освіти та його впливу на формування позитивного або стигматизуючого ставлення до осіб з ООП; аналіз макроекономічних та соціальних індикаторів (рівень бідності, соціальної мобільності, розвитку людського капіталу тощо); дослідження економічної та соціальної включеності осіб з ООП; а також визначення перешкод і чинників успіху в досягненні сталих позитивних економічних і соціальних результатів.

Аналіз викликів та бар'єрів – сфокусований на дослідженні перешкод і чинників, які ускладнюють або уповільнюють розвиток і функціонування системи освіти осіб з особливими освітніми потребами. До них входить:

виявлення ключових політичних, економічних, правових, організаційних та соціокультурних обмежень, що перешкоджають інклюзії та соціалізації осіб з ООП; оцінка прогалин у чинному законодавстві й нормативно-правовій базі; дослідження бар'єрів доступності (фізичної, інформаційної, фінансової) до закладів освіти, послуг і програм; виявлення системних проблем у підготовці кадрів і професійному розвитку педагогів; аналіз стигми, дискримінаційних практик, стереотипів і упереджень, які негативно впливають на ставлення до осіб з ООП; вивчення психологічних та соціокультурних чинників, що заважають створенню підтримувального освітнього середовища; оцінка обмеженості ресурсів (фінансових, матеріально-технічних, кадрових) та механізмів їх розподілу; дослідження недостатньої координації дій між різними гілками влади й стейкхолдерами; а також визначення потенційних шляхів подолання виявлених викликів і бар'єрів задля підвищення ефективності й рівня інклюзивності системи освіти.

Аналіз кращих практик – сфокусований на виявленні, вивченні та узагальненні інноваційних рішень і підходів, що демонструють найвищу результативність у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами. До них належать: дослідження успішних освітніх моделей, підходів, програм, методик, організаційних форм тощо, які довели свою ефективність у певних соціокультурних та ресурсних умовах; виявлення факторів успіху (організаційних, педагогічних, технологічних, фінансових, нормативно-правових, інституційних тощо), які сприяють сталому впровадженню кращих практик; оцінка узгодженості кращих практик з міжнародними стандартами й рекомендаціями (зокрема з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю); аналіз можливостей масштабування та адаптації цих практик для різних рівнів освітньої системи (від локального до національного) та різних контекстів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цій публікації представлено комплексну аналітичну модель для міжнародного порівняльного аналізу освітніх систем, що орієнтована передусім на дослідження освіти в умовах глобальних трансформацій. Структура моделі побудована на трьох взаємопов'язаних аналітичних блоках – контекстуальному, екосистемному та

результативному, що дає змогу здійснювати системне, багаторівневе та водночас гнучке дослідження національних освітніх систем з урахуванням їхніх унікальних соціальних, культурних, політичних і економічних умов. Її методологічна перевага полягає в тому, що вона дає змогу досліднику адаптувати набір категорій і методів до специфіки об'єктів дослідження, не втрачаючи водночас логічної цілісності аналітичної рамки. Модель дає змогу виявляти системні бар'єри для розвитку освітніх систем, а також успішні практики, релевантні для масштабування та трансферу, визначати умови їх впровадження. Розроблена модель може слугувати інструментом академічного аналізу, а також застосовуватись практично для проєктування освітньої політики, формулювання обґрунтованих, контекстуально чутливих рекомендацій в сфері освіти осіб з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chong, P.W., & Graham, L.J. (2013). The 'Russian doll' approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23–32.
2. Kusmiyati, N. (2023). Cippo Model Evaluation On The English Language Training Program At The Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114.
3. Robertson, S., & Dale, R., (2015). Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170. [in English].
4. Орлов, О., Прохоренко, Л., Попович, І., & Волошина, О. (2025). Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 87-108. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>
5. Прохоренко, Л. І., & Орлов, О. В. (2021). Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник НАПН України*, 2(3).

REFERENCES

1. Chong, P.W., & Graham, L.J. (2013). The 'Russian doll' approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23–32. [in English].
2. Kusmiyati, N. (2023). Cippo Model Evaluation On The English Language Training Program At The Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114. [in English].

3. Robertson, S., & Dale, R., (2015). Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170. [in English].
4. Orlov, O., Prokhorenko, L., Popovych, I., & Voloshyna, O. (2025). Bahatovymirnyi analiz natsional'nykh osvutnykh system v hlobal'nomu konteksti: suchasni modeli ta pidkhody [Multidimensional analysis of national educational systems in the global context: Contemporary models and approaches]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* [Special Child: Education and Upbringing], 118(2), 87–108. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i2.232> [in Ukrainian].
5. Prokhorenko, L., & Orlov, O. (2021). Dity z osoblyvymy potrebamy v umovakh kryzovykh vyklykiv: navchannia i suprovid [Children with special needs in conditions of crisis challenges: Education and support]. *Visnyk NAPN Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine], 2(3). [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 10.09.2025 р.

УДК 364.628-022.334-053.4/.5-056.26

Денис Прохоренко,

аспірант

3-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

orcid: 0009-0004-6851-9201

Denys Prokhorenko,

postgraduate student of the 3st year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

9 Berlinsky st., Kyiv,

04060, Ukraine

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОТРАВМИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

INVESTIGATION OF THE CHARACTERISTICS OF PSYCHOTRAUMA IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Зроблено спробу з'ясувати особливості прояву психотравми у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком (НР) методом клінічного інтерв'ю з елементами спостереження. Метою дослідження є виявлення особливостей прояву психотравми у дітей з особливими освітніми та визначення чинників, що впливають на рівень їхньої психологічної стійкості (резильєнтності). У процесі роботи було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи містили аналіз і систематизацію наукових джерел з проблематики психотравми та особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП. Емпірична частина ґрунтувалася на спостереженні за поведінкою дітей у навчально-виховному та соціальному середовищі, бесідах із батьками та педагогами, застосуванні методу клінічного інтерв'ю з елементами спостереження, спрямованого на оцінку емоційного стану, рівня тривожності, проявів поведінкових реакцій, моделей соціальної поведінки та рівня соціальної дезадаптації.

В ході дослідження доведено, що діти з ООП характеризуються нижчим базовим рівнем психологічної стійкості до травматичних подій, що зумовлено як впливом кризових ситуацій, зокрема війни, так і специфічними особливостями їхнього інтелектуального та особистісного розвитку. Встановлено, що для цієї категорії дітей притаманна підвищена залежність від зовнішніх умов за недостатнього розвитку внутрішніх механізмів регуляції, що проявляється у труднощах самостійного подолання емоційного напруження, високій чутливості до змін у середовищі та вираженій потребі у структурованій підтримці дорослих. Доведено, що за умови створення безпечного середовища та надання індивідуальної допомоги діти з ООП здатні демонструвати позитивну динаміку у формуванні адаптивних стратегій і поступове підвищення рівня резильєнтності.

У порівнянні, діти з нормотиповим розвитком виявляють вищий рівень спонтанної стійкості до психотравми, що виражається у здатності конструктивно долати фрустрацію, відновлювати довіру до оточення, зберігати емоційну рівновагу та гнучкість поведінкових реакцій. У них швидше відновлюються когнітивні функції та підтримується соціальна активність навіть за умов помірного чи достатнього рівня травматичного впливу.

Результати дослідження актуалізують потребу у розробці спеціально адаптованих психодіагностичних інструментів та індивідуальних психокорекційних програм для дітей з ООП. У перспективі дослідження полягає у визначенні та впровадженні ефективних напрямів психологічної підтримки, що сприятимуть зміцненню резильєнтності та розвитку адаптивних стратегій у дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психологія, особливі освітні потреби, психолого-педагогічний супровід, метод клінічного інтерв'ю, індивідуальні особливості, соціалізація, комунікація.

Abstract. The author attempts to investigate the characteristics of psych trauma in children with special educational needs (SEN) in comparison with children with typical development, using the method of clinical interview with elements of observation. The purpose of the study is to identify the specific manifestations of psych trauma in children with SEN and to determine the factors influencing their level of psychological resilience. The study employed a combination of theoretical and empirical methods. Theoretical methods included the analysis and systematization of scientific literature on psych trauma and the psycho-physical development of children with SEN. The empirical part was based on observing children's behavior in educational and social environments, conducting interviews with parents and educators, and applying the clinical interview method with observational elements aimed at assessing emotional state, anxiety levels, behavioral reactions, and social adaptation.

The study demonstrated that children with SEN are characterized by a lower baseline level of psychological resilience to traumatic events, influenced both by crisis situations, including war, and by the specific features of their intellectual and personal development. It was found that this group of children exhibits heightened dependence on external conditions alongside underdeveloped internal regulatory mechanisms, which manifests in difficulties independently coping with emotional stress, high sensitivity to environmental changes, and a pronounced need for structured adult support. The study further shows that, when provided with a safe environment and individualized assistance, children with SEN can demonstrate positive progress in developing adaptive strategies and gradually increasing their resilience.

In comparison, children with typical development display a higher level of spontaneous resilience to psych trauma, evidenced by their ability to constructively overcome frustration, restore trust in their environment, maintain emotional balance, and exhibit flexible behavioral responses. Their cognitive functions recover more rapidly, and social activity is maintained even under moderate or sufficient levels of traumatic impact.

The findings of the study highlight the need to develop specially adapted psychodiagnostics tools and individualized psych correction programs for children with SEN. Future research should focus on identifying and implementing effective psychological support strategies that promote

resilience and the development of adaptive coping mechanisms in children with special educational needs.

Key words: psychology, special educational needs, psycho-pedagogical support, clinical interview method, individual characteristics, socialization, communication.

Актуальність дослідження. За даними теоретичного аналізу можна стверджувати, що психотравмуючі ситуації можуть мати глибокий вплив на психіку дитини, особливо, дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлено не лише особливостями їхнього психофізичного розвитку, а й різними детермінантами, зокрема соціально-психологічними, на кшталт обмеженого комунікативного досвіду, труднощами у міжособистісних контактах, низькою здатністю до самоствердження, високою тривожністю та низькою резильєнтністю, залежністю від дорослих тощо.

Відтак, дослідження психотравми у дітей з ООП потребує особливого підходу як у плані організації процесу вивчення, так і у виборі психодіагностичних інструментів, які мають бути адаптованими до рівня розвитку дитини. Водночас варто враховувати індивідуальні особливості типу порушень (інтелектуальних, емоційно-вольових, поведінкових тощо) та соціального середовища, в якому перебуває дитина.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження психотравми розглядають її не як ізольоване психічне явище, а як системне порушення адаптаційних, емоційних та когнітивних функцій, яке формується на тлі функціональної вразливості нейропсихологічного профілю дитини (Т. Краснікова, О. Скрипченко, О. Чабан, Л. Шевцова, Т. Ayres, А. Bundy, В. Van der Kolk, А. Koamar, В. Perry). Дослідження вчених, в контексті дітей з особливими освітніми потребами, свідчать, що психоемоційна напруга у таких дітей в умовах травматичного досвіду призводить до порушення міжпівкульної взаємодії, гальмування когнітивної активності та деструкції емоційної саморегуляції, що зумовлює високу вразливість навіть до помірних психотравматичних факторів (Лубовська, 2003; Bartenieff & Lewis, 1980).

Питання організації психоемоційної підтримки у дітей з ООП було предметом дослідження О. Бондаренка, С. Максименка, М. Матяша, В. Панка, Т. Яценко. Вчені підкреслюють необхідність формування цілісної системи підтримки, інтегрованої у всі аспекти взаємодії дитини з освітнім і соціальним середовищем, яка забезпечує не лише стабілізацію психоемоційного стану, а й активне залучення дитини у процес навчання, розвитку та соціалізації. У межах цього підходу психотравма розглядається не лише як емоційний або психофізіологічний розлад, а і як порушення соціальної ситуації розвитку, що ускладнює процес інтеріоризації соціальних норм, цінностей, способів поведінки та саморегуляції (Матяш & Худенко, 2016; Levine, 2005).

Концепції У. Бронфенбреннера, Ю. Орлової, І. Бека, G. Shapiro, J. Wood дають змогу розширити розуміння психотравми, трактуючи її не лише як індивідуальну реакцію на критичну подію, а як наслідок порушення системного балансу у взаємодії «дитина-середовище». Дослідники розглядають стресогенний вплив не лише як зовнішній подразник, а і як фактор дестабілізації системної взаємодії, в якій формується особистість дитини (Shapiro, 2019; Wood, 2009).

У межах інтегративного підходу до вивчення психотравми і психоемоційного розвитку дітей з ООП в дослідженнях вчених простежується цілісна методологічна стратегія, що об'єднує педагогічні, психологічні, соціальні та медичні знання для забезпечення комплексної підтримки. Зокрема, І. Єрмаков, В. Бондарь, І. Мадзігон, С. Максименко, О. Савченко, М. Ainscow, J. Beak, U. Bronfenbrenner, T. Booth, S. Ceci, A. Dyson, M. Turner наголошують на міждисциплінарному підході, який дає можливість враховувати як індивідуальні особливості дітей, так і системні характеристики освітнього та соціального середовища, забезпечуючи ефективну психоемоційну підтримку, розвиток адаптивних стратегій і формування резильєнтності (Beak, 2019; Levine. 2005).

Отже, діагностика психотравми у дітей з ООП спирається на міждисциплінарний підхід, що інтегрує знання з клінічної психології, нейропсихології, спеціальної педагогіки, психотерапії та нейропсихіатрії.

Дослідження психотравми у дітей з особливими освітніми потребами передбачало комплексну оцінку змін, що відбуваються на різних рівнях психіки під впливом травматичного досвіду.

Теоретичне узагальнення дає змогу стверджувати, що у дітей з ООП, з огляду на особливості розвитку, психотравма найбільш виразно фіксується на рівні емоційно-вольової та когнітивно-поведінкової сфер, які найменш стабільні в умовах психічного перенавантаження. У цих сферах найчастіше спостерігаються патологічні або дезадаптивні реакції на травматичні події.

Мета статті – виявити та проаналізувати ключові особливості емоційних переживань, страхів, рівня тривожності та характеру реакцій дітей з особливими освітніми потребами на травматичні ситуації.

Процедура дослідження. З метою виявлення психотравмуючих реакцій у дітей з особливими освітніми потребами було застосовано метод клінічного інтерв'ю з елементами спостереження (з урахуванням рівня розуміння і мовленнєвих можливостей дитини).

Зміст методу – напівструктурована бесіда, що проводилася у формі діалогу з дитиною (або через гру/малюнок у молодшому віці), з паралельним спостереженням за поведінкою, емоціями, мімікою, моторикою.

Мета – виявити емоційні переживання, страхи, тривожність; оцінити реакцію на травматичні ситуації; дізнатися про травмуючі події у житті дитини; спостерігати поведінкові маркери дезадаптації або пережитої психотравми.

Організаційні умови: дружня атмосфера (іграшки, затишне місце); повільний темп, паузи; прості запитання, що відповідають рівню розуміння; допускається невербальна відповідь (малюнок, показ, картки).

Зразок запитань інтерв'ю (адапованих до дітей з ООП):

Контакт і відчуття безпеки: «Як ти себе почуваєш, коли приходиш до школи?», «Де тобі здається найбезпечніше?», «З ким тобі найлегше бути поруч?».

Емоційний стан: «Що останнім часом тебе засмучувало? А що приносило радість?», «Чи буває, що ти злишся? Як ти поводишся в такі моменти?».

Страхи: «Чого тобі найбільше страшно?», «Що ти робиш, коли відчуваєш страх?», «Хтось допомагає тобі, коли лячно?».

Травматичні маркери: «Чи сняться тобі страшні сни?», «Що було для тебе найбільш неприємним досвідом?», «Як ти реагуєш, коли навколо багато людей, шуму або коли хтось кричить?».

Поведінка в складних ситуаціях: «Що ти робиш, коли тобі сумно?», «Коли хтось тебе образив, до кого ти звертаєшся?».

Запитання добиралися з урахуванням віку дітей ООП, інтелектуальних можливостей і досвіду. Залежно від порушення додатково використовувалися малюнкові підказки або емоційні картки.

Зміст проведення: гнучкі форми інтерв'ювання, які адаптовано до інтелектуального рівня, вікових та мовленнєвих можливостей дітей з ООП.

Основними критеріями оцінки психотравми за даним методом є:

– емоційна реактивність, що визначається інтенсивністю, швидкістю та тривалістю емоційних реакцій на незначні або нейтральні подразники, наприклад, надмірна тривожність у звичних ситуаціях або раптова зміна настрою;

– порушення емоційної регуляції, що проявляється труднощами контролю емоційних імпульсів, нестабільністю емоційного стану, наявністю афективних сплесків та непропорційністю реакцій;

– переважання негативного емоційного фону, включаючи стійкі переживання страху, тривоги, сорому, провини, емоційну скутість або знижену життєву енергію;

– труднощі у вербалізації емоцій, що виражаються у нездатності дитини ідентифікувати, називати або описувати власні емоції, що особливо характерно для дітей з мовленнєвими або когнітивними порушеннями;

– емоційне відчуження або уникнення, прояви якого включають зниження емоційної залученості у взаємодії, прагнення до ізоляції та уникнення контактів; регресивні емоційні прояви, які проявляються у поверненні до віковонесумісних форм поведінки, таких як плач, потреба у тілесному контакті або страх темряви;

– соматизовані емоційні стани, що включають тілесні симптоми без медичних причин, наприклад біль у животі, головний біль або нудоту, які супроводжують або заміщують емоційні переживання;

– наявність травматичних снів або образів у вільному малюванні, що відображають повторювані мотиви страху, руйнування, ізоляції або небезпеки у творчій діяльності або сновидіннях дитини.

У дослідженні взяли участь 150 дітей молодшого шкільного та молодшого підліткового віку з ООП та НР (нормотиповим розвитком).

Результати дослідження. У ході дослідження було встановлено, що емоційний стан 68,3% молодших школярів з особливими освітніми потребами характеризується нестабільністю, частими проявами тривожності, емоційної вразливості та труднощами в саморегуляції. У понад половини дітей вибірки (54,9%) спостерігалася підвищена сенсорна чутливість, що проявлялася у надмірній реакції на гучні звуки, яскраве світло або фізичний контакт. Типовими були скарги на страх залишитися без дорослих (батьків, педагогів), що свідчить про порушення базового відчуття безпеки, особливо в соціальних ситуаціях.

Щодо поведінкових проявів, то 63,4% дітей демонстрували реакції уникнення у відповідь на стресові ситуації, включаючи ігнорування звернень, обмеження контактів та відстороненість у грі чи комунікації. Пасивні захисні стратегії, такі як завмирання, прагнення до ізоляції та зниження активності, спостерігалися у 47,6% учнів. Така поведінка вказує на домінування механізмів уникнення та недостатній розвиток навичок конструктивного подолання психоемоційного напруження.

Маркери психотравми було зафіксовано у 41,5% дітей і виявлялися так: уникання шумних занять, вербальні або невербальні згадки про «крики» чи «страшні голоси», а також повторювані нічні страхи чи нав'язливі сни. Якісний аналіз цих проявів свідчить про наявність емоційної пам'яті травматичного досвіду та повторного переживання емоційного стресу.

Водночас у близько 35,4% дітей виявлено ресурсні компоненти, що проявлялися у стабільних емоційних зв'язках із значущими дорослими (найчастіше з матір'ю або бабусею), наявності ритуалізованих дій (спільні заняття, випічка) та створенні дитячих «просторів безпеки» (укриття під столом, ковдрою). Ці механізми частково компенсують емоційне перенавантаження та сприяють адаптації до травматичних впливів.

Загалом отримані результати свідчать про високий рівень емоційної вразливості молодших школярів з ООП, наявність латентних форм тривожності та недостатню ефективність механізмів подолання стресових ситуацій у більшості дітей.

Розглянемо узагальнені результати дослідження психотравми у молодших підлітків з ООП.

У межах якісного аналізу емоційного стану та поведінкових проявів молодших підлітків з особливими освітніми потребами виявлено, що у 65,8% дітей спостерігалася нестабільність емоційного стану, що проявлялася частою зміною настрою, підвищеною чутливістю до сенсорних подразників (звуків, світла, фізичного дотику), вираженою тривожністю та очікуванням загрози або страхом залишитися наодинці без підтримки дорослих у складних емоційних ситуаціях, що може свідчити про недостатньо сформоване базове відчуття безпеки та потребу в постійній зовнішній опорі.

У 58,5% дітей спостерігалися поведінкові стратегії уникнення, зокрема обмеження соціальних контактів, замикання у собі під час групових занять та відмова від діалогу з дорослими у стресових умовах. Пасивні захисні реакції, такі як емоційне завмирання, відхід у фантазії або ігнорування запитів, проявлялися у 46,3% учасників, що свідчить про домінування несвідомих механізмів самозахисту у відповідь на внутрішнє напруження та психологічну незахищеність.

Маркери психотравми виявлено у 41,4% молодших підлітків з ООП. До типових проявів належать вербальні згадки про гучні або лякаючі голоси, дискомфорт або панічні реакції на шумове навантаження, повідомлення про повторювані нічні страхи, пов'язані з відчуттям самотності, конфліктами або втратою. У деяких випадках спостерігалася уникання шкільного середовища через асоціації з фрустраційними подіями.

Водночас у 39% дітей було виявлено ресурси, що сприяють частковій емоційній стабілізації. Найчастіше підлітки визначали значущого дорослого як фігуру підтримки, що забезпечує емоційне заспокоєння, близько третини дітей спонтанно створювали «простори безпеки» (схованки під столом або під

ковдрою), які виконували функцію сенсорного заземлення та підтримки емоційного комфорту.

Отже, якісний аналіз отриманих даних дає можливість стверджувати про комплекс ознак глибокої емоційної вразливості, зокрема підвищену реактивність, труднощі емоційної саморегуляції, домінування негативного емоційного фону, а також поведінкові маркери уникнення та регресивні прояви як у молодших школярів, так і у молодших підлітків з ООП. Наявність соматизованих реакцій та травматичних образів підкреслює необхідність подальшого психологічного супроводу та створення стабільного емоційного середовища, що забезпечить відчуття безпеки й поступове формування ресурсних стратегій адаптації.

На відміну від дітей з ООП молодші школярі та молодші підлітки з нормотиповим психічним розвитком характеризувалися більш стабільним емоційним станом, помірною емоційною реактивністю та збереженою здатністю до саморегуляції. Серед молодших школярів 67,8% демонстрували адекватні емоційні реакції на побутові та соціальні подразники без ознак надмірної тривожності, гіперреактивності або страху, тоді як 32,2% дітей мали поодинокі епізоди підвищеної емоційної збудливості у нових або соціально напружених ситуаціях.

У поведінці дітей молодшого шкільного віку спостерігалася достатня емоційна відкритість, готовність до взаємодії з дорослими та однолітками, а також стійкі позитивні соціальні установки. Емоційне уникнення або відчуження зустрічалося лише у 7% дітей і здебільшого пов'язувалося з ситуативними факторами (втома, нове оточення). Труднощі у вербалізації емоцій зафіксовано у 9,3% випадків, проте вони носили епізодичний характер і не супроводжувалися глибокими афективними порушеннями. Регресивні емоційні реакції або соматизовані симптоми спостерігалися у 5% учасників, які зазначали наявність травматичного досвіду, зокрема пов'язаного з війною.

Молодші підлітки з нормотиповим розвитком також демонстрували загалом адаптивний рівень емоційного функціонування. У 77,1% дітей зберігалася здатність ідентифікувати та вербалізувати власні емоційні стани, причому їхні

відповіді містили конкретні емоційні поняття (радість, образа, злість, страх) та адекватне розуміння причинно-наслідкових зв'язків емоційних реакцій. Ознаки підвищеної тривожності були характерні для 14,3% підлітків, найчастіше у контексті навчання, оцінювання або конфліктів з однолітками.

Отже, діти з нормотиповим розвитком обох вікових категорій значно рідше демонстрували ознаки психоемоційної нестабільності, дезадаптаційних поведінкових стратегій та порушень емоційної регуляції. У більшості з них збережено функціональні механізми емоційної саморегуляції, що дає підстави стверджувати про наявність базової резильєнтності як вікової норми. На відміну від дітей з ООП у цій вибірці не було зафіксовано стійких маркерів психотравматичного досвіду, що вказує на меншу психоемоційну вразливість та вищу здатність до адаптації в соціально значущих ситуаціях.

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що у дітей з ООП молодшого шкільного віку найчастіше спостерігалися знижений рівень емоційної саморегуляції, емоційна нестабільність, імпульсивність, труднощі у встановленні соціальних контактів та підвищена вразливість до змін середовища й нових соціальних вимог. Частина дітей демонструвала агресивні або захисні поведінкові реакції у відповідь на фрустраційні ситуації, водночас більшість мала недостатньо сформовані механізми подолання стресу та обмежений досвід позитивної соціальної взаємодії. Психоемоційна адаптація у багатьох випадках ускладнювалася низькою самооцінкою та відсутністю стабільних ресурсних стратегій.

У дітей з ООП молодшого підліткового віку вираженими були ознаки емоційного відчуження, відмови від ініціативи та зниження мотивації до соціальної активності. У їхній поведінці простежувалися елементи самозамикання, соціального уникнення, а в окремих випадках – підвищена тривожність або латентна агресія. Підлітки частіше, ніж молодші школярі, усвідомлювали власну ізольованість, що посилювало емоційне напруження та ускладнювало ресоціалізацію.

Аналіз показників психотравми засвідчив, що діти з ООП мають знижений базовий рівень психологічної стійкості до травматичних подій. Їхня вразливість

обумовлена не лише впливом кризових обставин, зокрема війни, а й особливостями розвитку, що охоплюють інтелектуальну та особистісну сферу. Для цієї категорії дітей типовою є більша залежність від зовнішніх умов при недостатньо розвинених внутрішніх ресурсах, що проявляється у труднощах самостійного подолання емоційного напруження, підвищеній чутливості до змін у середовищі та необхідності чіткої підтримки з боку дорослих. Водночас за наявності безпечного середовища та індивідуальної допомоги вони здатні поступово формувати адаптивні стратегії, що сприяє підвищенню рівня резильєнтності.

Діти з нормотиповим розвитком, навпаки, демонструють вищий рівень природної стійкості, здатність конструктивно долати фрустрацію, відновлювати довіру до оточення та підтримувати емоційну рівновагу після стресових ситуацій. У них частіше спостерігаються поведінкова гнучкість, швидше відновлюються когнітивні процеси та зберігається соціальна активність навіть за умов помірної або значної психотравматизації.

Аналіз спостережень свідчить, що діти з нормотиповим розвитком демонструють вищий рівень адаптації, соціальної інтеграції та емоційної саморегуляції, тоді як діти з ООП характеризуються великою варіативністю поведінкових реакцій, частими ознаками сенсорної чутливості, труднощами у соціальній взаємодії та підвищеною реактивністю на стресові ситуації.

Перспективи подальших досліджень. У перспективі дослідження передбачає подальше уточнення напрямів психологічної підтримки, які сприятимуть підвищенню рівня резильєнтності та розвитку ефективних адаптивних стратегій у дітей з особливими освітніми потребами. Особливу увагу буде приділено створенню індивідуально адаптованих програм психокорекції, що враховуватимуть специфіку порушень розвитку, емоційно-вольову сферу та соціальне середовище дитини. Очікується, що це дасть змогу не лише мінімізувати негативний вплив психотравми, а й підвищити адаптивний потенціал дітей, забезпечуючи умови для більш успішної соціалізації та розвитку їхніх ресурсних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабовська, Н. (2018). Психологічна арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психологія і соціальна робота*, (5), 21–27.
2. Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York, NY: Schocken Books.
3. Крутій, К. Л. (2020). Психологічна допомога дітям дошкільного віку: ігрова терапія в умовах ЗДО. *Дошкільне виховання*, (2), 4–9.
4. Лубовська, Н. (2003). *Психологія особистості дитини: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
5. Матяш, М., Худенко, Л. (2016). Київський медичний університет УАНМ Соціально-стресові розлади у структурі українського синдрому. *УКР. МЕД. ЧАСОПИС*, 3 (113) – V/VI 2016.
6. Наумбург, М. (2005). *Психотерапія через мистецтво: Теорія та практика*. Київ: Психологія.
7. Сухомлинська, О. М. (2021). Сучасні підходи до соціально-психологічного супроводу дітей з ООП. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (3), 10–18.
8. Шевченко, Т., & Мазур, Л. (2022). Казкотерапія в інклюзивному середовищі: рух, образ, слово. *Дефектологія*, (1), 33–39.
9. Bartenieff, I., & Lewis, D. (1980). *Body movement: Coping with the environment*. New York, NY: Routledge.
10. Beck, J. S. (2019). *Когнітивна психотерапія дітей та підлітків*. Київ: Інститут когнітивного моделювання.
11. Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
12. Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. New York, NY: Routledge.
13. Leahy, R. L. (2003). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide*. New York, NY: Guilford Press.
14. Levine, P. A. (2005). *Healing trauma: A pioneering program for restoring the wisdom of your body*. Boulder, CO: Sounds True.
15. Lowen, A. (1975). *Bioenergetics: The revolutionary therapy that uses the language of the body to heal the problems of the mind*. New York, NY: Penguin Books.
16. Shapiro, G. (2019). Integrating sensory and somatic interventions into the classroom: A new paradigm. *International Journal of Inclusive Education*, 23(8), 811–828.
17. Wood, J. J. (2009). Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 224–234.

REFERENCES

1. Hrabovska, N. (2018). Psykholohichna art-terapiia u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological art therapy in working with children with special educational needs]. *Psykholohiia i sotsialna robota*, (5), 21–27. [in Ukrainian].
2. Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York, NY: Schocken Books. [in English].
3. Krutii, K. L. (2020). Psykholohichna dopomoha ditiam doshkilnoho viku: ihrova terapiia v umovakh ZDO [Psychological assistance to preschool children: play therapy in preschool settings]. *Doshkilne vykhovannia*, (2), 4–9. [in Ukrainian].
4. Lubovska, N. (2003). *Psykholohiia osobystosti dytyny: navchalnyi posibnyk* [Psychology of the child's personality: a study guide]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
5. Matiash, M., Khudenko, L. (2016). *Kyivskiy medychniy universytet UANM Sotsialno-stresovi rozlady u strukturi ukrainskoho syndromu* [Kyiv Medical University UANM Socio-stress disorders in the structure of the Ukrainian syndrome]. *UKR. MED. ChASOPYS*, 3 (113) – V/VI 2016. [in Ukrainian].
6. Naumburh, M. (2005). *Psykhoterapiia cherez mystetstvo: Teoriia ta praktyka* [Psychotherapy through art: Theory and practice]. Kyiv: Psykholohiia. [in Ukrainian].
7. Sukhomlynska, O. M. (2021). Suchasni pidkhody do sotsialno-psykholohichnoho suprovodu ditei z OOP [Modern approaches to socio-psychological support of children with special needs]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, (3), 10–18. [in Ukrainian].
8. Shevchenko, T., & Mazur, L. (2022). *Kazkoterapiia v inkluzyivnomu seredovysshchi: rukh, obraz, slovo* [Fairytale therapy in an inclusive environment: movement, image, word]. *Defektolohiia*, (1), 33–39. [in Ukrainian].
9. Bartenieff, I., & Lewis, D. (1980). *Body movement: Coping with the environment*. New York, NY: Routledge. [in English].
10. Beck, J. S. (2019). *Kohnityvna psykhoterapiia ditei ta pidlitkiv*. Kyiv: Instytut kohnityvnoho modeliuvannia. [in English].
11. Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press. [in English].
12. Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. New York, NY: Routledge. [in English].
13. Leahy, R. L. (2003). *Cognitive therapy techniques: A practitioners guide*. New York, NY: Guilford Press. [in English].
14. Levine, P. A. (2005). *Healing trauma: A pioneering program for restoring the wisdom of your body*. Boulder, CO: Sounds True. [in English].

15. Lowen, A. (1975). *Bioenergetics: The revolutionary therapy that uses the language of the body to heal the problems of the mind*. New York, NY: Penguin Books. [in English].
16. Shapiro, G. (2019). Integrating sensory and somatic interventions into the classroom: A new paradigm. *International Journal of Inclusive Education*, 23(8), 811–828. [in English].
17. Wood, J. J. (2009). Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 224–234. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10 вересня 2025 р.

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК 376:616.831-053.2-056.262:159.94/.95(045)

Лариса Арнаутова,

кандидат медичних наук,

доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

arnautoval307@gmail.com

ORCID ID:0000 –0002 –1844 –0878

Larysa Arnautova,

candidate of Medical Sciences,

Associate Professor of the Department of Special

and Inclusive Education

Державний заклад «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

вулиця Старопортофранківська, 26,

Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution «South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushinsky»

Staroportofrankivska street, 26, Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

КОМПЛЕКСНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ КОГНІТИВНОЇ ФУНКЦІЇ У СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ З ДЦП

COMPLEX METHODS OF COGNITIVE FUNCTION CORRECTION IN VISUALLY IMPAIRED CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Анотація. У статті проаналізовано складні дефекти розвитку дітей з ДЦП, які проявляються в порушенні функцій рухової сфери, в порушенні функцій очного і слухового аналізаторів, когнітивного розвитку дитини, його емоційно-вольової сфери, вищих психічних функцій. Особливу увагу було зосереджено розвитку графо-моторних навичок, пам'яті, уваги, гнозису, праксису, мислення, сформованості математичних уявлень. Обстеження когнітивних функцій слабозорих дітей з ДЦП проводилось за допомогою об'єднання кількох методик. Використовувалися тести на готовність дітей до школи, дошки форм Сегену, пірамідки, матрешки, об'ємні ящики, картки з різною фактурою та об'ємними фігурами і гудзиками, дерев'яні пазли – картинки, об'ємні пазли – квадрати. У дослідженні було враховано особливості емоційно-вольової сфери дитини, для оцінювання пам'яті дитини використовувався адаптований тест Семаго. У статті аналізуються результати дослідження на початок роботи зі слабозорими дітьми з ДЦП, які показали, що у 70% дітей відзначається дуже низький рівень розвитку когнітивних функцій, низькі, низькі або взагалі відсутні графомоторні навички, відмічалися значні порушення координації рухів, орієнтування у просторі. Описується комплексна індивідуальна програма корекції когнітивних функцій у слабозорих дітей з ДЦП, яка включала використання су-джок терапії, кінезіологічні вправи, гри з піском, ліплення з пластиліну, дидактичні ігри на моделювання з паличок та геометричних фігур, заняття на тренажерах «Виклади палички по висоті», «Збери коліщатка», збір пазлів для слабозорих. Аналіз педагогічного експерименту показав позитивні результати. Висновки. Комплексне використання методів корекції слабозорих дітей, дітей з ДЦП та дітей з когнітивними проблемами при індивідуальному підході до кожної дитини дає значне покращення когнітивного розвитку слабозорих дітей з ДЦП.

Ключові слова: слабозорі діти з ДЦП, когнітивна функція, графомоторні навички, вищі психічні функції. корекційна робота.

Abstract. The article analyzes the complex developmental defects of children with cerebral palsy, which are manifested in impaired motor function, impaired eye and auditory analyzer function, cognitive development of the child, his emotional and volitional sphere, and higher mental functions. Special attention was paid to the development of grapho-motor skills, memory, attention, gnosia, praxis, thinking, and the formation of mathematical representations. A cognitive survey of visually

impaired children with cerebral palsy was conducted by combining several techniques. Tests were used for the readiness of children for school, boards of Séguin forms, pyramids, nesting dolls, voluminous boxes, cards with different textures and voluminous figures and buttons, wooden puzzles – pictures, voluminous puzzles - squares. The study took into account the features of the emotional-volitional sphere of the child, an adapted Semago test was used to evaluate the memory of the child. The article analyzes the results of the study at the beginning of work with visually impaired children with cerebral palsy, which showed that 70% of children have a very low level of cognitive development, low or no graphomotor skills, there were significant violations of coordination of movements, orientation in space. A comprehensive individual program for the correction of cognitive functions in visually impaired children with cerebral palsy is described, which included the use of Su-Jok therapy, kinesiological exercises, sand games, plasticine modeling, didactic games for modeling with sticks and geometric figures, classes on simulators «Lay out sticks by height», «Collect wheels», and collecting puzzles for the visually impaired. The analysis of the pedagogical experiment showed positive results. Conclusions. The integrated use of correction methods for visually impaired children, children with cerebral palsy and children with cognitive problems with an individual approach to each child gives a significant improvement in the cognitive development of visually impaired children with cerebral palsy.

Key words: visually impaired children with cerebral palsy, cognitive function, graphomotor skills, higher mental functions. corrective work.

Актуальність дослідження. Виховання і навчання дітей зі складними дефектами є сьогодні ще не до кінця розв'язаною проблемою. На жаль, такі діти мають більші сенсорні порушення та менші адаптаційні можливості, ніж діти лише з вадами зору, розумово відсталі, або діти з ДЦП, тому що такий вид складного дефекту містить в собі порушення рухового, сенсорного, емоційно-вольового розвитку. Внаслідок цього у таких дітей недостатньо розвинена пізнавальна активність. У слабозорих дітей з ДЦП порушені уявлення про навколишній світ, наявні навички мають спотворений вигляд.

Такі порушення неоднорідні за своїми проявами, за ступенем вираженості, за особливостями взаємовпливу один на одного, тому слабозорі діти з ДЦП потребують індивідуального підбору корекційних програм навчання, раннього реабілітаційного втручання та постійного медичного обслуговування.

Розвиток когнітивних функцій є найбільш важливою складовою корекції, тому що враховує такі необхідні складові корекційного процесу як розвиток пізнавальних процесів, розвиток, активізацію та вдосконалення розумових операцій, розвиток вольової регуляції, розвиток загальної та дрібної моторики рук.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розуміння «складного дефекту» є предметом досліджень вітчизняних учених (Глушенко, Гладких, 2014), які вказують на те, що порушення розвитку можуть проявлятися різноманітними поєднаннями, а саме: поєднання сенсорних, інтелектуальних, рухових, мовленнєвих і емоційних порушень.

Дитячий церебральний параліч – це поліетіологічне захворювання, при якому спостерігається складна картина неврологічних і психічних порушень, не тільки уповільнений темп психічного розвитку, а й нерівномірний диспропорційний характер формування окремих психічних функцій.

Як вказує Ковальова О., дитина з ДЦП розвивається в умовах сенсорної, емоційної та соціальної депривації, вона боїться та не вміє контактувати з однолітками. Підвищена емоційна напруга робить спілкування таким дітям некомфортним [3].

Діти з ДЦП розвиваються в умовах дефіциту пропріоцептивного відділу рухового аналізатора. У зв'язку з цим спотвореним шляхом розвивається управління позами і рухами тіла, а також «схема» положень і рухів тіла, м'язово-суглобові відчуття. Рухова недостатність перешкоджає розвитку зорового сприйняття простору і руху, зорово-моторної координації. У тісному зв'язку з порушеннями зорово-просторового синтезу знаходиться недостатність функції рахунку, яка проявляється в уповільненому засвоєнні поняття числа і його розрядної будови, сповільненої автоматизації механічного рахунку.

На думку Трикоз С.В., основою для успішного розвитку дитини, її здатності опанувати нові знання є достатній рівень розвитку графо-моторних та вищих психічних функцій, пам'яті, уваги, мови, мислення [10].

Особливістю процесу мислення є його дисоціація – більш виражена недостатність наочно-дієвого мислення порівняно з вербальним. Формування понятійного мислення відстає в порівнянні зі здоровими дітьми.

У деяких дітей може спостерігатися зниження гостроти слуху, недостатність слухової пам'яті і слухової уваги, недорозвинення фонематичного слуху.

Часто при різних формах ДЦП зустрічаються мовні розлади. Основний мовний розлад при цьому захворюванні – дизартрія. Зустрічаються також алалії, заїкання.

Для дітей з ДЦП характерна вираженість психодинамічних проявів – інертність психіки, сповільненість переключення на інші види діяльності, недостатність концентрації уваги, млявість. Виявляються також прояви психічного інфантилізму, що виражаються в наявності невластивих даному віку рис дитячості, переважання мотивів задоволення в діяльності, схильності до фантазування і мрійливості [8].

Для таких дітей характерно нерівномірний характер інтелектуальної недостатності (затримка формування одних функцій з відносним збереженням інших), вузький кругозір (не знають речей, якими не користуються в побуті), але завдяки великій зацікавленості в роботі вони можуть компенсувати інтелектуальний дефект.

За даними Трикоз В.С., діти з інтелектуальними порушеннями без корекційної педагогічної допомоги не готові до шкільної освіти, їм складно даються елементарні математичні завдання, погано розвинена мова не дає змоги успішно опанувати шкільні навчальні предмети [10].

Рухові і сенсорні порушення при ДЦП з перших днів життя дитини створюють несприятливі умови подальшого психічного розвитку. Рухова недостатність, обмеженість або неможливість довільних рухів внаслідок ураження рухово-кінестетичного аналізатора, патологія зору і слуху перешкоджають адекватному сприйняттю простору, формуванню схеми тіла, пізнання форми і властивостей предметів, тобто гнозису і праксису. Спостерігається залежність рівня розумових операцій від недостатності

знайомства з об'єктами і явищами, що є причиною труднощів у формуванні узагальнених способів мислення і визначає необхідність пролонгованого спостереження за дитиною з метою виявлення динаміки її розвитку.

Клініко-функціональне дослідження дітей з ДЦП показало, що у хворих з важкими руховими розладами більшою мірою, ніж у хворих з легкими або помірними руховими розладами, було порушено такі зорові функції, як гострота зору, поля зору, зміни з боку очного дна. Костенко Т.М. стверджує, що виражені клініко-офтальмологічні зміни, відмічені у хворих з дитячим церебральним паралічем, безпосередньо корелюють від тяжкості інтелектуальних і пізнавальних порушень [4].

Порушення зору при ДЦП обумовлено особливостями оптичної системи ока, змінами функцій окорухових м'язів і різними за рівнем виразності ушкодженнями структур зорового аналізатора мозку, починаючи з його периферичного відділу і закінчуючи центральним відділом (зорова область кори мозку).

Відомості про розлади зору при цьому захворюванні нечисленні і потребують доповнення і уточнення. Найбільш часто зустрічаються такі патології, як аномалії рефракції, рефракційна косоокість, ретинопатія недоношених, ністагм, звуження поля зору, атрофія зорових нервів.

Унаслідок значної патології рухових функцій, що є у хворих з ДЦП з перших днів життя, порушується формування зорового сприйняття. Нерідко у постнатальний період і наступні місяці життя не відбувається фіксація погляду на предметі, слідкування за предметом, що рухається. Надалі, зі збільшенням віку, це зростає через неможливість утримувати голову, позу сидячи, вертикальне положення тулуба, а також внаслідок впливу тонічних рефлексів на м'язи тулуба, шиї, очного яблука, звужується поле зору, порушується зорове сприйняття, що значно ускладнює соціальну адаптацію дітей.

Неврологічне дослідження дало змогу виявити у значній кількості обстежених порушення черепно-мозкової іннервації, таких як: зміну реакції зіниць на світло, асиметрію очних щілин і носогубних складок, різні види косоокості і ністагму, спастичність м'язів язика і дизартрію.

Нейроофтальмологічне обстеження показало, що у більшості дітей гострота зору була знижена і рефракція очних яблук порушена.

Ділові контакти з дорослими виникають пізно і здійснюються в примітивній формі. Діти з цікавістю можуть спостерігати за ігровими діями дорослого, виконувати його вказівки, охоче приймати всі пропозиції, але включитися в гру, бути її рівноправними і активними учасниками вони не можуть.

Активність у співпраці, прагнення і здатність що-небудь робити разом з дорослим у дітей не виникає. Спроба дорослого аргументувати привабливість спільної гри, діяльності може викликати раптове відчуження, демонстрацію показної байдужості, що представляє варіант захисної поведінки, яке маскує переляк, невпевненість в собі і т. п. Дитина не вміє проявити себе в спілкуванні. Емоції є найважливішим компонентом в цілісній картині поведінки слабозорової дитини, її діяльності, ставлення до світу, оточуючих людей і до самого себе.

Отже, результати соціально-психологічного обстеження дітей свідчать про значні проблеми розвитку особистості більшості дітей з порушеннями зору зі складними дефектами. Найбільші труднощі і відхилення від нормального становлення особистості спостерігаються в емоційно-вольовій сфері, порушенні соціальної взаємодії, невпевненості в собі, зниженні самоорганізації і цілеспрямованості, що призводить до значного ослаблення особистості. Негативні тенденції розвитку особистості дітей зберігаються у всіх вікових групах. Ситуативність в поведінці, нездатність до конструктивного розв'язання проблем, організації своєї діяльності, самостійного дотримання правил гри, але все-таки у дітей формується звичка до покрокового виконання чужих вказівок.

Метою статті є аналіз корекційної програми розвитку когнітивних функцій слабозорих дітей з ДЦП.

Методи дослідження: теоретичний аналіз медичної та психолого-педагогічної літератури, навчально-методичних посібників, програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з порушеннями зору, тест Векслера, тест Равена, тест Сегена (дошки форм Сегена), тест Семаго, педагогічний експеримент.

Результати дослідження. Діагностика інтелектуальних порушень у дітей з церебральним паралічем є одним із найбільш значущих завдань, оскільки визначає особливості і прогноз як медичної, так і соціальної реабілітації, водночас виняткове значення має диференціація затримки психічного розвитку і розумової відсталості.

Згідно з наказом Міністерства освіти від 25.06.2018 року про затвердження типової програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми проблемами існують типові освітні програми для різних нозологій, а саме: для дітей з порушеннями зору, слуху, тяжкими порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату, ЗПР, інтелектуальними порушеннями [7]. Але на офіційному сайті МОН серед програм для дошкільнят окремої програми для дітей зі складним дефектом немає, проте існують окремі програми для дітей з вадами зору та порушеннями опорно-рухового апарату [5,6].

Дослідження пізнавальної сфери дитини має найважливіше значення для прогнозу не тільки успішності навчання в школі і вибору освітнього маршруту.

До методів дослідження інтелекту ми відносимо тест Векслера, тест Равена, тест Сегена (дошки форм Сегена), тест Семаго «Діагностика пам'яті. Методика запам'ятовування двох груп слів», тести на готовність дітей до школи.

З огляду на різноманіття когнітивних розладів у хворих на ДЦП необхідне застосування взаємозамінних і взаємодоповнюючих методів діагностики.

Згідно з особливостями розвитку слабозорих дітей з ДЦП діагностика проводиться з використанням збережених функцій дитини та підлаштовується під індивідуальні особливості дитини. Для дітей з більш збереженою функцією зору підходять збільшені картинки звичайних тестів, для дітей з менш збереженою функцією зору – рельєфні зображення або об'ємні фігури. Вчитель перевіряє, як дитина вміє вступати в контакт, як розуміє мову, якою до неї звертаються, та може розповісти про себе і про членів своєї родини. Педагог оцінює графо-моторні навички, як дитина орієнтується у часі, оцінює пам'ять, увагу, мислення, сформованість математичних уявлень.

Але ці тести, розраховані на дітей без сенсорних порушень, для роботи з дітьми зі складними дефектами необхідно адаптувати.

Для обстеження когнітивних функцій слабозорих дітей з ДЦП нам довелося об'єднати декілька методик, тому що спеціальної методики для обстеження таких дітей немає. Ми використовували тести на готовність дітей до школи, дошки форм Сегена, пірамідки, матрьошки, об'ємні ящики, картки з різною фактурою і об'ємними фігурами та гудзиками. Також дерев'яні пазли-картинки, та об'ємні пазли-квадрати. У дослідженні було враховано особливості емоційно-вольової сфери дитини. Ми користувалися адаптованим тестом Семаго для оцінювання пам'яті дитини (запам'ятай та назви 5 предметів), адаптованим тестом Лурія для більш старших дітей (дитині потрібно повторити 10 слів після 5–6 читання). Ми створили кілька варіантів тесту для різних вікових груп задля того, щоб з'ясувати, наскільки серйозні відхилення від норми у конкретної дитини.

В експерименті брало участь 10 слабозорих дітей з ДЦП віком від 6 до 8 років.

Ми обстежували графо-моторні навички, координацію дрібних рухів, пам'ять, увагу, гнозис, праксис станом на початок, на середину та на кінець дослідження. Для кожного показника назначили кількість балів, які наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл балів розвитку когнітивних здібностей у дітей

Кількість балів	Показники
4	Розв'язує завдання самостійно творчо
3	Розв'язує завдання самостійно
2	При називанні і показі відчуває деякі труднощі, розв'язує завдання з незначною допомогою дорослого
1	Завдання розв'язує з допомогою дорослого
0	Ні самостійно, ні з допомогою дорослого не може розв'язати завдання

У роботі зі слабозорими дітьми з ДЦП ми використовували 6 показників розвитку когнітивних здібностей, тобто максимальна кількість балів становить 24.

Оцінка рівня розвитку когнітивних функцій у дітей проводилась за такими параметрами:

20–24 бали – високий рівень (83–100% виконання завдань);

14–19 балів – середній рівень (58–82% виконання завдань);

8–13 балів – низький рівень (33–57% виконання завдань);

0–7 балів – дуже низький рівень (0–32% виконання завдань).

Первинний огляд слабозорих дітей із ДЦП в констатуючому експерименті показав такий результат, наданий в таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати констатуючого експерименту слабозорих дітей з ДЦП

Ім'я дитини	Графо-моторні навички	Координація дрібних рухів	Пам'ять	Увага	Гнозис	Праксис	Загальна кількість балів
Богдан К.	0	0	1	1	2	1	5
Олег І.	0	0	1	1	1	1	4
Роксолана І.	0	0	0	1	1	0	2
Дмитро Р.	1	0	2	2	1	1	7
Евеліна М.	0	1	0	1	1	1	4
Ілля І.	0	0	1	0	0	1	2
Ніла Р.	2	1	3	3	3	2	14
Вікторія Р.	0	0	1	1	1	1	4
Ярослав І.	2	2	4	3	3	2	16
Сергій Р.	2	2	3	2	3	3	15

У більшості дітей відзначається дуже низький рівень розвитку когнітивних функцій. У деяких дітей графо-моторні навички були взагалі відсутні. Було помічено значні порушення координації рухів, діти важко орієнтувались у

просторі та мікропросторі. Спостерігались значні мовленнєві відхилення. Увага дітей була низька, більшість з них не могла виконати завдання. Взагалі тільки троє дітей, набравши 14–16 балів, показали середній рівень когнітивного розвитку.

Проведене обстеження та оцінка його результатів дали змогу нам зрозуміти, що майже кожна з таких дітей потребує індивідуальної програми розвитку.

Ми об'єднали методи роботи зі слабозорими дітьми, дітьми з ДЦП та дітьми з когнітивними проблемами.

Для розвитку когнітивних здібностей дітей з ДЦП ми використовували су-джок терапію та кінезіологічні вправи. Також ігри з піском, тому що вони істотно посилюють бажання дізнаватися щось нове, експериментувати та працювати самостійно, розвиваються тактильну чутливість та всі пізнавальні функції (сприйняття, увага, пам'ять, мислення), а також мову і моторику. За допомогою ліплення з пластиліну ми намагались долати такі недоліки як апраксія та агнозія і розвивати своє уявлення про предмети навколишнього світу. Також використовували дидактичні ігри на моделювання з паличок та геометричних фігур як метод, націлений на розвиток уваги, конструктивного мислення, уяви, дрібної моторики і такі загальновідомі інструменти, як дошки Сегена та пірамідки. Крім цього, займалися на тренажерах «Виклади палички по висоті», «Збери коліщатка», збирали пазли для слабозорих. Також діти заштрихували малюнки з тактильної графіки – геометричні фігури, які роздруковували на спеціальному принтері для незрячих людей, працювали з трафаретами. Отже, ми об'єднали методи роботи зі слабозорими дітьми, дітьми з ДЦП та дітьми з когнітивними проблемами.

Робота з корекції когнітивних функцій у дітей з ДЦП проводилась 3 рази на тиждень. Це були індивідуальні заняття тривалістю 30 хвилин. Кожне заняття було проведено нами з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. На кожному занятті ми використовували декілька методик, залежно від мети заняття.

На початку заняття займалися су-джок терапією. Якщо дитина не давала руки, ми робили вправи під дитячі пісеньки та віршики. Дитина відчувала себе розслабленою і давала зробити вправи. Методики ми перемежували,

використовуючи по черзі то одну, то іншу. Діти зі складним дефектом потребують багаторазового повторення завдання і багаторазового закріплення здобутих навичок, тому ми, ґрунтуючись на планах Вавіної Л. та Трикоз С., розробляли індивідуальний маршрут для кожної дитини. Якщо брати до уваги, що такі діти примхливі, протестні, то завдання нам доводилось змінювати кожні 10 хвилин заняття. Наприклад: 5 хв – суджок-терапія, потім робота по трафаретах (5–10хв), потім робота з кінетичним піском (15 хв). Заняття проходили в ігровій формі. Якщо дитина не хотіла робити завдання, ми знаходили для неї іншу форму для реалізації мети заняття. Дуже у цьому допомогли спеціальні тренажери у корекційному кабінеті та методичні матеріали (об’ємні фігури).

Після використання корекційної програми, під час дослідження в контролюючому експерименті ми отримали такі результати:

Таблиця 2.

Результати контролюючого експерименту слабозорих дітей с ДЦП

Ім'я дитини	Графо-моторні навички	Координація дрібних рухів	Пам'ять	Увага	Гнозис	Практика	Загальна кількість балів
Богдан К.	0	0	2	2	2	1	7
Олег І.	1	1	2	1	2	1	8
Роксол. І.	2	1	2	1	2	1	9
Дмитро Р.	2	2	2	2	2	2	12
Евеліна М.	0	1	1	1	1	1	5
Ілля І.	1	1	2	1	1	2	8
Ніла Р.	2	2	3	3	3	2	15
Вікторія Р.	0	0	1	1	1	1	4
Ярослав І.	3	3	4	3	3	2	18
Сергій Р.	3	3	3	3	3	3	18

Проведений аналіз результатів, отриманих в ході діагностичного дослідження, показав, що всі діти, крім однієї дівчинки (Вікторії Р.), покращили

свої результати. Дуже низький рівень розвитку когнітивних здібностей показали лише дві дитини проти семи в констатуючому експерименті. Троє дітей залишилися на середньому рівні, але зі збільшенням відсотка правильного виконання завдань. Інші п'ять дітей, які у констатуючому експерименті показали дуже низький рівень, значно підвищили відсоток виконання завдань і перейшли з дуже низького на низький рівень розвитку когнітивних здібностей. Відсоток поліпшення виконання вправ кожною дитиною наведено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Порівняльний аналіз констатуючого і контролюючого експериментів
у відсотках

ПІБ	Контстат.		Контр.	
	бали	% виконання	бали	% виконання
Богдан К.	5	12	7	16,8
Олег І.	4	9,6	8	19,2
Роксолана І.	2	4,8	9	21,6
Дмитро Р.	7	16,8	12	28,8
Евеліна М.	4	9,6	12	12
Ілля І.	2	4,8	8	9,2
Ніла Р.	14	33,6	15	36
Вікторія Р.	4	9,6	4	9,6
Ярослав І.	16	38,4	18	43,2
Сергій Р.	15	36	18	43

Отже, порівняльний аналіз проведеного нами експерименту показав поліпшення відсотків виконання вправ, тобто підвищення когнітивних функцій у слабозорих дітей з ДЦП.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Крім порушення зору та ДЦП, у складовій свого дефекту такі діти часто мають когнітивні порушення. Обстеження проводилось з дітьми різних вікових категорій, тому що у багатьох

дітей особливості розвитку не дають змогу оцінювати їх когнітивні функції на рівні вікової норми.

Обстеження та оцінка його результатів дали змогу нам зрозуміти, що майже кожен з таких дітей потребує індивідуальної програми розвитку. Аналіз результатів дослідження корекції когнітивного розвитку дітей зі складними дефектами показав, що комплексне використання методів корекції слабозорих дітей, дітей з ДЦП та дітей з когнітивними проблемами за умов індивідуального підходу до кожної дитини дає позитивні результати. Це проявляється у зниженні нервово-психічної напруги, поліпшенні графо-моторних та вищих психічних функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глушенко, К., & Гладких, Н. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис імені М.П. Драгоманова: зб. наук. праць.: Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, Київ. Вип.26 (2). С. 52–57.
2. Журбенко, О. (2018). Новітні технології для дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта*. Режим доступу: <https://naiu.org.ua/novitni-tehnologiyi-dlya-ditej-zosoblyvumu-osvitnimu-potrebamuy/>
3. Ковальова, О. (2021). Психологічні особливості розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з ДЦП: теоретичний аспект. *Магістерський науковий вісник*. 37, 109-112.
4. Костенко, Т.М., & Гудим, І.М. (2019). *Навчання дітей із порушеннями зору: навчально-методичний посібник* / Харків : Вид-во «Ранок». 184 с.
5. Міністерство освіти і науки України. *Програми розвитку дітей*– Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>
6. Міністерство освіти і науки України. *Програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з порушеннями зору*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2>
7. *Освіта осіб з особливими потребами. Нормативна база*. Режим доступу : <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami-normativna-baza/>
8. *Розвиток когнітивної сфери учнів, які страждають на ДЦП та зниження інтелекту. Робоча програма* Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kognitivnoi-sferi-ucniv-aki-strazdaut-na-dcp-ta-znizenna-intelektu-72508.html>

9. Ткачова, Н., Булаш, І, [Турчина, С. \(2018\). Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагогічні науки, 11 \(63\), 276–282. <https://molodyivchenyi.ua>](#)

10. Трикоз, С.В. (2019). *Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку*. Харків: Ранок.

REFERENCES

1. Hlushenko, K., & Hladkykh, N. (2014). Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya ditey z kompleksnymy porushennyamy rozvytku v Ukraini [Current problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine], *Naukovyy chasopys – Scientific journal named after M.P. Dragomanov, Correctional pedagogy and special psychology – Scientific journal*, 19, 26 (2), 52–57 [in Ukrainian].

2. Zhurbenko, O. (2018). Novitni tekhnolohiyi dlya ditey z osoblyvymy osvitynymi problemamy [The latest technologies for children with special educational needs. Inclusive education]. *Inklyuzyvna osvita – Inclusive education*, <https://naiu.org.ua/novitni-tehnolohiyi-dlya-ditej-z-osoblyvymy-osvitynymi-potrebamy/> in Ukrainian].

3. Koval'ova, O. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnykh navychok u ditey molodshoho shkil'noho viku z DTSP: teoretychnyy aspekt [Psychological features of the development of communication skills in primary school children with cerebral palsy: a theoretical aspect]. *Mahisters'kyi naukovyy visnyk – Master's Scientific Bulletin*, 37, 109–112 [in Ukrainian].

4. Kostenko, T.M., & Gudym, I.M. (2019). *Navchannya ditey iz porushennyamy zoru: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Teaching children with visual impairments: educational and methodological manual]*. Kharkiv: Publishing house «Ranok» [in Ukrainian].

5. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Prohramy rozvytku ditey [Ministry of Education and Science of Ukraine. Child Development Programs]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>

6. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Prohramy z korektsiyno-rozvytkovoyi roboty dlya ditey z porushennyamy zoru [Ministry of Education and Science of Ukraine. Programs for correctional and developmental work for children with visual impairments]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2>

7. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy. Normatyvna baza [Education of persons with special needs. Regulatory framework]*. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami-normativna-baza/>

8. *Rozvytok kohnityvnoyi sfery uchniv, yaki strazhdayut' na DTSP ta znyzhennya intelektu. Robocha prohrama [Development of the cognitive sphere of students suffering from cerebral palsy]*

and reduced intelligence. Work program]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kognitivnoi-sferi-ucniv-aki-strazdaut-na-dcp-ta-znizenna-intelektu-72508.html>

9. Tkachova, N., Bulash, I., & Turchyna, S. (2018). Innovatsiyni tekhniky roboty z dit'my z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Innovative techniques for working with children with special educational needs] *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 11 (63), 276–282. <https://molodyivchenyi.ua> [in Ukrainian].

10. Trykoz, S.V. (2019). *My poruch. Dity z porushennyamy intelektual'noho rozvytku* [We are near. Children with intellectual disabilities]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 20.05.2025 р.

УДК 376-056.36:159.9:616.89-008-036.8

Наталія Баташева,

кандидат психологічних наук,

вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

natasha_batasheva@ukr.net

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

Nataliia Batasheva,

Candidate of Psychological Sciences,

Scientific Secretary of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

9, M. Berlinskoho st., Kyiv, 04060, Ukraine

ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

PROFILACTICS OF PSYCHOEMOTIONAL DISORDERS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті висвітлено особливості профілактики психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами.

Метою статті є визначення ефективних шляхів профілактики психоемоційних розладів у дітей з ООП та обґрунтування практичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо організації середовища та впровадження превентивних заходів, зорієнтованих на підвищення емоційної стабільності й соціальної адаптації таких дітей.

Методи дослідження враховували аналіз і узагальнення наукових джерел, що висвітлюють специфіку психоемоційних порушень та чинники їх виникнення у дітей з ООП, порівняльний аналіз ефективності різних профілактичних програм, синтез теоретичних положень та абстрагування для визначення загальних закономірностей емоційного розвитку дітей за умов підвищеного стресу та сенсорної вразливості.

Результати показали, що психоемоційні розлади у дітей з ООП детерміновані різними чинниками (біологічними, психологічними, соціальними та освітніми), виявляються у формі емоційної лабільності, тривожності, дратівливості, порушень поведінки, соматичних реакцій та труднощів соціальної адаптації.

Визначено, що ефективність профілактики зумовлюється раннім виявленням ризиків, безперервністю супроводу, адаптацією освітнього середовища, екологічністю емоційних та сенсорних умов, мультидисциплінарною взаємодією фахівців і сім'ї.

Запропонована програма профілактики передбачає чотири етапи: діагностико-аналітичний, превентивно-розвивальний, підтримувально-педагогічний та моніторингово-корекційний, що у сукупності забезпечують системне зниження ризиків, розвиток навичок саморегуляції та підвищення адаптації.

За результатами наукового дослідження зроблено висновок, що інтегрована профілактична система за участі педагогів, сім'ї та психолога значно зменшує емоційний дистрес, попереджає розвиток складних емоційних порушень, підвищує залученість дитини до навчання та сприяє гармонійному розвитку. Перспективними визначено подальше емпіричне вивчення динаміки стану дітей після впровадження програм та розробку

стандартизованих критеріїв оцінки профілактичних втручань.

Ключові слова: психоемоційні розлади; діти з особливими освітніми потребами; профілактика; емоційна саморегуляція; адаптація; психолого-педагогічний супровід.

Abstract. The article reveals the features of the prevention of psychoemotional disorders in children with special educational needs.

The purpose of the article is to determine effective ways to prevent psychoemotional disorders in children with special educational needs and to substantiate practical recommendations for teachers and parents regarding the organization of the environment and the implementation of preventive measures aimed at increasing the emotional stability and social adaptation of children.

The research methods took into account the analysis and generalization of scientific sources that highlight the specifics of psychoemotional disorders and the factors of their occurrence in children with special educational needs, a comparative analysis of the effectiveness of various preventive programs, a synthesis of theoretical provisions and abstraction to determine the general patterns of the emotional development of children under conditions of increased stress and sensory vulnerability.

The results showed that psycho-emotional disorders in children with special educational needs are determined by various factors (biological, psychological, social and educational), manifest themselves in the form of affective instability, anxiety, irritability, behavioral disorders, somatic reactions and difficulties in social interaction.

It was determined that the effectiveness of prevention is determined by early identification of risks, continuity of support, adaptation of the educational environment, environmental friendliness of emotional and sensory conditions, multidisciplinary interaction of specialists and the family.

The proposed prevention program provides for four stages: diagnostic and analytical, preventive and developmental, supportive and pedagogical and monitoring and correctional, which together ensure a systematic reduction in risks, the development of self-regulation skills and increased adaptation.

The results of the scientific study concluded that an integrated preventive system with the participation of teachers, family and psychologist significantly reduces emotional distress, prevents the development of complex emotional disorders, increases the child's involvement in learning and promotes harmonious development. Further empirical study of the dynamics of children's condition after the implementation of programs and the development of standardized criteria for evaluating preventive interventions were identified as promising.

Key words: psycho-emotional disorders; children with special educational needs; prevention; emotional self-regulation; adaptation; psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. Проблема профілактики психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є надзвичайно актуальною у сучасних умовах. Діти з ООП мають підвищену чутливість до стресу, труднощі самоконтролю та адаптації до соціального середовища. У сучасному українському контексті ця проблема загострилася через численні соціальні та кризові чинники, включно з воєнними діями, переселенням сімей, змінами освітнього процесу та обмеженим доступом до психологічної підтримки.

Наукові дослідження свідчать, що діти, які пережили травмивні події або перебувають у постійній ситуації стресу, частіше демонструють порушення емоційного контролю, проблеми у взаємодії з однолітками та зниження навчальної мотивації (Верич & Рень, 2023).

Своєчасна профілактика психоемоційних розладів є не лише засобом підвищення якості життя дитини, а й запобігає формуванню більш складних психічних і поведінкових проблем у майбутньому. Це, своєю чергою, має соціальне та освітнє значення: сприяє адаптації дітей у навчальних закладах, підтримує розвиток позитивних взаємин із ровесниками та педагогами, підвищує рівень соціальної включеності.

Отже, дослідження та впровадження ефективних профілактичних заходів у системі освіти та соціального середовища є надзвичайно актуальними, що обумовлює потребу у науково обґрунтованих рекомендаціях для педагогів, батьків та фахівців психологічної підтримки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема профілактики психоемоційних розладів у дітей є досить поширеною з-поміж досліджень українських та зарубіжних науковців (Кісарчук, Омельченко, Лазос, Литвиненко, & Царенко, 2015; Розова, & Шкрєбтієнко Л., 2025; Waddell, McEwan, Peters, & Hua, 2007 та ін.), що зумовлено зростанням кількості дітей з травмивним досвідом, коморбідними порушеннями розвитку та інтенсифікацією стресових факторів соціального середовища. У найновіших дослідженнях наголошується (К. Бужинецька, О. Вовченко, Н. Компанець, І. Остапів, Л. Прохоренко,

R. McGovern, A. Balogun-Katung, B. Artis та ін.), що психоемоційні порушення у дітей з ООП мають мультифакторну детермінацію: біологічні (нейрофункціональні дисфункції), психологічні (дефіцити емоційної регуляції, слабкість виконавчих функцій), соціальні (дефіцит підтримувальних взаємодій, експозиція до стресу) та освітні (неадекватні умови навчання) чинники взаємодіють і підсилюють одне одного.

У науковій психологічній літературі термін «профілактика» визначається як система заходів, спрямованих на попередження виникнення психічних порушень, збереження психічного здоров'я та підвищення стресостійкості. Вона враховує первинну (запобігання виникненню проблем), вторинну (запобігання ускладнень у людей з уже наявними проблемами) та третинну (запобігання інвалідності при хронічних захворюваннях) профілактику (Singh, Kumar, & Gupta, 2022).

У зарубіжних дослідженнях (A. Beck, M. Rutter, S. Hobfoll) профілактика психоемоційних розладів розглядається через призму когнітивно-поведінкових, травма-орієнтованих та резилієнс-підходів. Доведено, що рання профілактика знижує ризик хроніфікації невротичних станів і значно скорочує подальші витрати на лікування та реабілітацію. У наукових дослідженнях обґрунтовано, що проактивні, а не реактивні, інтервенції в разі підвищують ефективність підтримки дітей із груп ризику (McGovern, Balogun-Katung, Artis et al., 2024).

Українські дослідники, зокрема О. Вовченко, С. Верич, Л. Прохоренко, Л. Рень та ін. роблять акцент на системності профілактики у зв'язку з особливостями середовища: профілактичні програми ефективні лише тоді, коли інтегрують педагогічні, сімейні та психологічні впливи, а також працюють не лише з дитиною, а з її найближчим соціальним оточенням. Згідно з сучасними системними моделями (bio-psycho-social) профілактика повинна бути не епізодичною, а операційно вбудованою в освітній процес і щоденні діяльнісні практики дитини.

Окремий напрям досліджень присвячено використанню VR/AR, імерсивних та ігрових середовищ у профілактиці психоемоційних порушень (Андруник & Кривошия, 2024). Емпіричні дані свідчать про те, що керовано-дозовані

віртуальні експозиції емоціогенних ситуацій у поєднанні з психоедукацією та поведінковим тренуванням істотно підсилюють навички саморегуляції у дітей з когнітивними та емоційно-вольовими порушеннями.

Підсумовуючи, можна зазначити, що наявний обсяг досліджень демонструє перехід від лінійних і реактивних моделей профілактики до комплексних, контекстно-діяльнісних та досвідозалежних підходів, де ключовою ланкою виступає не окрема техніка, а системно організоване середовище розвитку, яке превентивно модерує емоційні стани та поведінкові реакції дітей з ООП.

Метою статті є визначення ефективних шляхів профілактики психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами та розробка програми профілактики психоемоційних розладів у дітей з ООП. Дослідження спрямовано на створення умов, що сприяють емоційній стабільності, соціальній адаптації та гармонійному розвитку дітей із ООП.

Методи дослідження. У процесі наукового дослідження застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, які дали можливість здійснити глибокий теоретичний аналіз проблеми профілактики психоемоційних розладів у дітей з ООП: аналіз і узагальнення літературних джерел – для систематизації сучасних даних про психоемоційні порушення у дітей з ООП, визначення основних факторів ризику та ефективних профілактичних програм; порівняння та синтез інформації – для зіставлення результатів різних практичних і методичних досліджень та виділення найбільш дієвих підходів до профілактики психоемоційних розладів; абстрагування – для визначення загальних закономірностей психоемоційного розвитку дітей з ООП незалежно від конкретних умов навчання та соціального середовища.

Результати дослідження. Психоемоційні розлади – це група порушень психічного функціонування, що виявляється у стійких та клінічно значущих змінах емоційних станів, зміни настрою, процесів емоційної регуляції та афективних реакцій, які супроводжуються когнітивними, поведінковими та соматичними симптомами і призводять до зниження адаптації, обмеження навчальної, соціальної та особистісної активності. Вони можуть формуватися як результат органічних уражень центральної нервової системи, генетичних та

обмінних порушень, нейрофізіологічних дисфункцій, сенсорних порушень (зору, слуху, сенсорна гіпер- або гіпочутливість), впливу психосоціальних стресорів, травмивного досвіду, порушення механізмів емоційної саморегуляції та можуть виявлятися у тривожних, депресивних, стрес-індукованих, соматоформних та адаптаційних розладах (Класифікація психоемоційних розладів на основі МКХ-11 / DSM-5).

У дітей з ООП психоемоційні розлади мають низку специфічних особливостей. Серед ознак психоемоційних розладів можна визначити такі:

- емоційні прояви (підвищена тривожність перед навчальними, соціальними чи сенсорними ситуаціями; часта плаксивість; дратівливість; емоційна нестабільність; страх новизни; емоційне «застигання» або емоційна відстороненість; фобії та ін.);
- поведінкові прояви (уникання контактів, ізоляція, відмова від участі в активностях; агресивні або аутоагресивні реакції на стресс; стереотипні дії як спосіб зниження напруги; регрес у навичках під час тривалого стресу та ін.);
- когнітивні прояви (зниження концентрації уваги, уповільнення мисленневих процесів; труднощі запам'ятовування; труднощі у прийнятті рішень; труднощі в засвоєнні навчального матеріалу та ін.);
- соматичні прояви (головний біль; нудота; біль у животі; тахікардія; порушення сну та апетиту; функціональні розлади без медичного пояснення);
- соціальні прояви (труднощі адаптації у школі, закладі дошкільної освіти; конфлікти з однолітками; зниження залученості в навчальну та ігрову взаємодію та ін.).

Згідно із зазначеним система профілактики психоемоційних розладів у дітей з ООП має бути багаторівневою, інтегрувати педагогічні, психологічні та соціальні впливи і будуватись на принципах:

- раннього виявлення (систематичне спостереження за станом дитини, регулярний скринінг і фіксація змін у поведінці);
- безперервності і наступності підтримки (планування превентивних заходів не як одноразових, а як інтегрованої, постійно діючої системи в освітньому процесі);

- індивідуалізації та адаптації (добір методів і умов середовища з урахуванням когнітивних, сенсорних і комунікативних можливостей дитини);
- екологічності та безпечності (оптимізація сенсорного, емоційного та соціального середовища (структурованість, передбачуваність, мінімізація тригерів));
- мультидисциплінарності (скоординована участь педагогів, психолога, логопеда, реабілітолога та родини).

Метою програми профілактики психоемоційних розладів дітей з ООП є зниження ризику розвитку психоемоційних розладів та підвищення соціальної адаптації дітей з ООП в освітньому середовищі.

Відповідно до мети було окреслено завдання програми:

- навчити дитину базових навичок емоційної регуляції;
- попередити сенсорне та соціальне перевантаження;
- сформувати стійкі моделі безпечної поведінки під час стресу;
- підвищити залученість батьків і педагогів до підтримки.

Програма профілактики психоемоційних розладів у дітей з ООП складається з таких етапів:

Етап I. Діагностико-аналітичний, що спрямований на скринінг емоційного стану (чек-листи, спостереження); визначення тригерів і вразливих зон; формування індивідуальних профілів ризику.

Етап II. Превентивно-розвивальний (розиток емоційної грамотності: називання, розпізнавання, вербалізація емоцій; навчання навичкам регуляції (дихання, заземлення, тайм-аут, сенсорні паузи, місця саморегуляції); соціальні історії та рольові ігри для соціальної адаптації).

Етап III. Підтримувально-педагогічний (адаптація розкладу, навантаження та комунікації; впровадження «передбачуваних сценаріїв» (візуальні розклади, правила безпеки); робота з батьками (психоедукація, навчання домашнім технікам підтримки); супровід педагогів (консультації, алгоритми реагування на стресові прояви).

Етап IV. Моніторинговий та корекційний (повторна оцінка психоемоційних проявів, аналіз ефективності заходів, корекція плану заходів).

Очікувані результати профілактики психоемоційних розладів у дітей з ООП полягають у: знятті психоемоційної напруги; поліпшенні емоційного самопочуття; подоланні негативних емоційних станів (страхів, тривожності, агресивності); розвитку довільної саморегуляції емоційних станів; оволодінні засобами і прийомами вираження емоцій, почуттів у формах, прийнятих в суспільстві.

Отже, запропоновану програму психоемоційних розладів у дітей з ООП спрямовано на комплексне зниження ризику виникнення емоційних порушень та формування навичок ефективної емоційної саморегуляції. Вона поєднує діагностико-скринінгові заходи, превентивно-розвивальні тренінги, підтримку педагогічного середовища та активне залучення родини, що забезпечує цілісну систему підтримки дитини.

Реалізація програми дає можливість: своєчасно виявляти ознаки психоемоційного дистресу; навчити дітей стратегіям регуляції емоцій та поведінки; мінімізувати вплив сенсорних і соціальних стресорів; підвищити рівень адаптації до навчального середовища та соціальних взаємодій.

Програма є ефективним інструментом комплексної профілактики, що сприяє покращенню психологічного та соціального благополуччя дітей з ООП, підвищує їхню участь у навчальній діяльності та створює передумови для подальшого гармонійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено, що психоемоційні розлади у дітей з особливими освітніми потребами мають мультифакторну природу та посилюються в умовах тривалого стресу й недостатньої психологічної підтримки. Ефективність профілактики зумовлюється раннім виявленням ризиків, системністю впливів, інтеграцією педагогічних, сімейних і психологічних заходів, а також врахуванням когнітивних, сенсорних та особистісних особливостей дитини. Запропоновану програму профілактики спрямовано на формування навичок емоційної саморегуляції, зниження ризику розвитку емоційних порушень та соціальну адаптацію дітей з ООП. Її багаторівнева, комплексна структура забезпечує цілісну підтримку дитини на

всіх етапах освітньої взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають у: вивченні динаміки психоемоційних проявів у дітей з ООП після впровадження превентивних заходів; розробленні індикаторів оцінки результативності профілактичних інтервенцій у шкільному та сімейному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андруник, В., & Кривошия, М. (2024). Дослідження технології віртуальної реальності для підтримки психічного здоров'я. *Herald of Khmelnytskyi National University. Technical Sciences*, 335(3(1)), 115–119. <https://doi.org/10.31891/2307-5732-2024-335-3-16>
2. Верич, С.В., & Рень, Л.В. (2023). Корекція негативних емоційних станів дітей з особливими освітніми потребами як чинник мотивації їх навчально-пізнавальної діяльності в умовах воєнного стану. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Г.Г. Шевченка*. 179(23):14-18. DOI:10.58407/visnik.232303
3. Кісарчук, З. Г. (ред.). (2015). *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник* / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, & Л. Г. Царенко. Київ: ТОВ «Видавництво «Логос».
4. Компанець, Н.М. (2023). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери*: Науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта. 120 с.
5. Остапів, І.Л. (2024). Вплив емоційних та поведінкових розладів на якість життя дитини. *Медсестринство*. 1. 175–178. DOI 10.11603/2411-1597.2024.1.14674
6. Пророк, Н. В. (ред.). (2022). *Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів* (Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купрєєва, В. І. Полякова, О.А. Столярчук, Л. Г. Царенко, & О. Ю. Чекстєре). Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733084/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%281%29_2022.pdf
7. Розова, Т., & Шкрєбтєнко, Л. (2025). Переживання стресу у дитячому віці: причини та шляхи подолання. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*, 52(1). 80–86.
8. UNICEF. (2024). *Життя дітей під час війни*. Україна. <http://surl.li/mloum>
9. McGovern, R., Balogun-Katung, A., Artis, B. et al. (2024). The Effectiveness of Preventative Interventions to Reduce Mental Health Problems in at-risk Children and Young People: A Systematic Review of Reviews. *J of Prevention*. 45, 651–684. <https://doi.org/10.1007/s10935-024-00785-z>
10. Singh V, Kumar A, & Gupta S. (2022). Mental Health Prevention and Promotion-A Narrative Review. *Front Psychiatry*. Jul 26;13:898009. Doi:10.3389/fpsy.2022.898009. PMID: 35958637;

PMCID: PMC9360426.

11. Waddell, Charlotte & McEwan, Kimberley & Peters, Ray & Hua, Josephine & Garland, Orion. (2007). Preventing Mental Disorders in Children: A Public Health Priority. *Canadian journal of public health. Revue canadienne de santé publique*. 98. DOI:[10.1007/BF03403707](https://doi.org/10.1007/BF03403707)

REFERENCES

1. Andrunyk, V., & Kryvoshyia, M. (2024). Doslidzhennia tekhnolohii virtualnoi realnosti dlia pidtrymky psykhichnoho zdorovia [Research into virtual reality technology for mental health support]. *Herald of Khmelnytskyi National University. Technical Sciences*, 335(3(1)), 115–119. <https://doi.org/10.31891/2307-5732-2024-335-3-16>. [in Ukrainian]
2. Verych, S.V., & Ren, L.V. (2023). Korektsiia nehatyvnykh emotsiinykh staniv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy yak chynnyk motyvatsii yikh navchalno-piznavalnoi diialnosti v umovakh voiennoho stanu [Correction of negative emotional states of children with special educational needs as a factor in motivating their educational and cognitive activities under martial law]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu Chernihivskiy kolehium imeni T H Shevchenka*. 179(23):14–18. DOI:10.58407/visnik.232303. [in Ukrainian].
3. Kisarchuk, Z. H. (red.). (2015). *Psykholohichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii: metodychni posibnyk [Psychological assistance to victims of crisis traumatic events: a methodological guide]*. / Z. H. Kisarchuk, Ya. M. Omelchenko, H. P. Lazos, L. I. Lytvynenko, & L. H. Tsarenko. Kyiv: TOV «Vydavnytstvo «Lohos». [in Ukrainian].
4. Kompanets, N.M. (2023). *Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei z porushenniamy emotsiino-volovoi sfery: Naukovo-metodychni posibnyk [Psychological and pedagogical support of children with emotional and volitional disorders: Scientific and methodological manual]*. Kyiv: Aktualna osvita. 120 s. [in Ukrainian].
5. Ostapiv, I.L. (2024). Vplyv emotsiinykh ta povedinkovykh rozladiv na yakist zhyttia dytyny [The impact of emotional and behavioral disorders on a child's quality of life]. *Medsestrynstvo*. 1. 175–178. DOI 10.11603/2411-1597.2024.1.14674. [in Ukrainian].
6. Prorok, N. V. (red.). (2022). *Psykholohichna dopomoha ditiam v umovakh voiennoho stanu: dovidnyk vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv i vchyteliv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Psychological assistance to children in martial law conditions: a guide for educators of preschool educational institutions and teachers of general educational institutions]*. (N. V. Prorok, S. T. Boiko, O. V. Hnatiuk, O. I. Kupricieva, V. I. Poliakova, O.A. Stoliarchuk, L. H. Tsarenko, & O. Yu. Chekstere). Kyiv. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733084/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%281%29_2022.pdf. [in Ukrainian].
7. Rozova, T., & Shkrebtiienko, L. (2025). Perezhyvannia stressu u dytiachomu vitsi: prychny

ta shliakhy podolannia [Experiencing stress in childhood: causes and ways to overcome it]. *Visnyk Kyivskoho instytutu biznesu ta tekhnolohii*, 52(1). 80–86. [in Ukrainian].

8. UNICEF. (2024). Zhyttia ditei pid chas viiny [Children's lives during war]. Ukraina. <http://surl.li/mloum>. [in Ukrainian].

9. McGovern, R., Balogun-Katung, A., Artis, B. et al. (2024). The Effectiveness of Preventative Interventions to Reduce Mental Health Problems in at-risk Children and Young People: A Systematic Review of Reviews. *Journal of Prevention*. 45, 651–684. <https://doi.org/10.1007/s10935-024-00785-z>. [in English].

10. Singh, V, Kumar, A, & Gupta, S. (2022). Mental Health Prevention and Promotion-A Narrative Review. *Front Psychiatry*. Jul 26;13:898009. Doi:10.3389/fpsyt.2022.898009. PMID: 35958637; PMCID: PMC9360426. [in English].

11. Waddell, Charlotte & McEwan, Kimberley & Peters, Ray & Hua, Josephine & Garland, Orion. (2007). Preventing Mental Disorders in Children: A Public Health Priority. *Canadian journal of public health. Revue canadienne de santé publique*. 98. DOI:[10.1007/BF03403707](https://doi.org/10.1007/BF03403707)[in English].

Матеріал надійшов до редакції 5.07.2025 р.

УДК: 376.3:159.922.7-053.4

Наталія Бабич,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

n.babych@kubg.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8923-8960>

Scopus Author ID: 57226622376

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

Катерина Тичина,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

k.tychyna@kubg.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3072-0450>

Scopus Author ID: 57226619397

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Tychyna-Kateryna>

Тетяна Хомик,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

t.khomyk@kubg.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4566-0681>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Tetiana-Khomyk>

Світлана Логвиненко,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

s.lohvynenko@kubg.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-1822-7227>

Вікторія Ільчук,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

vvilchuk.il21@kubg.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6124-2353>

Natalia Babych,

PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Kateryna Tychyna,

PhD in Psychology, associate professor of the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Tetiana Khomyk,

PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Svitlana Lohvynenko,

Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Viktoriia Ilchuk,

Bachelor's degree student in Specialty 016 Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

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

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

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПЛАВНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

STATE OF SPEECH FLUENCY IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH STUTTERING

Анотація. У статті розглядаються особливості розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із зайканням в умовах повномасштабної війни в Україні. Проаналізовано вплив психоемоційного стресу на дихальну регуляцію, координацію артикуляції та їхній вплив на темпо-ритмічну організацію мовлення і його плавність. Встановлено, що порушення темпу, ритму, інтонації, паузування та недостатня тривалість спрямованого видиху призводять до нерівномірності мовленнєвого потоку, частих запинок та м'язового напруження у дітей із зайканням. На основі сучасних досліджень виділено ключові компоненти темпо-ритмічної складової мовлення та визначено їхні нормативні характеристики для старшого дошкільного віку.

Запропоновано методика визначення стану сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із зайканням, що містить дослідження фізіологічного та мовленнєвого дихання; темпо-ритмічної складової мовлення; а також аналіз рівномірності темпу мовлення, частоти та характеру мовленнєвих запинок, наявності нервово-м'язового напруження й стабільності спрямованого видиху.

За результатами дослідження було констатовано порушення фізіологічного та мовленнєвого дихання, що призводять до труднощів у регуляції повітряного потоку, напруження голосового апарату, зупинки, повтори та зниження інтонаційної виразності. Виявлено недостатню сформованість дихальної функції, що ускладнює мовленнєвий процес і поглиблює вторинні прояви зайкання та негативно впливає на комунікативну активність. Дослідження також засвідчує наявність нерівномірного темпу мовлення, різних видів мовленнєвих запинок, а також порушення узгодженості дихання та артикуляції. Все означене поєднується з нервово-

м'язовим напруженням і нестабільною тривалістю видиху, що знижує плавність та виразність висловлювань.

Опираючись на виявлені особливості автори визначили основні напрями логопедичного супроводу: дихальна гімнастика з елементами фонаційного навантаження; логокорекційна робота із м'язовою напругою; розвиток темпо-ритмічної складової мовлення; формування навичок самоконтролю та мовленнєвого планування; зниження мовленнєвої тривожності та страху перед мовленням; робота з батьками/родиною.

Ключові слова: плавність мовлення, діти, старший дошкільний вік, заїкання, стан сформованості.

Abstract. The article examines the characteristics of speech development in older preschool children with stuttering under the conditions of the full-scale war in Ukraine. It analyzes the impact of psycho-emotional stress on respiratory regulation and articulation coordination, and their effects on the temporal-rhythmic organization of speech and its fluency. The study found that impairments in speech tempo, rhythm, intonation, pausing, and insufficient duration of controlled exhalation lead to irregularities in speech flow, frequent disfluencies, and muscular tension in children with stuttering. Based on recent studies, the key components of the temporal-rhythmic aspect of speech were identified, along with their normative characteristics for older preschool children.

The authors propose a methodology for assessing the development of speech fluency in preschool children with stuttering. Specifically, the study investigates: the ability to control breathing for speech and coordinate it with articulation; temporal and rhythmic parameters of speech and the quality of rhythmic pattern reproduction; accuracy and smoothness of speech production; and the physiological basis of speech.

The results revealed impairments in both physiological and speech breathing, leading to difficulties in regulating airflow, increased vocal apparatus tension, speech blocks, repetitions, and reduced intonational expressiveness. Insufficient development of respiratory function complicates the speech process, exacerbates secondary manifestations of stuttering, and negatively affects communicative activity. The study also demonstrates the presence of irregular speech tempo, various types of speech disfluencies, and disrupted coordination between breathing and articulation. These factors, combined with neuromuscular tension and unstable exhalation duration, reduce the fluency and expressiveness of utterances.

Based on the identified characteristics, the authors outline the main directions for speech therapy support: respiratory exercises incorporating phonatory load; interventions targeting muscular tension; development of the temporal-rhythmic component of speech; formation of self-monitoring and speech-planning skills; reduction of speech-related anxiety and fear of speaking; and systematic work with parents and families.

Key words: fluency of speech, children, senior preschool age, stuttering, state of formation.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах повномасштабної війни, що триває в Україні, зростає кількість дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема заїканням. Психоемоційна напруга, вимушене переселення, ізоляція, тривалий стрес та дистрес негативно впливають на психофізіологічний стан як дітей, так і дорослих, що підтверджується сучасними дослідженнями (Н. Бабич, 2024, Н. Лопатинська & В. Мельник, 2024, Ю. Рібцун, 2023 та ін.). У таких умовах особливо поширеним стає невротичне (психогенне) заїкання, що значною мірою пов'язане з порушенням регуляції дихання – одного з провідних механізмів емоційної стабілізації.

Діти старшого дошкільного віку належать до особливо вразливої категорії, адже саме в цей період формується темпо-ритмічна організація мовлення. Порушення цього процесу, зокрема збої у координації темпу, ритму, інтонації, дихання та фонації, знижують плавність мовлення й ускладнюють комунікацію. Плавність мовлення є інтегральною характеристикою мовленнєвого потоку, що визначається його рівномірністю, безперервністю та легкістю. Вона забезпечується узгодженою роботою темпоральних і просодичних компонентів – темпу, ритму, паузування, інтонації, а також скоординованою діяльністю дихальної, фонаційної та артикуляційної систем. Високий рівень плавності забезпечує зрозумілість висловлювання й ефективність комунікації [10; 11].

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Науковці відзначають, що у дітей старшого дошкільного віку із заїканням спостерігаються порушення плавності мовлення, які проявляються труднощами в оволодінні темпом, ритмом, силою та висотою голосу (Н. Бабич & А. Гарасимчук, 2023; А. Кравченко & Т. Рева, 2019; З. Ленів, 2008; Ю. Рібцун, 2023; Н. Савінова, 2023; К. Neumann et al., 2017; S. Chang et al., 2019) [1; 5; 8; 11; 12].

Як зазначає Н. Савінова, означені труднощі призводять до частих переривань мовленнєвого потоку, що виявляється у втраті плавності мовлення, зокрема через відсутність тривалого спрямованого видиху під час мовлення,

скоординованої роботи дихальної системи, роботи м'язів артикуляційного апарату та голосового відділу. Такі порушення супроводжуються ознаками нервово-м'язового напруження та порушенням координації між компонентами темпо-ритмічної складової мовлення, що призводить до нерівномірного темпу і ритму мовлення [10].

На основі аналізу наукових праць (Н. Бабич & К. Тичина, 2020; О. Боряк, 2011; В. Галущенко, 2012; Л. Трофименко, 2014; Ю. Рібцун, 2023; Н. F. Wetzner & L. M. Silva, 2009 та ін.) було визначено основні компоненти темпо-ритмічної організації мовлення: темп, ритм, паузування та інтонацію. Кожен із цих компонентів має функціонувати відповідно до вікових норм, характерних для старшого дошкільного віку, оскільки відхилення від них призводять до того, що звернене мовлення стає малозрозумілим для оточуючих, а це своєю чергою порушує якість комунікації. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти значна увага приділяється мовленнєвому та фізіологічному диханню, а також темпо-ритмічній складовій мовлення. Оскільки вони є ключовими для формування плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Особливо важливими ці аспекти та специфіка їх розвитку є у дошкільників із заїканням [2; 4; 7; 8; 13].

Мета дослідження – дослідити стан сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням шляхом аналізу показників дихальної функції та темпо-ритмічної організації мовлення як чинників, що забезпечують плавність мовленнєвого висловлювання.

Матеріали та методи. У дослідженні було використано методи структурованого спостереження, психолого-педагогічного тестування та порівняльного аналізу. Ці методи застосовувалися для вивчення стану сформованості фізіологічного й мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної складової мовлення, а також плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням та з типовим мовленнєвим розвитком.

Дослід проводився протягом 2023-2025 рр. на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №580 «Ольвія» (м. Київ) та Комунального закладу дошкільної освіти №120 компенсуючого типу Криворізької міської ради

(м. Кривий Ріг). У вибірці взяли участь 20 дітей віком 5–6 років, серед яких: 10 дітей із невротичною формою заїкання (за висновками ІРЦ та логопедів ЗДО) та 10 дітей із типовим мовленнєвим розвитком. Обстеження проводилося індивідуально з кожною дитиною та за попередньої інформованої згоди батьків. Дозвіл на реалізацію дослідження було отримано від адміністрацій закладів освіти та Університету Грінченка.

Організація емпіричного дослідження передбачала два етапи:

I етап – діагностика дихальних характеристик мовлення. Для вивчення стану фізіологічного та мовленнєвого дихання використовувалась адаптована методика Ю. Рібцун, 2022, «Експрес-діагностика темпо-ритмічної складової мовлення» (III блок, розділ «Дихальна функція») [9, 69]).

II етап – обстеження темпо-ритмічної складової мовлення. Діагностика здійснювалася за адаптованими завданнями з методики Н. Бабич і К. Тичини, 2020, «Обстеження складоритмічної структури мовлення» (IV блок, розділ «Складоритм» [2, 19-23]).

Важливою складовою методики стала оцінка плавності мовлення як окремого критерію дослідження. Плавність мовлення розглядалася як інтегративний показник, що відображає рівномірність темпу мовлення, відсутність або мінімальну кількість мовленнєвих запинок, ознак нервово-м'язового напруження, а також тривалість спрямованого видиху під час промовляння. Оцінка плавності базувалась на аналізі кількісних і якісних результатів, отриманих у процесі діагностики дихальної функції і темпо-ритмічної організації мовлення згідно I та II етапів дослідження (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Структура методики емпіричного дослідження для визначення стану сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку з заїканням та типовим розвитком*

Параметр дослідження	Назва методики	Критерії дослідження
----------------------	----------------	----------------------

стан сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання	Адаптована методика «Експрес- діагностика темпо- ритмічної складової мовлення» (III блок, розділ «Дихальна функція» (за Ю. Рібцун, 2022) [9, 69].	– здатність до керування мовленнєвим вдихом та видихом (<i>глибина, тривалість, спрямованість дихання</i>); – здатність до координації між диханням та промовлянням синтагм (<i>синхронність ритму та фонації</i>); – здатність до переходу між диханням та рухом артикуляційних органів (<i>своєчасність, узгодженість, плавність переходу</i>); – стійкість та ритмічність дихального потоків під час мовлення (<i>відсутність форсованого, переривчастого дихання, стабільність видиху</i>)
стан сформованості темпо- ритмічної складової мовлення	Адаптована методика «Обстеження складоритмічної структури мовлення» (IV блок, розділ «Складоритм» (за Н. Бабич, К. Тичиною, 2020) [2, 19-23].	– темпінгові характеристики відтворювальних конструкцій (<i>швидкість, паузи, темп</i>); – здатність до відчуття ритму в процесі проговорювання (<i>ритмічність, збереження малюнка, переключення</i>); – рівень точності відтворення ритмічних патернів (<i>відповідність зразку, кількість помилки, цілісність структури</i>).
стан сформованості плавності мовлення	Комплексний аналіз за результатами I та II етапу діагностики	– рівномірність темпу мовлення (<i>сталість, відсутність раптових змін, збереження інтонаційного малюнка</i>); – наявність мовленнєвих запинок, їх частота та характер (<i>повторення,</i>

		<p><i>продовження, блоки, ступінь вираженості);</i></p> <p>– наявність нервово-м'язового напруження (<i>міміка, артикуляція, дихальні реакції, супутні рухи</i>);</p> <p>– тривалість спрямованого видиху під час мовлення (<i>здатність координувати дихання з мовленням, стабільність фонації</i>).</p>
--	--	---

***Джерело:** розроблено авторами.

Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісно-якісного аналізу, що дозволило інтерпретувати результати проведеного дослідження та глибше зрозуміти стан сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Під плавністю мовлення розуміється рівень злагодженості, ритмічності та безперервності мовленнєвого потоку, що забезпечується скоординованою роботою дихального, голосового та артикуляційного апаратів. З огляду на це, для повноцінного вивчення феномену порушення плавності мовлення проаналізовано фізіологічне та мовленнєве дихання, а також темпо-ритмічну організацію мовлення як провідні компоненти, що формують мовленнєву плавність.

Узагальнення результатів було спрямоване на формулювання висновків про стан сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної складової і плавності мовлення у визначеній категорії дітей, а також на розробку рекомендацій щодо логопедичного супроводу з урахуванням виявлених особливостей.

Результати дослідження. Відповідно до *I етапу дослідження* було здійснено визначення стану сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання за інтегрованими критеріями, які охоплювали як фізіологічні, так і мовленнєві показники дихальної функції: здатність до керування мовленнєвим вдихом та видихом; координація дихання з промовлянням синтагм; здатність до переходу

між диханням і рухами артикуляційних органів; стійкість та ритмічність дихального потоку під час мовлення (див. Рис. 1).

Згідно з кількісними результатами дослідження, представленими на Рис. 1, більшість дітей старшого дошкільного віку з заїканням демонструють нижчий рівень сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання порівняно з дітьми з типовим мовленнєвим розвитком. Аналіз результатів дослідження дав змогу констатувати низку особливостей.

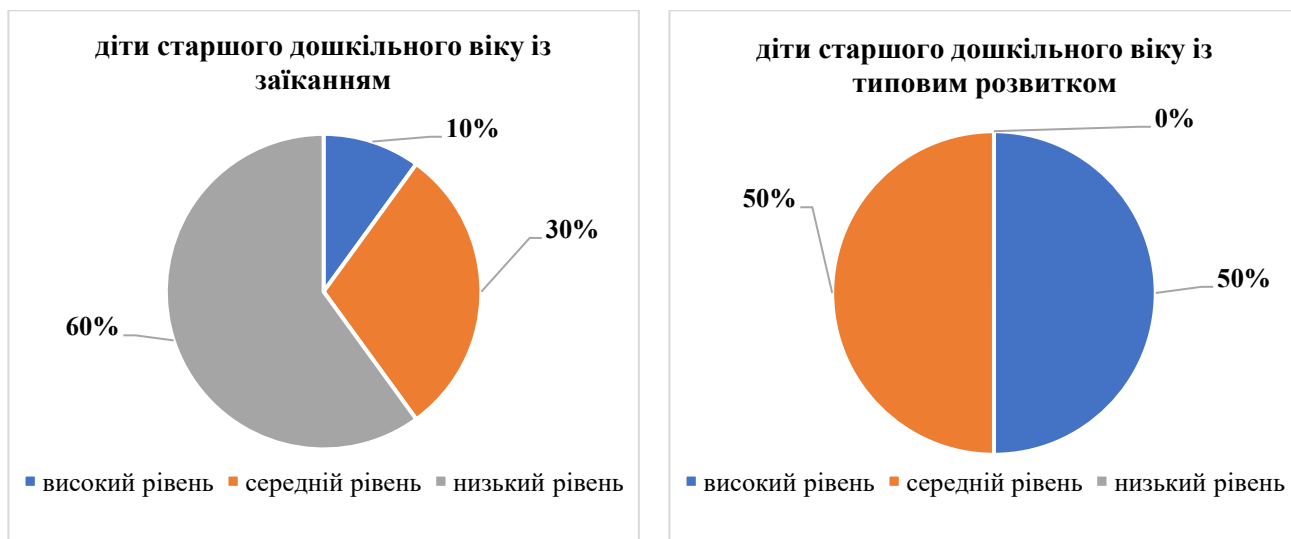


Рис. 1. Стан сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання

У більшості дітей із заїканням переважає грудне дихання з переважною активністю верхньої частини грудної клітки та недостатньою глибиною вдиху, що свідчить про обмежений контроль дихального об'єму. Встановлено порушення ритмічної узгодженості між фазами вдиху і видиху, а також їхню недостатню синхронізацію з мовленнєвим актом.

У процесі говоріння спостерігалися труднощі переходу від вдиху до мовленнєвого видиху, а також випадки мовлення на вдиху або на залишковому повітрі, що вказує на несформованість навички ефективного мовленнєвого дихання. Прискорений темп дихання у частини дітей у поєднанні з короткими вдихами негативно впливав на здатність підтримувати стабільний дихальний потік протягом фрази.

Зафіксовано труднощі у координації між дихальними м'язами та голосоутворенням, що проявлялося у нестійкості фонації, напруженні

артикуляційних м'язів і нерівномірності мовленнєвого видиху. У мовленнєвому потоці виявлялись нерегламентовані паузи, нерівномірність артикуляційних рухів та ознаки нервово-м'язового напруження, що ускладнювало формування плавного ритмічно організованого висловлювання.

Важливим є те, що у частини респондентів вимова слів та синтагм відбувалась на різних фазах дихального циклу, без достатнього контролю дихального потоку, що свідчить про недостатню узгодженість дихання і мовлення.

Отримані результати підтверджують, що як фізіологічне, так і мовленнєве дихання є ключовими складовими, які безпосередньо впливають на плавність мовлення у дітей із заїканням. Порушення ритму дихання, поверхневий або неефективний тип його організації, укороченість вдиху та порушення узгодженості дихальних, фонаційних і артикуляційних рухів ускладнюють регулювання повітряного потоку, необхідного для безперервного та контрольованого висловлювання. Такий дисбаланс у системі «дихання – фонація – артикуляція» призводить до напруження голосового апарату, спричиняє часті зупинки, повтори, а також зменшення інтонаційної виразності.

Таким чином, недостатній розвиток і фізіологічного, і мовленнєвого дихання не лише ускладнює мовленнєвий процес, а й може посилювати вторинні прояви заїкання, знижуючи відчуття мовленнєвої компетентності у дитини та обмежуючи її комунікативну активність.

Виявлені особливості дихальної функції свідчать про потребу у спеціальній логопедичній роботі, спрямованій на цілеспрямований розвиток дихальної координації, оптимізацію ритму, глибини та тривалості дихання, а також формування стабільного мовленнєвого видиху, що є основою для плавного, інтонаційно виразного мовлення у дітей із заїканням.

Відповідно до *II етапу дослідження* було здійснено обстеження темпо-ритмічної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку за такими критеріями: темпінгові характеристики мовлення; ритмічність висловлювань; збереження ритмічного малюнка, здатність до ритмічного переключення; точність

відтворення ритмічних патернів. Результати кількісного аналізу представлено на Рис. 2.

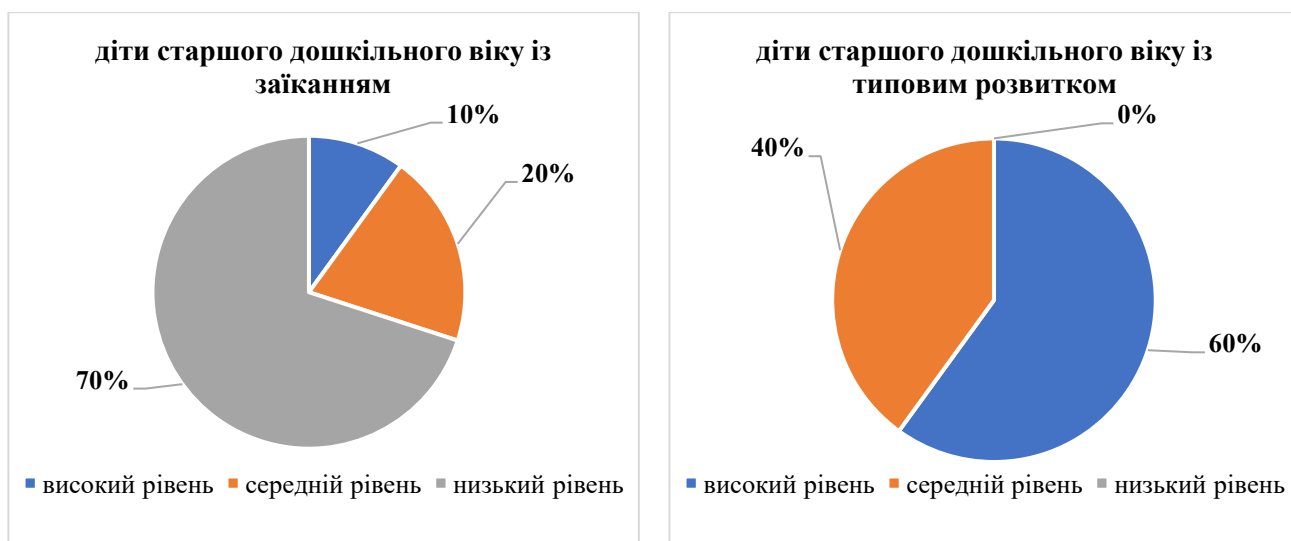


Рис. 2. Стан сформованості темпо-ритмічної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Аналіз результатів, представлених на Рис. 2, показав, що більшість дітей із заїканням продемонстрували низький рівень сформованості темпо-ритмічної організації мовлення. Зокрема, було зафіксовано такі особливості:

Порушення темпу мовлення проявлялися у вигляді надмірного прискорення, що призводило до злиття слів, неточностей у звуковимові та пропусків складів. Інший варіант – нерівномірність темпу, коли мовлення частини дітей ставало то надто швидким, то уповільненим, з раптовими зупинками, що порушувало цілісність і плавність висловлювання.

Відсутність або неправильне використання логічних пауз ускладнювали організацію зв'язного і чіткого висловлювання. Частина дітей не витримувала пауз між фразами або логічно завершеними частинами речення, що ускладнювало розуміння змісту для слухача та спотворювало інтонаційний малюнок висловлювання.

Неточне відтворення ритмічних структур виявлялося у труднощах під час відтворення заданих ритмічних зразків: частина респондентів порушувала послідовність складів (наприклад, переставляла їх місцями), допускала пропуски або додавання ритмічних елементів, що призводило до спотворення цілісного

ритмічного патерну. Це також відобразалося в невпевненості під час ритмізації знайомих мовленнєвих рядів (наприклад, віршованих рядків, лічилок, пісень).

Знижена здатність до відчуття ритму виявлялася в труднощах при проговорюванні фраз або віршованого матеріалу з заданим ритмічним малюнком. Частина дітей не могла витримувати рівномірність ритмічного малюнку, допускала зміщення акцентів і мала складнощі з перемиканням між різними ритмічними структурами (наприклад, при переході від двоскладового до трискладового ритму). Такі порушення заважали формуванню автоматизованих мовленнєвих структур і знижували якість інтонаційного оформлення мовлення.

Крім того, у частини дітей із заїканням було зафіксовано нервово-м'язову напругу під час мовлення, а також мимічні синкінези, що, ймовірно, виступають як компенсаторні реакції на труднощі темпо-ритмічного контролю.

Характерним також є те, що труднощі у відтворенні ритмічних конструкцій виникали вже на початку вимови, іноді супроводжувалися відмовою або уникненням виконання завдання. Така поведінка може свідчити про знижену впевненість у мовленнєвій діяльності та внутрішню напруженість, пов'язану з очікуванням запинки.

Отже, результати II етапу дослідження підтверджують наявність порушень темпо-ритмічної організації мовлення у дітей із заїканням, що проявляються у труднощах керування темпом, ритмом і структурною побудовою висловлювань. Такі порушення значно знижують плавність мовлення, оскільки ускладнюють підтримання стійкої ритмічної структури висловлювання і негативно впливають на його сприймання слухачем.

Далі було здійснено комплексний аналіз, у межах якого плавність мовлення розглядалася як інтегративний показник, сформований на основі результатів обох етапів діагностики. Оцінювання цього показника передбачало врахування рівномірності темпу мовлення, частоти та характеру мовленнєвих запинок, вираженості нервово-м'язового напруження, а також тривалості й стабільності спрямованого видиху під час промовляння (див. Рис. 3).

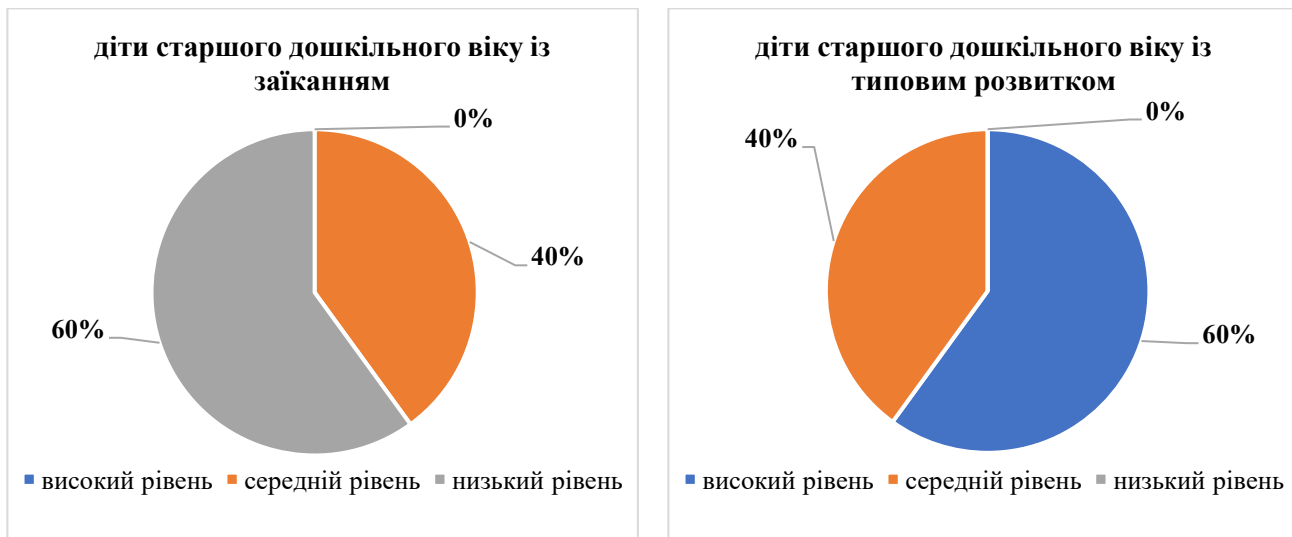


Рис. 3. Стан сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Підсумувавши результати проведеного емпіричного дослідження, можна констатувати, що у переважної більшості дітей старшого дошкільного віку із заїканням рівень сформованості плавності мовлення є значно нижчим, ніж у їхніх однолітків з типовим розвитком (див. Рис. 3). Це зумовлено поєднанням порушень фізіологічного та мовленнєвого дихання, а також труднощами в засвоєнні темпо-ритмічної складової мовлення, що свідчить про недостатній розвиток координації між дихальними і мовленнєвими рухами – ключового фактора для забезпечення плавності висловлювання.

Виявлені труднощі у дітей із заїканням проявлялися у нерівномірності темпу мовлення, коли темп змінювався від прискореного до уповільненого, порушуючи інтонаційний малюнок. Мовленнєві запинки мали різний характер – від коротких повторень складів і слів до пролонгацій звуків та так званих «мовленнєвих блоків» (раптових вимушених зупинок, коли вимова тимчасово припиняється через м'язове напруження чи порушення координації дихання та артикуляції), які у деяких респондентів досягали значної вираженості. Нервово-м'язове напруження проявлялося у надмірній нарузі м'язів обличчя, напруженій артикуляції, супутніх рухах голови чи кінцівок, а також у дихальних реакціях, що супроводжували початок або перебіг висловлювання. Крім того, тривалість спрямованого видиху під час мовлення у більшості дітей була скороченою та

нестабільною, що ускладнювало підтримання фонації протягом вимови синтагми.

У сукупності ці фактори зумовлювали часті переривання мовлення, зниження його плавності та виразності, що негативно позначалося на ефективності мовленнєвого спілкування та могло мати тривалий вплив на мовленнєвий розвиток і комунікативну впевненість дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз літератури та результати дослідження показали, що формування плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням є складним процесом, пов'язаним із порушеннями фізіологічного та мовленнєвого дихання, а також темпо-ритмічної організації мовлення. Проблеми координації дихання і фонації, нестабільний дихальний потік, м'язове напруження та мімічні синкінези збільшують кількість мовленнєвих запинок і знижують плавність мовлення. Виявлені труднощі у темпо-ритмічній організації проявляються в нерівномірності темпу, неточному відтворенні ритму та порушенні паузування, що погіршує зрозумілість і інтонаційну виразність. Також у дітей із заїканням спостерігається скорочена і нестабільна тривалість спрямованого видиху під час мовлення, що ускладнює підтримку фонації. Ці дані свідчать про необхідність комплексного логопедичного супроводу, що охоплює розвиток дихальної координації, зниження м'язового напруження, корекцію темпо-ритмічних порушень, а також враховує емоційний стан дитини для покращення плавності мовлення.

На підставі проаналізованих результатів дослідження можна визначити основні напрямки логопедичного супроводу дітей старшого дошкільного віку із заїканням, який має бути комплексним, системним і поетапним. Враховуючи виявлені труднощі у фізіологічному та мовленнєвому диханні, порушення темпо-ритмічної організації мовлення, недостатній мовленнєвий самоконтроль, а також прояви високої тривожності й компенсаторної поведінки, доцільно включати такі види логопедичної роботи:

- *дихальна гімнастика з елементами фонаційного навантаження* (формування правильного типу фізіологічного дихання, згодом – розвиток координації між диханням, фонацією і артикуляцією; використовуються вправи

на тривалий видих, ритмічне дихання у супроводі рухів, мовленнєві вправи з поступовим ускладненням);

- *логокорекційна робота із м'язовою напругою* (вправи на розслаблення м'язів обличчя, шиї та плечового поясу; тілесно-орієнтовані техніки, спрямовані на зниження супутньої м'язової напруги під час мовлення, синкінезій);

- *розвиток темпо-ритмічної складової мовлення* (застосування поетапного збільшення фонаційних конструкцій: звук-склад-слово-фразаречення; поступовий перехід до віршованих текстів, ритмізованих фраз, використання метронома та музичного супроводу; вправи на чергування пауз, ритмічну подачу фраз, з чітким інтонуванням сприяють стабілізації мовленнєвого потоку);

- *формування навичок самоконтролю та мовленнєвого планування* (робота над структурою висловлювання, включення прийомів попереднього мовленнєвого програмування, розвиток граматично правильних речень з логічним акцентуванням та паузуванням);

- *зниження мовленнєвої тривожності та страху перед мовленням* (використання елементів ігротерапії, психогімнастики, технік емоційного розвантаження; включення позитивного підкріплення, моделювання ситуацій успішного спілкування, дозоване введення складних мовленнєвих ситуацій);

- *робота з батьками/родиною* (навчання батьків створенню сприятливого мовленнєвого середовища, підтримки уповільненого темпу, прийняття, зменшення тиску та очікувань, створення безпечного простору для мовленнєвої активності дитини).

Таким чином, логопедичний супровід дітей із заїканням має ґрунтуватися на принципах індивідуалізації, поступовості та мультикомпонентності, залучаючи не лише мовленнєві, а й психологічні та фізіологічні методи впливу. Такий підхід сприятиме формуванню стійких позитивних змін у плавності мовлення.

Реалізоване дослідження не охоплює всі аспекти проблеми та не претендує на її повне вирішення. Однак отримані результати мають практичну значущість і можуть бути використані для планування та впровадження логопедичного супроводу дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Наукова новизна дослідження полягає у системному аналізі особливостей фізіологічного і мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації та плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням, що розширює теоретичні уявлення про механізми дисфункцій мовлення в цій групі. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на вивчення цих аспектів у дітей раннього і молодшого дошкільного віку, а також розробку і апробацію корекційно-розвиткових програм, орієнтованих на покращення плавності мовлення у дітей із заїканням різного генезу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич, Н. М. & Гарасимчук, А. І. (2023) Технологія формування виразності мовлення у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом. *Наукові інновації та передові технології*. №14(28). С. 856-868.
2. Бабич, Н. М. & Тичина, К. О. (2020) Критеріально-показникова база діагностики складоритмічної структури мовлення. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 3. С. 11–27.
3. Бабич, Н. М. (2024) Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. *Перспективи та інновації науки*, №42(8). С. 46–58. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58)
4. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) : наук. кер.: А. М. Богущ, дієв. член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; авт. кол.: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., та ін. Київ. 38 с.
5. Кравченко, А. І. & Рева, Т. В. (2019). Формування плавності мовлення у дітей із заїканням. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми); [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., С. 81–84.
6. Лопатинська, Н. А. & Мельник, В. М. (2024) Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців в системі реабілітації після отриманих бойових травм. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, №35(74). С. 89–94. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/13>
7. Лопатинська, Н. А. & Хомик, Т. В. (2024) Особливості логокорекційного впливу на розвиток дихальної функції у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №3(115). С. 128-146.
8. Рібцун, Ю. В. (2023) Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Цибульська В. О., 272 с.

9. Рібцун, Ю. В. (2023) На допомогу фахівцям ІРЦ: експрес–діагностика вивчення темпо–ритмічної складової мовлення та її передумов. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*, №12. С. 68–71.

10. Савінова, Н. В. (2023) До проблеми корекції заїкання. *International scientific conference*. Czestochowa, the Republic of Poland. P. 158–162 <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-366-8-38>

11. Chang, S–E., Garnett, E.O., Etchell, A. & Chow, H. M. (2019) Functional and Neuroanatomical Bases of Developmental Stuttering: Current Insights. *The Neuroscientist*. №25(6). P. 566–582. <https://doi.org/10.1177/1073858418803594>

12. Neumann, K., Euler, H. A., Bosshardt, H. G., Cook, S., Sandrieser, P. & Sommer, M. (2017) The Pathogenesis, Assessment and Treatment of Speech Fluency Disorders. *Dtsch Arztebl Int*. 2017 Jun 5; №114(22–23), P.383–390. DOI: 10.3238/arztebl.2017.0383

13. Wetzner, H. F. & Silva, L. M. (2009) Velocidade de fala em crianças com distúrbio fonológico e sem distúrbio fonológico. *Pró–Fono R Atual Cient*. №21(1), P. 19–24.

REFERENCES

1. Babych, N. M. & Harasymchuk, A. I. (2023) Tekhnolohiia formuvannia vyraznosti movlennia u ditei iz movlennievym dyzontohenezom [Technology of developing speech expressiveness in children with speech dysontogenesis]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. №14(28). S. 856-868. [in Ukrainian].

2. Babych, N. M. & Tychyna, K. O. (2020) Kryterialno–pokaznykova baza diahnostyky skladorytmichnoi struktury movlennia [Criteria-indicator framework for diagnosing the syllabic-rhythmic structure of speech]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. Vyp. 3*. S. 11–27. [in Ukrainian].

3. Babych, N. M. (2024) Movlennievi dysfunksii u viiskovykh z naslidkamy ChMT: ohliad literatury [Speech sysfunctions in military personnel with traumatic brain injury: a literature review]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, №42(8). S. 46–58. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58) [in Ukrainian].

4. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education] (2021) : nauk. ker.: A. M. Bohush, diiev. chlen NAPN Ukrainy, prof., d–r ped. nauk ; avt. kol.: Bohush A. M., Bielienska H. V., Bohinich O. L., Havrysh N. V., Dolynna O. P., Ilchenko T. S., Kovalenko O. V., ta in. Kyiv. 38 s. [in Ukrainian].

5. Kravchenko, A. I. & Reva, T. V. (2019). Formuvannia plavnosti movlennia u ditei iz zaikanniam [Formation of speech fluency in children with stuttering]. *Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii : materialy VIII Vseukrainskoi zaochnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, (15 liutoho

- 2019 r., m. Sumy); [redkol.: A. A. Sbruieva, H. Yu. Nikolai, V. S. Buhrii ta in.]. Sumy : FOP Tsoma S. P., S. 81–84. [in Ukrainian].
6. Lopatynska, N. A. & Melnyk, V. M. (2024) Psykholoho–lohopedychnyi suprovid viiskovosluzhbovtiv v systemi rehabilitatsii pislia otrymanykh boiovykh travm [Psychological and logopedic support of military personnel in the rehabilitation system after combat injuries]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia*, №35(74). S. 89–94. <https://doi.org/10.32782/2709–3093/2024.3/13> [in Ukrainian].
7. Lopatynska, N. A. & Khomyk, T. V. (2024) Osoblyvosti lohokorektsiinoho vplyvu na rozvytok dykhalnoi funktsii u ditei doskilnoho viku iz vrodzhenymy osoblyvostiamy v budovi artykuliatsiinoho aparatu [Specifics of logopedic intervention in the development of respiratory function in preschool children with congenital features of the articulatory apparatus]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. №3(115). S. 128–146. [in Ukrainian].
8. Ribtsun, Yu. V. (2023) Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyschi [Stuttering: supporting a child with special speech needs in the educational environment] : navch.–metod. posib. Kyiv : FOP Tsybulska V. O., 272 s. [in Ukrainian].
9. Ribtsun, Yu. V. (2023) Na dopomohu fakhivtsiam IRTs: ekspres–diahnostyka vyvchennia tempo–rytmichnoi skladovoi movlennia ta yii peredumov [For specialists of inclusive resource centers: express diagnostics of studying the tempo-rhythmic component of speech and Its preconditions]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti*, №12. S. 68–71. [in Ukrainian].
10. Savinova, N. V. (2023) Do problemy korektsii zaikannia [On the issue of stuttering correction]. *International scientific conference*. Czestochowa, the Republic of Poland. P. 158–162 <https://doi.org/10.30525/978–9934–26–366–8–38> [in Ukrainian].
11. Chang, S–E., Garnett, E.O., Etchell, A. & Chow, H. M. (2019) Functional and Neuroanatomical Bases of Developmental Stuttering: Current Insights. *The Neuroscientist*. №25(6). P. 566–582. <https://doi.org/10.1177/1073858418803594> [in English].
12. Neumann, K., Euler, H. A., Bosshardt, H. G., Cook, S., Sandrieser, P. & Sommer, M. (2017) The Pathogenesis, Assessment and Treatment of Speech Fluency Disorders. *Dtsch Arztebl Int*. 2017 Jun 5; №114(22–23), P.383–390. DOI: 10.3238/arztebl.2017.0383 [in English].
13. Wetzner, H. F. & Silva, L. M. (2009) Velocidade de fala em crianças com distúrbio fonológico e sem distúrbio fonológico. *Pró-Fono R Atual Cient*. №21(1), P. 19–24. [in Brazilian].

Матеріал надійшов до редакції 5.09.2025 р.

УДК 376-056.36:616.8-056.7

Оксана Кисла,

аспірантка відділу освіти дітей

з порушенням інтелектуального розвитку,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

E-mail: kisla0108@gmail.com,

ORCID ID: 0009-0004-2523-9146

Oksana Kysla,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна,

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of National Academy of

Educational Sciences of Ukraine

Kyiv, Ukraine,

9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПОСЛУГ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ СІМ'ЯМ, У ЯКИХ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА

FEATURES OF PROVIDING EARLY INTERVENTION SERVICES TO FAMILIES RAISING CHILDREN WITH RETT SYNDROME

Анотація. У статі розглянуто особливості надання послуг раннього втручання (РВ) сім'ям, у яких виховують дітей із синдромом Ретта. Обґрунтовується важливість сімейно-центрованого підходу як фундаментального принципу, що пронизує всі етапи роботи, від первинної оцінки до формування індивідуального плану.

Описано етапи та складові процесу оцінки розвитку дитини та сім'ї, а також запропоновано ефективні комунікативні стратегії для повідомлення результатів та надання підтримки. Особлива увага приділяється специфічній адаптації послуг РВ до потреб сімей з

дітьми із синдромом Ретта, враховуючи психоемоційний стан родини, потребу в знаннях та довгостроковість підтримки.

Визначено, що успішність психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із синдромом Ретта, безпосередньо залежить від злагодженої роботи команди та активного залучення батьків. Це партнерство забезпечує цілісний підхід, де кожен учасник вносить свій унікальний вклад у розвиток дитини

Автором проаналізовано різноманітні виклики, включаючи проблеми з комунікацією, поведінкою, фізіологічні труднощі під час харчування, побутової орієнтації, руху, сну, харчування, дихання та ін. Раннє втручання дає змогу підійти до цих проблем комплексно, залучаючи міждисциплінарну команду фахівців (фізичних терапевтів, логопедів, психологів), що забезпечує всебічну підтримку.

Підтримка родин, які виховують дітей з синдромом Ретта, є важливою у процесі подолання психоемоційного напруження у сім'ї. Раннє втручання надає батькам не лише практичні навички догляду та комунікації, а й емоційну та інформаційну підтримку. Воно допомагає родині відчувати себе партнерами у процесі, знижує рівень стресу та дає надію на краще майбутнє.

Основні напрями досліджень передбачають вивчення довготривалого впливу різних чинників на розвиток та підтримку дітей із синдромом Ретта. Це охоплює не лише терапевтичні втручання, а й вплив якості догляду, стану здоров'я та соціальної інтеграції. Дослідження, спрямовані на оцінку якості життя родини та дитини, дадуть можливість розробити ефективніші стратегії підтримки на всіх етапах життя.

Критично важливим є розроблення та валідація спеціалізованих діагностичних інструментів, які враховуватимуть специфічні рухові, сенсорні та когнітивні обмеження при синдромі Ретта. Це забезпечить підвищення точності оцінки індивідуальних потреб дитини та її потенційних можливостей, що, своєю чергою, є фундаментальним підґрунтям для розробки ефективних програм втручання.

Майбутні дослідження повинні зосередитися на оцінці ефективності мультидисциплінарних моделей раннього втручання. Це передбачає аналіз взаємодії фахівців (психологів, логопедів, ерготерапевтів) та вплив їхньої скоординованої роботи на розвиток дитини та благополуччя родини.

Ключові слова: освіта, діти з особливими освітніми потребами, синдром Ретта, раннє втручання, сімейно-центрований підхід, оцінка розвитку, підтримка родини, психолого-педагогічний супровід, міждисциплінарна команда, комунікативні навички, природне середовище.

Abstract. The article discusses the specifics of providing early intervention (EI) services to families raising children with Rett syndrome. It substantiates the importance of a family-centered approach as a fundamental principle that permeates all stages of work, from initial assessment to the formation of an individual plan.

It describes the stages and components of the child and family development assessment process and proposes effective communication strategies for reporting results and providing support. Particular attention is paid to the specific adaptation of EI services to the needs of families with children with Rett syndrome, taking into account the psycho-emotional state of the family, the need for knowledge, and the long-term nature of support.

It is determined that the success of psychological and pedagogical support for children with special educational needs, in particular those with Rett syndrome, directly depends on the coordinated work of the team and the active involvement of parents. This partnership provides a holistic approach, where each participant makes their own unique contribution to the child's development. The author analyzes various challenges, including communication and behavioral problems, physiological difficulties with eating, daily orientation, movement, sleep, nutrition, breathing, etc. Early intervention allows for a comprehensive approach to these problems, involving an interdisciplinary team of specialists (physical therapists, speech therapists, psychologists) to provide comprehensive support.

Support for families raising children with Rett syndrome is important in overcoming psychological and emotional stress within the family. Early intervention provides parents not only with practical care and communication skills, but also with emotional and informational support. It helps the family feel like partners in the process, reduces stress levels, and gives hope for a better future.

The main areas of research include studying the long-term impact of various factors on the development and support of children with Rett syndrome. This covers not only therapeutic interventions, but also the impact of quality of care, health status, and social integration. Research aimed at assessing the quality of life of the family and the child will enable the development of more effective support strategies at all stages of life.

It is critically important to develop and validate specialized diagnostic tools that take into account the specific motor, sensory, and cognitive limitations of Rett syndrome. This will ensure greater accuracy in assessing the individual needs and potential of the child, which in turn is fundamental to the development of effective intervention programs.

Key words: education, children with special educational needs, Rett syndrome, early intervention, family-centered approach, developmental assessment, family support, psychological and pedagogical support, interdisciplinary team, communication skills, natural environment.

Актуальність дослідження. Актуальність надання послуг раннього втручання сім'ям, у яких виховують дітей із синдромом Ретта, зумовлено кількома ключовими факторами: необхідністю ранньої підтримки та створення умов для розвитку дітей з синдромом Ретта (СР).

Синдром Ретта – це рідкісне, прогресуюче неврологічне захворювання, що призводить до значної втрати набутих мовленнєвих, рухових і соціальних навичок. Без своєчасної та кваліфікованої допомоги цей регрес може істотно обмежити можливості дитини. Тому раннє втручання стає критично важливим для уповільнення втрати функцій, розвитку збережених можливостей та оптимізації загального функціонування дитини.

Діти з СР потребують всебічної підтримки через численні проблеми, що супроводжують захворювання: порушення пізнавальної діяльності, комунікації, поведінки, соціальних навичок, моторики, харчування, дихання та ін. Відповідно дослідження актуалізує необхідність мультидисциплінарного підходу, що дає змогу забезпечити скоординовану допомогу фахівців різних профілів (психологів, логопедів, фізичних терапевтів).

Діагноз синдрому Ретта є значним психологічним викликом для родини. Дослідження, що фокусуються на сімейно-центрованому підході, є актуальними, оскільки вони дають можливість розробити ефективні стратегії психоемоційної, інформаційної та практичної підтримки батьків. Це допомагає зміцнити їхній ресурс, підвищити впевненість та значно покращити якість життя всієї родини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема синдрому Ретта та раннього втручання є предметом сучасних досліджень як в Україні, так і за кордоном. У науковій працях Н. Возчикової, М. Глухоцької, Г. Кукурузи, О. Ноги, О. Стефановаої, Л. Якуби та інших авторів зосереджено увагу на розробці та впровадженні моделі раннього втручання в Україні, адаптації методик та створенні методичних посібників. Обґрунтовано принципи сімейно-центрованого підходу, міждисциплінарності та оцінки потреб родини.

У роботах зарубіжних експертів з питань синдрому Ретта, таких як Alan Percy, представлено клінічні особливості, діагностику та методи допомоги

дітям з СР; у наукових працях Jeffrey L. Neul досліджено патофізіологію синдрому Ретта, генетичні аспекти та напрями терапевтичних підходів; M. Lotan і V. Ben-Zeev зосереджують увагу на реабілітаційних та терапевтичних втручаннях, включаючи фізіотерапію, ерготерапію та комунікативні стратегії; K. D. O'Callaghan, E. D'Souza наголошують на регуляції поведінки при синдромі Ретта та впливі раннього втручання на соціально-комунікативні навички.

У роботах таких вчених, як Л. Нойл, Б. Херберг, Я. Асса, А. Ретт, U. Bhattacharya, K. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, N. Amoako, D. Hare та інших підкреслюється, що синдром Ретта супроводжується низкою вторинних станів, що потребують особливої уваги в процесі психолого-педагогічного супроводу. Ці стани можуть охоплювати порушення опорно-рухового апарату, судоми, проблеми з диханням та сном, зорові та слухові порушення, проблеми шлунково-кишкового тракту, труднощі з жуванням та ковтанням, бруксизм, гіперкінези та остеопороз.

Отже, синдром Ретта у дітей створює для родин довготривалі виклики, що потребують системного та комплексного підходу. Послуга раннього втручання стає ключовим інструментом підтримки, який дає змогу не лише зберегти та розвинути наявні можливості дитини, а й значно покращити якість її життя та функціонування.

Експериментально доведено, що раннє втручання сприяє розвитку психологічних (зниження тривожності, підвищення ініціативи), соціальних (формування навичок співпраці), емоційних (розвиток емоційного інтелекту) та фізіологічних (покращення моторики та мовлення) функцій у дітей з СР.

Сімейно-центрований підхід є провідним, оскільки забезпечує індивідуалізовану підтримку, що базується на довірі та партнерстві з родиною. Такий підхід визнає батьків головними експертами у знанні своєї дитини, що є критично важливим для ефективності всіх інтервенцій.

Дотримання професійних алгоритмів є необхідним. Процес оцінки, що включає ретельний збір анамнезу, спостереження та формування запиту батьків, дає змогу не лише визначити конкретні потреби дитини, а й встановити реалістичні та досяжні цілі.

Отже, у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях акцентується увага на своєчасному виявленні порушень у дітей та кваліфікованій підтримці в рамках раннього втручання, що є необхідною умовою для покращення якості життя дітей із синдромом Ретта та їхніх сімей. Це дає змогу родині активно брати участь у процесі, зміцнювати свій психоемоційний ресурс та успішно долати виклики, пов'язані з тяжким психофізичним станом дітей.

Метою статі є аналіз особливостей надання послуг раннього втручання сім'ям, які виховують дітей із синдромом Ретта, з обґрунтуванням ключових принципів, етапів оцінки та комунікативних стратегій.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано емпіричні методи дослідження:

– опитування, бесіда та інтерв'ю з батьками, щоб отримати інформацію про історію розвитку дитини, її інтереси, повсякденні труднощі, а також про ресурси та потреби сім'ї. Цей метод ґрунтується на сімейно-центрованому підході, де думка батьків є вирішальною;

– відеоаналіз повсякденних рутин дитини під час годування чи гри, що дає змогу команді фахівців провести детальний аналіз поведінки та взаємодії. Цей метод допомагає оцінити навички в реальному контексті та уникнути суб'єктивності;

– спостереження (як дитина взаємодіє з навколишнім середовищем та використовує свої навички у повсякденних ситуаціях). Замість стандартного тестування фахівці спостерігають за дитиною під час гри, прийому їжі чи інших рутин, щоб визначити її сильні сторони та потреби, і зробити функціональну оцінку розвитку;

– скринінг та діагностика розвитку, що відбувається на основі використання стандартизованих інструментів для швидкого виявлення ризиків затримки розвитку в різних сферах (моторна, комунікативна, соціально-емоційна). Важливо, що скринінг є індикатором для подальшої, більш поглибленої оцінки психофізичного стану дитини.

Результати дослідження. Послуга раннього втручання (РВ) є комплексною системою підтримки сімей, які виховують дітей з порушеннями

розвитку або ризиком їх виникнення, віком від 0 до 3 років. Її мета – максимально раннє виявлення труднощів у розвитку дитини, надання своєчасної допомоги та підтримки родині для забезпечення оптимального розвитку потенціалу дитини та її інтеграції в суспільство [1, с. 5].

Ключовим аспектом РВ є сімейно-центрований підхід, який визнає сім'ю головним партнером, а її потреби, цінності та пріоритети враховуються при прийнятті всіх рішень [2, с. 5]. У контексті синдрому Ретта цей принцип набуває особливого значення, оскільки батьки є найкращими експертами щодо своєї дитини, враховуючи її унікальні особливості поведінки, реакцій та потреб.

Реалізація цього принципу в процесі оцінки дитини та сім'ї відбувається через:

Партнерство та повагу: фахівці РВ розглядають батьків як експертів у знанні своєї дитини та сім'ї. Їхня думка, цінності, культурні особливості та пріоритети є вирішальними [3, с. 4].

Активна участь сім'ї: батьки активно залучаються до процесу збору інформації, спостереження за дитиною, інтерпретації результатів та визначення потреб [2, с. 10].

Збір інформації від батьків: ретельне опитування батьків щодо історії розвитку дитини, її повсякденних рутин, інтересів, взаємодії з оточуючими, а також ресурсів та викликів, з якими стикається сім'я [1, с. 29].

Спостереження за дитиною в природних умовах: оцінка розвитку дитини відбувається не лише у клінічному середовищі, а й у звичних для неї умовах (наприклад, під час гри з батьками, годування), що дає можливість отримати більш повну та достовірну картину її функціонування [2, с. 10].

Спільний аналіз інформації: фахівці не просто повідомляють результати, а обговорюють їх з батьками, пояснюють значення тих чи інших показників, слухають їхню реакцію та доповнення [3, с. 22].

Оцінка сімейних потреб та ресурсів: окрім розвитку дитини, оцінюються також потреби та сильні сторони самої сім'ї. Це може стосуватися доступу до ресурсів, соціальної підтримки, рівня стресу, знань та навичок батьків у вихованні дитини з особливими потребами [1, с. 30].

Індивідуалізація та гнучкість: процес оцінки адаптується до унікальних потреб кожної сім'ї. Це означає вибір відповідних інструментів оцінки, часу та місця її проведення, а також способу подачі інформації [2, с. 6].

Відкрита комунікація: забезпечується прозора та зрозуміла комунікація на всіх етапах оцінки. Фахівці пояснюють мету кожного кроку, надають інформацію доступною мовою, відповідають на всі запитання батьків [3, с. 22].

Оцінка сімей, які виховують дітей із синдромом Ретта, потребує **мультидисциплінарного підходу**, що включає фахівців різних профілів (психолог, фізичний та ерготерапевт, логопед, лікар-невролог). Оцінка ґрунтується на таких принципах:

- **Функціональність:** зосередження на тому, як дитина взаємодіє з оточенням, використовує власні можливості та справляється з повсякденними завданнями.
- **Природне середовище:** оцінка відбувається у звичних для дитини умовах, що забезпечує достовірність результатів.
- **Індивідуалізація:** процес адаптується до унікальних потреб кожної дитини та сім'ї.
- **Командність:** фахівці працюють узгоджено, формуючи єдину стратегію підтримки.

Етап оцінки складається з послідовних кроків, які забезпечують комплексний аналіз:

- **Попередня зустріч:** налагодження довірливого контакту з родиною, збір анамнезу та інформування про принципи раннього втручання [3, с. 7]. Важливо пояснити батькам типові етапи перебігу синдрому та очікувані зміни.
- **Спостереження та оцінка:** проводиться спонтанне спостереження за дитиною в природних умовах, а також пропонуються ігрові завдання для оцінки її моторних, комунікативних та сенсорних навичок. Використання відеоаналізу повсякденних рутин дає можливість команді отримати об'єктивну картину [1, с. 30].
- **Опитування батьків:** виявлення рівня стресу, наявності соціальної підтримки та очікувань від послуги [2, с. 11].

- **Формування запиту та індивідуального плану:** на основі зібраних даних фахівці та батьки разом визначають короткострокові та довгострокові цілі, враховуючи прогресивність захворювання [2, с. 12].

Послуга раннього втручання для дітей із синдромом Ретта та їхніх сімей базується на кількох ключових принципах, які забезпечують комплексний та ефективний підхід. Ці принципи допомагають створити сприятливе середовище для розвитку дитини та підтримати родину на її шляху.

Хоча базові принципи раннього втручання є універсальними, робота з дітьми із синдромом Ретта та їхніми сім'ями потребує **специфічної адаптації та підвищеної уваги** до таких аспектів:

Психоемоційний стан родини. Через складний і прогресуючий характер захворювання родини стикаються з унікальними емоційними та психологічними викликами. Тому підтримка їхнього психоемоційного благополуччя є першорядним завданням.

Потреба в знаннях та практичних навичках. Батьки потребують поглиблених знань про особливості синдрому Ретта та практичних навичок для ефективної взаємодії з дитиною, стимулювання її розвитку та адаптації до повсякденних викликів.

Довгостроковість підтримки. Діти з синдромом Ретта потребують постійної підтримки протягом усього життя, тому послуги раннього втручання мають передбачати довгострокову стратегію та супровід сім'ї.

У цьому контексті особливого значення набуває розуміння основних принципів раннього втручання, їх практичне застосування та вплив на якість життя сім'ї.

Основні принципи раннього втручання [2, 8 с.]:

Сімейно-центрованість, що означає визнання батьків експертами щодо поведінки та потреб дитини, повага до культурних, релігійних та побутових цінностей сім'ї, активне залучення родини до планування, спостереження та ухвалення рішень, відкрите обговорення сильних сторін дитини, її вподобань і сигналів спілкування (погляд, міміка, реакції на музику).

Міждисциплінарність та командність: команда фахівців різних спеціальностей (психолог, логопед, фізичний терапевт, лікар, соціальний працівник) працює узгоджено, формуючи єдину стратегію підтримки дитини та родини. Кожен фахівець привносить свої знання, що забезпечує всебічну допомогу дитині та її родині.

Функціональний підхід: оцінка розвитку зосереджується на тому, як: дитина взаємодіє з оточенням (як вона реагує на людей, предмети та ситуації); використовує свої можливості (як дитина використовує свої вміння для досягнення цілей); справляється з повсякденними завданнями (наскільки вона адаптована до щоденних рутин).

Реалізація програм раннього втручання в природньому середовищі з використанням повсякденних рутин: навчання дітей відбувається ефективніше, коли вони опановують нові навички в реальних повсякденних ситуаціях, де ці вміння матимуть практичне застосування. Таке природне середовище сприяє розвитку соціальних, комунікативних та рухових здібностей, а послуга раннього втручання, інтегрована у щоденні активності, створює більше можливостей для навчання.

Методичні прийоми реалізації

Під час першої зустрічі з сім'єю представляємо основні принципи раннього втручання у формі дружньої, доступної бесіди, враховуючи емоційний стан батьків, їхні очікування, попередній досвід і запит.

Мета – не лише ознайомити родину з фаховими підходами, а й закласти основу для довірливої співпраці. Алгоритм дій містить такі етапи:

1. Налагодження контакту з сім'єю. На початку демонструємо готовність слухати, не засуджуючи, щоб створити атмосферу психологічного комфорту. Це відкриває шлях до конструктивного діалогу.

2. Представлення принципів раннього втручання. Пояснюємо, що послуга раннього втручання базується на таких принципах:

– сім'я як партнер: наголошуємо, що батьки є основними учасниками процесу, адже вони краще за всіх знають свою дитину;

- ранній початок: чим раніше ми підтримаємо дитину, тим більше шансів на її повноцінний розвиток;
- міждисциплінарність: працює команда фахівців різних напрямів, щоб охопити всі потреби розвитку;
- втручання в природному середовищі: ми підтримуємо дитину в її звичних умовах – вдома, у садочку, на прогулянці;
- індивідуалізований підхід: формування сімейного плану раннього втручання здійснюється з урахуванням індивідуальних потреб, ресурсів і життєвого контексту конкретної сім'ї;
- партнерські взаємини: ми, як фахівці, не диктуємо/вказуємо, а працюємо з родиною разом – у діалозі.

У процесі першої зустрічі з сім'єю особливо важливо не лише окреслити основні принципи раннього втручання, а й продемонструвати їхню практичну значущість для розвитку дитини та покращення якості життя сім'ї. Тому пояснюємо, що ці принципи формують ефективну і гуманну модель допомоги, а саме: вони підвищують впевненість батьків у своїх діях; сприяють сталому прогресу дитини, оскільки враховують її природне середовище та реальні потреби; зміцнюють психологічну стійкість сім'ї, зменшують тривогу та стрес; формують реалістичні очікування та навички, які сім'я може застосовувати щоденно

У процесі оцінки потреб сім'ї в послугі раннього втручання відбувається перша зустріч, яку, зазвичай, проводять двоє фахівців з міждисциплінарної команди. Основна мета – налагодити довірливий контакт, обговорити очікування родини та ознайомити її з можливостями послуги. Зустріч проходить у дружній атмосфері, з урахуванням індивідуальних потреб сім'ї, а її результатом є спільне рішення щодо подальшої участі в програмі раннього втручання [3, с. 7].

Для забезпечення комплексного аналізу розвитку дитини та формування запиту батьків в контексті раннього втручання процес первинної оцінки містить низку послідовних етапів, кожен з яких має визначену ціль і тривалість. Ці етапи спрямовані на встановлення контакту, збір релевантної інформації, проведення спостережень і узгодження подальших кроків роботи з сім'єю:

Попереднє знайомство та збір анамнезу (1 етап: встановлення контакту та інформування сім'ї, 5 хв). На початку зустрічі фахівці встановлюють контакт з сім'єю – вітаються, коротко розповідають про себе та свої професійні ролі; пояснюють, що заплановано на цей період роботи, демонструють бланк (Карта першої зустрічі команди раннього втручання з сім'єю), який буде заповнено та задалегідь уточнюють важливі моменти, зокрема – можливість відеозапису частини взаємодії, пояснюючи її мету й запитуючи дозвіл (такий підхід допомагає родині краще орієнтуватися в процесі, знижує тривожність і створює умови для відкритого діалогу в довірливому середовищі) [3, с. 14].

Створюється атмосфера, наближена до неформальної бесіди: не використовується спеціалізований одяг, не демонструється владна позиція. Застосовується активне слухання, фіксуються потреби та очікування сім'ї.

Збір загальної інформації про дитину та сім'ю, причини звернення. Детальний збір анамнезу розвитку дитини (вагітність, пологи, ранній розвиток, перенесені захворювання, особливості поведінки, взаємодії тощо).

Скринінг розвитку. Використання стандартизованих скринінгових інструментів для швидкого виявлення ризиків затримки розвитку у різних сферах [1, с. 29]. Як у даній ситуації, де виявлено високий ризик у моторній та соціально-емоційній сферах. Скринінг не є діагнозом, а лише індикатором для подальшого, більш поглибленого обстеження [2, с. 10].

Поглиблена комплексна оцінка (діагностика) (2 етап: спостереження та оцінка поведінки дитини, взаємодії з батьками і виконання завдань, 30 хв).

Цей етап починається з уважного спостереження за самостійною активністю дитини у новому середовищі. Фахівці не втручаються у її гру, не нав'язують дій чи сценаріїв – дитина має свободу вибору предметів і способу взаємодії з ними. Це дає змогу оцінити, як дитина проявляє ініціативу, наскільки вона включена у діяльність, а також виявити її сильні сторони та потребу в підтримці. Спонтанне спостереження триває приблизно 5-7 хвилин.

Після цього пропонуються ігрові завдання, які відповідають віку та індивідуальним особливостям дитини. Важливо забезпечити безпечну й

доброзичливу атмосферу, де дитина може максимально розкрити власні можливості – через гру, спілкування, рух.

Паралельно проводиться опитування батьків, зосереджуючись на їхніх спостереженнях, описі повсякденних труднощів, запитується про медичний анамнез. За згодою родини фахівці ознайомлюються з медичною документацією, яка може доповнити розуміння розвитку дитини [1, с. 30].

Протягом цього етапу важливо: системно описувати дії дитини та фіксувати її потенціал; зазначати найвищий рівень володіння навичками; ретельно і поетапно документувати, як дитина використовує навички в контексті реального життя – гри, спілкування, пересування, емоційної взаємодії.

Оцінка сімейних потреб та ресурсів. Визначення сильних сторін сім'ї, її інтересів та пріоритетів; оцінка наявності соціальної підтримки, доступу до послуг, рівня стресу; визначення потреб сім'ї у знаннях, навичках та емоційній підтримці [2, с. 11].

Оцінка середовища. Аналіз факторів домашнього та соціального середовища, які можуть впливати на розвиток дитини та функціонування сім'ї [1, с. 30].

Аналіз та інтерпретація даних: команда фахівців разом аналізує зібрані дані з усіх джерел [3, с. 22]; формулюється попереднє заключення щодо сильних сторін дитини, її потреб, а також потреб та ресурсів сім'ї.

Обговорення результатів з сім'єю (3 етап: початок формування запиту батьків на підтримку розвитку дитини, 10 хв).

На цьому етапі поступово відбувається перехід від загального ознайомлення до визначення конкретних потреб і очікувань батьків щодо розвитку дитини. У форматі відкритого діалогу ставляться запитання, які допомагають сфокусувати увагу батьків на повсякденних труднощах, зокрема: «Що вас турбує зараз (тобто на момент зустрічі)?», «Що вам або вашій дитині важко робити в повсякденному житті?». Послідовність запитань допомагає фокусувати батьків на теперішніх труднощах дитини в повсякденних справах. Отримана інформація дає розуміння спрямованості подальшої оцінки й подальшого формування запиту.

Далі фахівці та батьки разом спостерігають за діями дитини в реальному часі, обговорюють помічені особливості, що вдається дитині легко, а що викликає складнощі. Фахівці узгоджують з батьками бачення можливостей та обмежень дитини.

Після завершення активної частини первинної оцінки фахівці надають батькам своє фахове бачення поточної ситуації, окреслюють потенційні зони найближчого розвитку. Завершується цей етап ключовим питанням: «Що б ви хотіли, щоб ваша дитина навчилася робити найближчим часом?». Саме відповідь на нього закладає основу для створення індивідуальної програми раннього втручання, що враховує реальні потреби родини та життєвий контекст дитини [2, с. 12]. Надання відповідей на запитання батьків, емоційна підтримка.

Наприкінці первинної оцінки фахівці можуть зробити висновок, чи потребує дитина послуги раннього втручання та повідомити про це батьків. У разі наявності потреби в ранньому втручанні батьки інформуються про такі кроки, які буде зроблено після первинної оцінки: обговорення результатів первинної оцінки з участю всіх фахівців команди; вибір міждисциплінарної команди для роботи; зустріч для знайомства батьків з цією командою для узгодження плану подальшої роботи. Батькам пропонується час, коли вони можуть подзвонити та узгодити час зустрічі з командою. Якщо під час первинної оцінки виявиться, що дитина не потребує раннього втручання, то батьки ознайомлюються з результатами первинної оцінки, їм надаються рекомендації щодо розвитку дитини та пропонується через 3-6 місяців заповнення опитувальників для моніторингу розвитку дитини, за потребою.

На основі загальних методичних принципів та підходів було деталізовано **етапи оцінки розвитку дитини із синдромом Ретта:**

– Попередня зустріч: включає збір анамнезу, психоемоційну підтримку, пояснення батькам типових етапів перебігу синдрому Ретта, очікуваних змін.

– Спостереження: фіксується тривалість зорового контакту, реакція на звук, музичні стимули, впізнавання членів сім'ї, особливості тону м'язів, координації рухів.

– Використання відеоаналізу: короткі відеозаписи повсякденних рутин (харчування, гра, пересування), що дає змогу команді оцінити навички у реальному контексті.

– Оцінка комунікації: аналіз погляду, міміки, вокалізацій, реакції на ім'я. Застосування простих інструментів альтернативної комунікації (картки, предметні підказки).

– Оцінка моторного та сенсорного розвитку: визначення ступеня підтримки при сидінні, пересуванні, перенесенні ваги, реакції на дотик, чутливості до світла, звуків.

– Опитування батьків: виявлення рівня стресу, наявності соціальної підтримки, досвіду участі в групах взаємодопомоги, очікувань від послуги.

– Формування індивідуального плану: узгодження короткострокових (3–6 місяців) та довгострокових (1 рік і більше) цілей, з урахуванням прогресивності стану.

Повідомлення сім'ї про результати скринінгу: підхід та формулювання.

Повідомлення сім'ї про виявлений ризик затримки розвитку є надзвичайно відповідальним та емоційно напруженим моментом. У цій ситуації, де скринінг показав високий ризик затримки в моторній та соціально-емоційній сферах, фахівець має бути максимально емпатичним, підтримуючим та чітким, дотримуючись принципів сімейно-центрованої комунікації [3, с. 22].

Можливий варіант формулювання повідомлення: «Ми побачили, що ваша донька дуже чутлива до музики, активно реагує поглядом на знайомих людей.

Через особливості синдрому Ретта дитині важко утримувати навички мовлення, але ми можемо навчати вас способів розуміти її сигнали. Ми разом допоможемо вам адаптувати щоденні процедури, щоб догляд був безпечним і менш виснажливим. Раннє втручання не лікує синдром, але значно покращує якість життя».

Додаткові комунікативні стратегії для дітей із синдромом Ретта: Використання погляду як основного способу вибору (показ картинок, предметів з фіксацією погляду). Музикотерапія: спів пісень, ритмічні вправи, що

викликають емоційний відгук і стимулюють рух. Створення передбачуваних рутин з візуальними підказками (розклад дня у вигляді карток). Залучення дорослих та однолітків до простої гри, спільного читання, співу. Використання сенсорних матеріалів (тактильні книги, м'які іграшки) для формування позитивного досвіду взаємодії.

Формуємо повідомлення так: «Ми розуміємо, що ця інформація може бути для вас несподіваною або тривожною. Хочу вас запевнити, що ми тут, щоб підтримати вас та вашу дитину. Ми бачимо, що дитина має чудовий потенціал, ми хочемо допомогти їй розкрити його повністю. Раннє виявлення – це дуже великий плюс, адже чим раніше ми почнемо працювати, тим кращими будуть результати» [1, с. 5]. «Наступним кроком буде проведення більш глибокої комплексної оцінки розвитку дитини. Це дозволить краще зрозуміти її сильні сторони та потреби, а також спланувати індивідуальну програму підтримки. Ця оцінка буде проходити разом з вами, ми будемо спостерігати за дитиною під час гри, спілкуватися з вами про її щоденні рутини. Ми будемо працювати як команда. Ми віримо, що спільними зусиллями зможемо допомогти дитині досягти значних успіхів. Ваша участь і підтримка для нас – найважливіші». [3, с. 22]

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових джерел і сучасних практик довів, що синдром Ретта зумовлює для родини тривалі виклики, які потребують системної та комплексної підтримки. Послуги раннього втручання виступають ключовим засобом оптимізації розвитку дитини, збереження її наявних можливостей і попередження ускладнень. Реалізація сімейно-центрованого підходу, заснованого на партнерстві та довірі, у поєднанні з дотриманням професійних алгоритмів оцінки забезпечує ефективну індивідуалізовану допомогу.

Своєчасне виявлення труднощів і надання кваліфікованої підтримки сприяє максимальній реалізації потенціалу дитини з синдромом Ретта в психомоторній, комунікативній та соціально-емоційній сферах, що своєю чергою покращує якість життя всієї родини.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на: удосконалення спеціалізованих діагностичних інструментів, адаптованих до особливостей психомоторного, комунікативного та соціально-емоційного розвитку дітей із синдромом Ретта; дослідження ефективності різних моделей мультидисциплінарної взаємодії в системі раннього втручання та вивчення впливу психоемоційного стану батьків на результативність реалізації програм раннього втручання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глухоцька, М., Кривоногова, О., Кукуруза, Г., та ін. (2025). Основи раннього втручання. Навчально-методичний посібник. Юнісеф. Київ, 79.
2. Кукуруза, Г. та ін. (2017). Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст: методичні рекомендації. Установи-розробники: Державна установа «Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків НАМН України», Благодійний фонд «Інститут раннього втручання». Харків, 37. URL: https://iozdp.org.ua/Downloads/Methodichki/kukuruza_2017.pdf
3. Кукуруза, Г. та ін. (2024). Алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі: методичні рекомендації. Харків, 40. URL: <https://uaei.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/algorithm-ofactions-of-the-early-intervention-team-in-the-family-centered-mode>
4. Neul, J.L., & Percy, A.K. (2020). Rett syndrome: Pathophysiology and management. *Lancet Neurology*, 20.
5. Percy, A.K. (2024). Rett syndrome: Clinical features and management. *UpToDate*.
6. Lotan, M., & Ben-Zeev, B. (2019). Rett syndrome: Therapeutic interventions. *ScientificWorldJournal*. 6:1517-41. DOI:[10.1100/tsw.2006.249](https://doi.org/10.1100/tsw.2006.249)
7. Chebotarova, O., & Kysla O. (2025). Effectiveness of Art-Therapy-Based Intervention Programmes for Improving Social Communication in Children with Rett Syndrome. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2025.13.01.1>

REFERENCES

1. Hlukhotska, M., Kryvonohova, O., Kukuruza, G., ta in. (2025). Osnovy rannoho vtruchannia [Fundamentals of early intervention]. Naukovo- metodychnyi posibnyk. YuNISEF. Kyiv, 79. [inUkraine].
2. Kukuruza, H. ta in. (2017). Tekhnolohiia rannoho vtruchannia: pryntsyipy, alhorytm, zmist: metodychni rekomendatsii [Early intervention technology: principles, algorithm, content:

methodological recommendations]. Ustanovy-rozrobnyky: Derzhavna ustanova «Instytut okhorony zdorovia ditei i pidlitkiv NAMN Ukrainy», Blahodiinyi fond «Instytut rannoho vtruchannia». Kharkiv, 37. URL:https://iozdp.org.ua/Downloads/Metodichki/kukuza_2017.pdf. [inUkrainia].

3. Kukuza, H. ta in. (2024). Alhorytm dii komandy rannoho vtruchannia v simeino-tsentrovani modeli: metodychni rekomendatsii [Algorithm of actions of the early intervention team in a family-centered model: methodological recommendations]. Kharkiv, 40. URL: <https://uaei.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/algorithm-ofactions-of-the-early-intervention-team-in-the-family-centered-mode>. [in Ukrainian].

4. Neul, J.L., & Percy, A.K. (2020). Rett syndrome: Pathophysiology and management. Lancet Neurology. [in English].

5. Percy, A.K. (2024). Rett syndrome: Clinical features and management. UpToDate, 20. [in English].

6. Lotan, M., & Ben-Zeev, B. (2019). Rett syndrome: Therapeutic interventions. ScientificWorldJournal. 6:1517-41. DOI:[10.1100/tsw.2006.249](https://doi.org/10.1100/tsw.2006.249) [in English].

7. Chebotariova, O., & Kysla O. (2025). Effectiveness of Art-Therapy-Based Intervention Programmes for Improving Social Communication in Children with Rett Syndrome. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2025.13.01.1>. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 23. 09. 2025 р.

УДК: 159.922.7:616.89-008.441.1

Юлія Поліщук,

старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

E-mail: yuliia.polishchuk02@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3076-0137>

Yulia Polishchuk,

senior teacher of the department of pedagogy, preschool and special education,

Dnipro National University named after Oles Honchar

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Дніпро, Україна, проспект Науки 72,
м. Дніпро, 49010, Україна

Oles Honchar Dnipro National University
Dnipro, Ukraine, 72, Science avenue,
Dnipro 49010, Ukraine

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СЕЛЕКТИВНОГО МУТИЗМУ У ДІТЕЙ

ANXIETY AS A LEADING FACTOR IN THE FORMATION OF SELECTIVE MUTISM IN CHILDREN

Анотація. Феномен селективного мутизму полягає в тому, що дитина, володіючи нормотиповими для свого віку здібностями до мовлення, виявляється нездатною говорити лише в деяких певних соціальних ситуаціях.

Метою статті є аналіз факторів і умов виникнення селективного мутизму у дітей щодо підвищення ефективності надання їм психолого-психіатричної і корекційно-педагогічної допомоги та профілактичних засобів. Дослідження здійснювалися методами теоретичного аналізу відповідної психолого-педагогічної та психіатричної літератури, а також узагальнення та систематизації результатів опублікованих досліджень щодо факторів формування селективного мутизму у дитячому віці.

Результати дослідження. Етіологія селективного мутизму багатофакторна й до кінця все ще не вивчена. Феномен цього розладу дитячого віку обумовлений цілим комплексом взаємодіючих чинників, таких як: генетична спадковість, особливості характеру і неврологічного розвитку дитини та несприятливий соціально-психологічний клімат. Проте проведений нами аналіз факторів і умов виникнення селективного мутизму показав, що провідним фактором формування селективного мутизму у дітей є тривожність, як стійке функціональне утворення на відповідних етапах їх розвитку (база), яке під впливом несприятливого навколишнього середовища (тригер механізму формування відхилень у розвитку) призводить до виникнення цього феномену. Тому найбільш результативними психолого-психіатричними, корекційно-педагогічними й медикаментозними методами подолання та профілактики селективного мутизму у дітей, на нашу думку, є ті, що спрямовані здебільшого на усунення їхньої тривожності.

Ключові слова: селективний мутизм; тривожність як стійке функціональне утворення; соціально-психологічний клімат.

Abstract. The phenomenon of selective mutism consists in the fact that a child, possessing normative speech abilities for his age, turns out to be unable to speak only in certain social situations.

The purpose of the study is to analyze the factors and conditions of the occurrence of selective mutism in children in order to increase the effectiveness of providing them with psychological, psychiatric, correctional, and pedagogical assistance and preventive measures. The research was carried out using methods of theoretical analysis of relevant psychological, pedagogical and psychiatric literature, as well as generalization and systematization of the results of published studies of the factors in the formation of selective mutism in childhood.

Results of the study. The etiology of selective mutism is multifactorial and has not been fully studied. The phenomenon of this childhood disorder is caused by a whole complex of interacting factors, such as: genetic heredity, personality traits and neurological development, as well as the surrounding socio-psychological climate. However, our analysis of the factors and conditions for the emergence of selective mutism showed that the leading factor in the formation of selective mutism in children is anxiety as a stable functional formation at the corresponding stages of children's development (base), which under the influence of an unfavorable environment (the trigger of the formation mechanism is deviated in development) leads to the emergence of this phenomenon. Therefore, in our opinion, the most effective psychological-psychiatric, correctional-pedagogical and medicinal methods of overcoming and preventing selective mutism in children are those that are primarily aimed at eliminating their anxiety. Since the development of anxiety in such children is largely caused by some abnormal styles of relationships and upbringing in families or in preschool educational and school institutions, the corrective activities of specialists aimed at overcoming the phenomenon of selective mutism and, especially, its prevention, must be carried out with the active participation of parents, educators and teachers armed with the necessary knowledge.

Key words: selective mutism; anxiety as a stable functional formation; socio-psychological climate.

Актуальність дослідження. У новому Міжнародному статистичному класифікаторі хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям (МКХ-11, 2024) [1] (в назві розділів якого відображено онтогенетичний принцип підходу до класифікації хвороб), селективний мутизм (код якого – 6В06) віднесено до розділу 6 – «Психічні і поведінкові розлади та порушення нейропсихічного розвитку», блоку L1-6В0 – «Розлади, пов'язані з тривогою і страхом». Водночас ці розлади у класифікаторі охарактеризовані так: «Розлади, пов'язані з тривогою

та страхом, характеризуються надмірним переживанням страху та тривоги й відповідними порушеннями поведінки, при цьому симптоми настільки виражені, що призводять до значного дистресу чи порушень в особистісній, сімейній, соціальній, навчальній, професійній та інших важливих сферах функціонування. Страх і тривога – тісно пов'язані явища; страх є реакцією на загрозу, що сприймається як неминуча зараз, тоді як тривога більше спрямована в майбутнє і належить до сприйняття передбачуваної загрози. Одна з основних ознак, за якими розлади, пов'язані з тривогою та страхом, відрізняються один від одного, це фокус побоювань, тобто стимул або ситуація, які викликають страх або тривогу.» (МКХ-11, 2024, с. 87) [1].

Розробники класифікатора МКХ-11 відзначили, що внесені в нього зміни здійснено на підставі доказових даних, результатів польових випробувань та аналізу великої кількості пропозицій відповідних фахівців з усього світу. У класифікаторі нововведення торкнулися не лише назви, структур та порядкового номера розділу, а й діагностичних принципів. Зокрема, для випадків психічних чи поведінкових відхилень, а також порушень функціонування у сферах життєдіяльності, запроваджено дименціональний (вимірювальний) підхід щодо оцінювання розладів особистості.

Щодо селективного мутизму у дітей МКХ-11 (2024, с. 93) [1] трактує цей розлад так: *«Селективний мутизм характеризується стійкою вибірковістю вербального контакту в такому вигляді, коли дитина демонструє достатню мовну компетентність у певних соціальних ситуаціях, зазвичай вдома, але завжди не може говорити в інших ситуаціях, зазвичай в школі. Порушення зберігається протягом принаймні одного місяця, не обмежуючись першим місяцем початку навчання у школі, є досить вираженим, щоб позначатися на успішності та соціальній взаємодії. Мовленнєві труднощі не пов'язані з недостатнім знанням мови або впевненим володінням нею в соціальній ситуації (наприклад, якщо в школі доводиться говорити іншою мовою)».*

Але у класифікаторі МКХ-11 не уточнено, чи підкоряється селективний мутизм зусиллям волі (тобто німота в певних соціальних ситуаціях є наслідком опозиційної поведінки дитини), чи цей розлад є неконтрольованою вибірковою

нездатністю говорити, яка виникає лише у певних ситуаціях та/або з певними людьми. На нашу думку, відсутність уточнення до визначення селективного мутизму не повною мірою відображає особливість цього розладу, що ускладнює вибір оптимальної стратегії психолого-педагогічного впливу з метою подолання останнього.

Небезпечні військові дії, що мають місце у теперішній час в нашій країні, тією чи іншою мірою відображаються на психічному стані дедалі більшої кількості дітей і, безумовно, впливають на підвищення ймовірності прояву селективного мутизму в деяких з них. Тому в даний час ретельне вивчення факторів ризику, а також запобіжних факторів у процесі онтогенезу дитини, стає найважливішим напрямом процесу організації діяльності щодо подолання відхилень від нормотипового розвитку особистості конкретної дитини. До того ж, результати таких досліджень дедалі більшою мірою набувають профілактичної спрямованості, а потреба у повнішій та достовірнішій інформації про фактори дизонтогенезу своєю чергою стає додатковим мотивом до нарощування наукових досліджень щодо взаємодії нормотипового та відхиляючого видів розвитку дітей, в тому числі й страждаючих на селективний мутизм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами огляд наукової літератури свідчить про те, що дослідники психопатології дітей в основному розглядають ряд змінних, які тією чи іншою мірою надають відхиляючий вплив на процес їхнього нормотипового онтогенезу, зокрема такі як: прихильність, ініціативність, самоконтроль, совість, тривожність, рівень когнітивної здатності, стосунки з однолітками, агресивність поведінки, а також здібності до навчання та трудової діяльності. Результати таких досліджень дали змогу виявити причини цілого ряду порушень психічного розвитку дітей, а також встановити (за винятком деяких патологій) часові рамки їхнього виникнення. Зокрема, дослідженням селективного мутизму та/або феномену тривожності, а також розробкою підходів щодо подолання цих явищ займалися практикуючі психіатри і психологи (Black, 1992; Bradley & Sloman, 1975; Browne & Lloyd, 1975; Cicchetti, 1993; Elson, 1965; Kearney & Vecchio, 2007; Kochanska et al., 1996; Lesser-Katz,

1986; Luckert, 1965; MacGregor, 1994; Meyers, 1984; Pustrom & Speers, 1994; Reed, 1964; Remschmidt, 2003; Sameroff, 1995; Sarason 1958; Spielberg et al., 1970; Steinhausen, 1996; Tramer, 1934; Youngerman, 1979 та деякі інші).

Метою статті є аналіз факторів і умов виникнення селективного мутизму в дітей щодо підвищення ефективності надання їм психолого-психіатричної і корекційно-педагогічної допомоги та проведення профілактичних засобів.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалися з допомогою методів теоретичного аналізу відповідної психолого-педагогічної та психіатричної літератури, а також узагальнення та систематизації результатів низки опублікованих досліджень щодо факторів формування селективного мутизму в дитячому віці.

Результати дослідження. Оцінка сутності й значення тих чи інших факторів, що порушують нормотиповий розвиток дитини, потребує не тільки вчасного їх виявлення, а також врахування на якій саме стадії розвитку вони мають місце. До того ж, щоб встановити, чи виявлена підозріла поведінка дитини відповідає віку, а також оцінити ймовірність її зникнення в ході подальшого розвитку цієї дитини, відповідному фахівцю необхідно мати досить великий обсяг інформації щодо процесу онтогенезу у дітей. Водночас практично повна відсутність деяких проблемних моделей поведінки на певних етапах розвитку дитини може служити тією чи іншою мірою насторожуючим фактором.

Доречно зазначити, що разом із віковим параметром розвитку дітей необхідно враховувати й основні контексти розвитку, такі як: внутрішньоособистісний, міжособистісний, надособистісний та органічний. Зокрема, внутрішньоособистісний контекст у процесі розвитку дитини визначається переважно змінними його когнітивних здібностей, емоцій та особливостями особистості, тоді як міжособистісні стосунки – змінними інтеракціями між членами родини, а також особливостями спілкування дитини з вихователями, вчителями, однолітками та сторонніми дорослими. Водночас найбільший вплив на можливість прояву відхилення в розвитку дитини здійснюють взаємини батьки–дитина. Різноманітні моделі сімейних відносин визначають якості сім'ї в цілому, що характеризуються наявністю тих чи інших

патернів, які впливають на поведінку дитини (патернів нормального виховання та патернів патологічної крайності у взаємовідносинах та в процесі виховання). Відносини дитини, які складаються з однолітками, також відіграють досить значну роль як у нормотиповому розвитку, так і у відхиленні від нього.

Надособові змінні визначаються відносинами дитини з групою індивідумів, соціально-економічним статусом, а також особливостями сприйняття культурного середовища в цілому. Саме культурне середовище значною мірою впливає на внутрішньоособистісний та міжособистісний контексти розвитку дитини. Щодо ролі органічного контексту в відхиленні розвитку, то останній визначається, зазвичай, генетичними порушеннями, деякими порушеннями функціональної системи організму дитини (здебільшого головного мозку, біохімічного і нейрофізіологічного процесів), а також вродженими індивідуальними особливостями його темпераменту. Важливо враховувати, що перелічені контексти розвитку не є статичними, оскільки перебувають у постійній взаємодії один з одним. Тому розвиток треба розглядати як функцію складної взаємодії між дитиною та середовищем, яка протікає у часі (Sameroff, 1995) [2]. До того ж, з погляду Cicchetti (1993) [3], процесу онтогенезу індивідуума притаманні цілком певні сензитивні періоди, протягом яких на передній план виступають ті чи інші сторони розвитку, що виявляються в ці періоди дуже вразливими перед порушеннями, але водночас максимально сприятливими для корекції.

Отже, визнання зв'язку між процесами нормотипового розвитку та відхиленнями від нього тією чи іншою мірою дає можливість виявити на особистісному, міжособистісному та надособистісному рівнях як фактори ризику, так і запобіжні фактори, взаємодія яких зрештою визначає унікальну для конкретної дитини траєкторію розвитку. Відхилення від нормотипового розвитку сприяють виникненню тих чи інших форм дитячої психопатології, водночас до однієї і тієї самої форми психопатології в ряді випадків можуть вести різні шляхи розвитку, які необхідно враховувати під час планування терапевтичного та корекційного впливу. Нині для пояснення етіології селективного мутизму розроблено кілька теорій (генетична спадковість, особливості характеру і

неврологічного розвитку та вплив несприятливого соціально-психологічного клімату). Однак варто визнати, що деяким з них все ж таки притаманні спільні особливості, інші частково доповнюють одна одну, тоді як треті характеризуються непримиренними відмінностями (Поліщук, 2024) [4]. Тим не менш, має місце загальноприйняте уявлення про виникнення селективного мутизму в дітей, яке засновано на розгляді поєднання в процесі розвитку конституційних емоційно-особистісних особливостей дітей (база) та впливу на них навколишнього середовища (тригер механізму формування відхилень у розвитку). В основі порушення нормотипового розвитку емоційної сфери дітей, які страждають на селективний мутизм, а також становлення, закріплення та розвитку особливостей їх емоційно-особистісних утворень, важливу роль відіграють тривога (як емоційний стан) і тривожність (як стійке функціональне утворення на відповідних етапах розвитку дітей) (Kearney & Vecchio, 2007) [5]. Водночас тривогу прийнято розглядати як наявність страху або занепокоєння, яке не відповідає конкретній ситуації, що має місце; а тривожність – як переживання дитиною емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, передчуття потенційної небезпеки. Доречно зазначити, що деякі рівні тривоги та тривожності в нормі властиві практично всім дітям і, більше того, необхідні для пристосування останніх до навколишньої дійсності. Така адаптивна тривожність, будучи певним сигналом про можливу небезпеку у тих чи інших життєвих ситуаціях, мобілізує дитину до необхідності долати потенційні труднощі задля досягнення результатів поставлених цілей. Саме подолання труднощів у досягненні цілей загартовує характер дитини, сприяє самоствердженню, породжує віру у себе й в можливу результативність своїх домагань та у досягнення певного становища у суспільстві. Проте наявність у деяких дітей тривожності, як стійке функціональне утворення, свідчить про порушення особистісного розвитку, що перешкоджає як нормотиповому психічному розвитку, так і спілкуванню, і навіть успішному навчанню та результативній трудовій діяльності. На психологічному рівні тривожність відчувається дитиною як напруга, занепокоєння, нервозність, заклопотаність і переживається у вигляді почуттів невизначеності, безпорадності, незахищеності, самотності й часто

відбивається на особливостях спілкування. На фізіологічному рівні тривожність проявляється у посиленні серцебиття, почастишанні дихання, підвищенні артеріального тиску, а також у зростанні загальної збудливості, м'язової напруги, у тому числі в голосових зв'язках (аж до тимчасового блокування мовлення).

На думку Sarason (1958) [6], Spielberg et al. (1970) [7], треба розрізняти тривожність як ситуативний емоційний стан і тривожність як стійку індивідуальну психологічну особливість дитини, що виявляється у схильності до частих досить інтенсивних переживань стану тривоги під впливом тривалих зовнішніх стресових ситуацій. Такий погляд дає змогу припустити, що на формування та закріплення у дітей тривожності, як сталого утворення, впливають насамперед особистісні та соціальні чинники. Хоча ступінь уразливості більшості відхилень у розвитку дітей все ще недостатньо вивчено, проте встановлено його залежність від їхнього довкілля. Водночас фактори генетичної спадковості, мабуть, виступають лише в ролі схильності до відхилення від нормотипового розвитку (у разі селективного мутизму в основному по материнській лінії), здатної все ж таки підвищити ймовірність психопатології за рахунок взаємодії з вище названими факторами. Проте процес психічного розвитку дитини супроводжується рядом запобіжних факторів, здатних знижувати ризик формування патологій. Зокрема, до запобіжних факторів відносяться відповідний віку достатній рівень інтелектуального розвитку, поступливість характеру, а також наявність тих чи інших здібностей, які цінуються самою дитиною та суспільством. Запобіжними факторами у родині є: компетентні, надійні, люблячі батьки, стабільна турбота про дитину та комфортний стиль виховання. Основними запобіжними чинниками поза сім'єю є позитивні відносини дитини з іншими дітьми та дорослими, а також терпимість до різноманіття культури навколишнього середовища.

Rutter (2012) [8] на базі спостережень та емпіричних досліджень сформулював ряд наступних запобіжних механізмів зниження ризику виникнення психічних відхилень:

– механізм, який полягає в тому, що перераховані вище запобіжні фактори виступають в якості буфера, послаблюючи вплив відповідних факторів ризику;

- механізм, який полягає в ослабленні взаємних негативних ланцюгових реакцій дитини та батьків за допомогою впливу на їх міжособистісні стосунки;
- механізм, який полягає у підвищенні у дитини самооцінки та ефективності дій, сприянні успішно справлятися з життєвими проблемами, а також формуванні та розвитку впевненості у собі;
- механізм, який полягає у результативному використанні дитиною наявних можливостей, які дають йому шанс знизити вплив факторів ризику.

З точки зору Luckert (1965) [9], тривожність дитини в основному обумовлена незадоволеністю її провідних потреб на відповідних етапах розвитку, можливість задоволення яких залежать значною мірою від людей, які її оточують. Щодо соціальних чинників виникнення тривожності, то найважливішими є міжособистісні відносини, тому уникнення чи усунення тривожності можливі переважно шляхом задоволення потреби дитини в міжособистісній надійності та безпеки. Тривожність має досить добре виражену вікову специфіку, властиву її змісту, джерелам її формування, а також формам прояву компенсації та запобіжним факторам захисту. Водночас для кожного вікового періоду існують певні області, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу у деяких дітей, незалежно від реальної загрози чи тривожності як стійкого утворення.

Оскільки процес розвитку особистості характеризується формуванням системних новоутворень психіки, зокрема новоутворень афективно-потребової сфери, можна припустити, що з часом цілком можливо їх закріплення і перетворення на деякі самостійні утворення із своїми особливостями розвитку. час надмірний рівень тривожності, що закріпився, може призвести до дезадаптації емоційних реакцій, які виявляються в загальній дезорганізації поведінки та діяльності дитини. Водночас безпосередньо джерелами тривожності можуть стати відповідна генетична схильність, сімейне середовище з гіперопікою або завищеними очікуваннями, травматичні чи досить довгострокові зовнішні стресові ситуації, нестача досвіду безпечної взаємодії поза сім'єю та деякі внутрішні психологічні та психофізіологічні фактори. Процес формування і закріплення феномену тривожності, мабуть, є результатом винятково складної взаємодії біологічних, біохімічних, фізіологічних,

особистісних, соціальних та деяких інших факторів, що мають місце у процесі розвитку дитини.

З перших днів життя немовля тісно пов'язане із соціальним середовищем, в якому провідне становище протягом першого року його життя займають узи любові, що виникають між немовлям і матір'ю й формують у нього відповідну прихильність внаслідок прояву про нього турботи та задоволення матір'ю його життєвих потреб. Водночас характер уподобання дитини у цей період значною мірою залежить від якості догляду за неї (Carlson & Sroufe, 1995) [10]. Безумовно, спочатку у немовля формується й розвивається прихильність саме до матері, тоді як у міру дорослішання прихильність тією чи іншою мірою починає проявлятися і до батька. Саме близькість з тим чи іншим опікуном викликає у немовляти почуття надійності та захищеності, а відокремлення від нього – небезпеку та тривогу. Різноманітні форми поведінки, що виявляється вже в ранньому віці (чіпляння руками, плач, візуальний контакт, усмішка) та пізніше – рухові реакції, використовуються дитиною для набуття близькості з опікуном, який забезпечує турботу. Якщо батьки цілком адекватно забезпечують потреби немовляти, здійснюють комфортний догляд, виявляють у спілкуванні позитивні емоції, то у дитини виникає надійна прихильність до них. Своєю чергою надійно прив'язане немовля реагує позитивно на своїх опікунів та завдяки сталості піклування про нього упевнене у своїй безпеці і в міру подальшого розвитку починає активно досліджувати навколишнє середовище. У дітей, про яких добре піклуються, зазвичай уже в ранньому віці починає формуватися позитивне уявлення про себе, що породжує в процесі дорослішання впевненість у своїй здатності успішно справлятися з труднощами, що виникають. Тим не менш, прихильність навіть у відносно нормальних проявах ніколи не буває тільки позитивною, оскільки вона неминує є змішанням любові, страху і тривоги. Різні типи прихильності можуть проявлятися як фактори ризику, так і як запобіжні фактори, залежно від типу взаємодії батьки–дитина.

За даними Zeanah (1996) [11], надійно прив'язані немовлята на відповідній стадії свого розвитку в присутності опікуна вільно досліджують навколишнє середовище, але відділення від нього може викликати у них тривогу, дистрес і

обмеження дослідницької активності. Водночас ненадійна прихильність, будучи одним із варіантів норми, все ж є певним фактором ризику дитини.

З погляду Main (1996) [12], у дітей можна виявити декілька варіантів ненадійної прихильності:

– унікаюча прихильність, яка виникає, коли догляд за дитиною з боку опікуна вирізняється стриманістю, відсутністю втіхи, а іноді навіть дратівливістю та проявом гніву. У цьому разі дитина під час розлучення з опікуном рідко демонструє дистрес, але досить часто ігнорує або уникає опікуна, а також значно меншою мірою займається пізнавальними дослідженнями довкілля;

– опірна прихильність проявляється у тому, що увагу дитини зосереджено здебільшого на опікуні і розлучення з ним її дуже засмучує, а дослідницька активність істотно обмежена. До того ж, при спробах возз'єднання з опікуном дитина може деякий час злісно чинити опір. Така поведінка дитини викликана непередбачуваністю ставлення до неї з боку опікуна, який то щиро виявляє ніжну турботу і близькість, то байдужість і роздратування;

– дезорганізована та дезорієнтована прихильність, яка виявляється у непослідовній манері спілкування дитини з опікуном. У цьому разі під час розлучення з опікуном дитина переважно демонструє подив, а у відсутності опікуна може просто безцільно бродити, не виявляючи інтересу до чогось. Водночас у присутності опікуна, не визначившись, як поводитися, дитина може демонструвати розгубленість і боязкість. Така поведінка викликана амбівалентною манерою спілкування опікуна, що збиває дитину з пантелику.

Отже, ненадійна прихильність займає проміжне положення між нормальною прихильністю і тією, що відхиляється. Остання може розглядатися як фактор ризику щодо формування деяких порушень. Однак особливості прихильності, на нашу думку, треба розглядати у взаємодії мінливих з часом обставин, тому що патерни прихильності все ж таки обумовлені не тільки конкретним типом турботи про дитину, а й умовами навколишнього середовища, яке систематично змінюється.

З погляду Mahler et al. (1975) [13], протягом перших трьох років життя відбувається особливий процес розвитку дитини: відділення–індивідуалізація, якому властивий ряд послідовних стадій. Оскільки протягом деякого часу з моменту народження немовля не має здатності розрізняти себе і зовнішній світ, то усвідомлює лише флуктуацію власних задовільних і незадовільних станів. Лише до кінця другого місяця життя немовля починає усвідомлювати, що існує хтось, хто піклується про нього, задовольняє його життєво необхідні потреби. Але все ж таки в цій симбіотичній фазі розвитку немовля все ще відчуває себе й опікуна як щось єдине ціле. Лише приблизно до чотиримісячного віку під впливом неминуче виникаючих моментів порушення синхронізації виникнення та задоволення потреб немовляти воно починає усвідомлювати незалежність існування свого опікуна й обличчя людей починають сприйматися ним з особливою насолодою. До того ж, у нього з'являється так звана соціальна посмішка у відповідь на різний вид звернень до нього. В результаті наступної стадії розвитку – фази диференціації (між шостим і дев'ятим місяцями), у немовляти з'являється посмішка переваги, що вказує на те, що воно дізнається і виділяє серед оточуючих свого опікуна та усвідомлює свій специфічний зв'язок саме з ним. По завершенні цієї стадії немовля починає виявляти деяке побоювання незнайомих. У наступному, коли дитина починає повзати, вона приступає до активного вивчення навколишнього світу. Водночас, повзаючи колами навколо опікуна, дитина поступово все далі віддаляючись, все ж регулярно повертається до нього, як джерела власної безпеки. Саме надійна прихильність дитини до опікуна створює основу для прояву ініціативної активності у вивченні та підкоренні довкілля, стрижнем якої є цікавість і дослідження. У середині другого року життя, коли з'являються зачатки образного мислення, до дитини приходять усвідомлення своєї вразливості, можливості загубитися (у разі віддалення опікуна) та залишитися незахищеним. У цей період вона починає демонструвати тривогу відділення у вигляді сильних емоційних реакцій на розлуку з опікуном і навіть нездатність до самостійних ігор, у дитини також починає проявлятися досить помітний страх перед незнайомими людьми. Тривога відділення, що формується в цих умовах (особливо при відхиленнях від

чуйного прояву турботи з боку опікуна), і тим більше наступна трансформація її в тривожність, можуть значно негативно впливати на багато аспектів нормотипового розвитку дитини. Отже, прихильність, що дає змогу батькам обдаровувати дитину любов'ю за послух, а також позбавляти її любові у випадках непокори чи опозиційної поведінки, створює тим самим ситуацію, яка сприяє виникненню тривоги відділення (особливо, якщо непослух карається способом, неадекватним провинам).

На думку Minuchin (1974) [14], саме сім'я, яка є динамічною системою, значною мірою здійснює безпосередній вплив на емоційний стан дитини протягом досить тривалого часу і опосередковано тією чи іншою мірою впливає на процес його онтогенезу. Зокрема, всередині великої сім'ї формується кілька підсистем, які об'єднують певних її членів. Так, батьки, що виконують лідируючу роль у сім'ї та виховують своїх дітей, взаємно доповнюючи один одного, утворюють подружню підсистему. Водночас підсистема батьки–дитина заснована на нерівноцінних потребах та обов'язках, які батьки та діти виконують один перед одним. Сиблінги утворюють ще одну підсистему, засновану на загальному статусі дітей у сім'ї. Хоча нерідко в сім'ях особливими привілеями можуть бути обдаровані лише деякі з дітей, що частково поділяє сиблінгів між собою. Отже, виконуючи різні ролі, члени сім'ї одночасно відчують почуття спільності й незалежності один від одного. В міру чіткі, але досить проникні та адаптовані кордони, поділяючи сімейні підсистеми, визначають ролі її членів, дозволяючи задовольняти їм свої потреби. Водночас сімейна система забезпечує емоційний контакт і незалежність індивідуумів, видозмінюючись у міру того, як потреби членів сім'ї змінюються під час розвитку дітей. Однак нездатність зберігати адекватні межі між підсистемами може призвести до змішування ролей у сім'ї та її дисфункції. Водночас занадто жорсткі межі сприяють відокремленню членів сім'ї, підтримці суворої рольової диференціації між ними, тим самим ускладнюючи їм можливість висловити свої почуття або отримувати емоційну підтримку. У таких умовах діти, відчуваючи себе самотніми, позбавленими підтримки, найчастіше схильні до тривоги, яка з часом може трансформуватися у тривожність.

Отже, треба визнати, що серед безлічі факторів, що зумовлюють формування у дітей тривоги й тривожності, все ж таки визначальними є транзакції у вигляді серії дискомфортних емоційних динамічних взаємодій протягом досить тривалого часу між дитиною та її сімейним або зовнішнім соціальним оточенням. Безумовно, стиль виховання та характер відносин між батьками та дітьми відіграють важливішу роль у багатьох тривожних чи загальмованих формах дитячої поведінки, включаючи феномен селективного мутизму. Зокрема, аномальні стосунки між батьками та дітьми можуть створювати у дітей неправильне уявлення про те, що їм для виживання вкрай необхідна постійна присутність батьків. Тому знаходження дитини поза домівкою при відсутності батьків може викликати соціальну фобію, яка сприяє розвитку схильності дитини замикатися в собі та перешкоджати її іграм, а також сприяти виникненню німоти в деяких соціальних ситуаціях. Ще в ранньому дитинстві шляхом контролювання тілесних функцій, а надалі і фізіологічних, у дитини формується самоконтроль, подальшому розвитку якого сприяє адаптація дитини до норм та вимог культури соціального оточення. Вирішальну роль у досягненні нею вищих рівнів самоконтролю грає систематичний мовленнєвий розвиток дитини, який у процесі дорослішання дає змогу розуміти і сприймати все більш складні керівні вказівки та вимоги, що стосуються кола нових соціальних ситуацій, а також вербалізувати свої потреби, переживання, почуття і думки (Kochanska et al., 1996) [15].

Отже, саме тривожність, як стійка індивідуальна психологічна особливість дітей з селективним мутизмом, навіть при нормотиповому інтелектуальному розвитку останніх та відсутності дефектів мовлення, стримує їх спілкування і вербальну стимуляцію у відносинах з деякими людьми та/або в деяких соціальних ситуаціях, що особливо часто проявляється при вступі останніх до дитячого садка або початкової школи. Оскільки формування тривожності у цих дітей значною мірою викликано деякими аномальними стилями відносин і виховання у родинах або у дошкільних виховних та шкільних закладах, то, на нашу думку, корекційну діяльність фахівців, спрямовану на подолання феномену селективного мутизму і тим більше його профілактику необхідно здійснювати за

активної участі батьків, вихователів і вчителів, озброєних відповідними необхідними знаннями. Водночас мета психолого-педагогічної корекції, спрямованої на подолання тривожності та викликаного нею селективного мутизму, повинна полягати у наданні допомоги дитині набуття можливостей самоствердження та самореалізації, а також створення умов для її особистісного зростання.

Зважаючи на те, що селективний мутизм у дітей має багатофакторну етіологію і розвивається при поєднанні деяких конституційних психологічних особливостей та впливів несприятливого середовища, тривожність не обов'язково призводить до виникнення у них феномена селективного мутизму, але все ж є провідним фактором його утворення серед інших.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для кожного вікового періоду розвитку дитини мають місце певні ситуації, здатні викликати в неї страх і тривогу з подальшою трансформацією останньої у тривожність. Тривожність, як стійке особистісне функціональне утворення (що включає когнітивний, емоційний і операційний аспекти), поступово формується і закріплюється внаслідок незадоволення досить значних потреб дитини протягом певних періодів його розвитку. Закріплення та посилення тривожності відбувається саме внаслідок накопичення негативних емоційних станів, які можуть виникати ще в ранньому дитинстві, породжуючи підстави для занепокоєння, відчуття небезпеки та незахищеності навіть за відсутності реальної загрози. Саме тривожність, як стійка індивідуальна психологічна особливість особистості, є провідним фактором формування селективного мутизму у дітей, який зазвичай проявляється у період початку активної соціальної взаємодії поза родиною. Тривожність виникає тоді, коли оцінка зовнішньої загрози дитиною пов'язана з уявленнями про неможливість знайти відповідні засоби проти неї. Тому подальші дослідження щодо подолання селективного мутизму, викликаного таким типом тривожності у дітей, на нашу думку, здебільшого повинні бути спрямовані на розробку методів усунення цього стійкого особистісного утворення шляхом навчання останніх переоцінки цих негативних уявлень у процесі профілактики

та корекційної діяльності відповідних фахівців за активної участі батьків, вихователів і вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міжнародна статистична класифікація хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям МКХ-11 / Розділ 06. Психічні і поведінкові розлади та порушення нейропсихічного розвитку (статична класифікація). Київ: МОРІОН. 300 с.
2. Sameroff, A.J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*, v. 1. *Theory and methods*. John Wiley & Sons, pp. 659–695.
3. Cicchetti, D. (1993). Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review*, 13(4), pp. 471–502.
4. Поліщук, Ю.В. (2024). Особливості етіології селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Науковий, навчальний, інформаційний журнал. Інст. спец. педагогіки ім. М.Я. Драгоманова. Київ: Педагогічна преса. С. 69–88.
5. Kearney, C.A., & Vecchio, J. (2007). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach*. New York: Oxford University Press. 272 p.
6. Sarason, I.G. (1958). Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information // *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. N.Y., v. 1, pp. 381–403.
7. Spielberg, Ch.D., Corsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait-Anxiety Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, v. 1 (2).
8. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. v. 24, pp. 335–344.
9. Luckert, H.R. (1965). *Konfliktpsychologie: Einführung und Grundlegund*. München-Basel.
10. Carlson, E.A., & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*, v. 1. *Theory and methods*, pp. 581–617.
11. Zeanah, C.H. (1996). Beyond insecurity: A reconceptualization of attachment disorders of infancy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (1), pp. 42–52.
12. Mahler, M.S., Pine, R., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books. 320 p.
13. Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237–243.

14. Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA Harvard University Press.
15. [Kochanska, G.](#), [Murra, K.](#), [Jacque, T.Y.](#) et al. Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child. Dev.*, 67 (2), pp. 490–507.

REFERENCES

1. *Mizhnarodna statystychna klasyfikatsiya khvorob ta problem, pov'yazanykh zi zdorov'yam MKX-11 (2024)*. [International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ICH-11]. Rozdil 06. Psykhichni i povedinkovi rozlady ta porushennya neyropsykhichnoho rozvytku. Kyiv: MORION. 300 p. [in Ukrainian].
2. Sameroff, A.J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology, v. 1. Theory and methods*. John Wiley & Sons, pp. 659–695. [in English].
3. Cicchetti, D. (1993). Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review, 13(4)*, pp. 471–502. [in English].
4. *Polishchuk, Y.V. (2024). Osoblyvosti etiologii selektyvnoho mutyzmu u ditey starshoho doshkil'noho viku*. [Peculiarities of the etiology of selective mutism in children of senior preschool age]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya. Naukovyy, navchal'nyy, informatsiynyy zhurnal. Inst. spets. pedahohiky im. M.YA. Drahomanova*. [Special child: education and upbringing. Scientific, educational, informational journal. Inst. special. pedagogy named after M.Ya. Dragomanov]. Kyiv: Pedagogical Press, pp. 69–88. [in Ukrainian].
5. Kearney, C.A., & Vecchio, J. (2007). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach*. New York: Oxford University Press. 272 p. [in English].
6. Sarason, I.G. (1958). Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information // *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. N.Y., v. 1, pp. 381–03. [in English].
7. Spielberg, Ch.D., Corsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait-Anxiety Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, v. 1 (2). [in English].
8. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. v. 24, pp. 335–344. [in English].
9. Luckert, H.R. (1965). *Konfliktpsychologie: Einfuhrung und Grundlegund*. München-Basel.
10. Carlson, E.A., & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. *Developmental psychopathology, v. 1. Theory and methods*, pp. 581–617. [in German].
11. Zeanah, C.H. (1996). Beyond insecurity: A reconceptualization of attachment disorders of infancy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64 (1)*, pp. 42–52. [in English].

12. Mahler, M.S., Pine, R., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books. 320 p. [in English].

13. Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237–243. [in English].

14. Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA Harvard University Press. [in English].

15. Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T.Y. et al. Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child. Dev.*, 67 (2), pp. 490–507. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 13.09.2025 р.

УДК 376.1:159.9.072.43-056.36

Наталія Суховієнко,

кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог,

сертифікований гештальт-психотерапевт,

старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

chrysantemum14@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0528-9494

ResearcherID HNB-5934-2023

Інна Литвин,

кандидат педагогічних наук, логопед,

старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

In.litvin19@vu.cdu.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-8946-1449

Researcher ID MFJ-0381-2025

Nataliia Sukhoviienko,

PhD (Pedagogical Sciences), speech therapist of the highest category,

deaf educator, certified Gestalt psychotherapist,

Senior Lecturer, Department of Primary and Special Education

Inna Lytvyn,

PhD (Pedagogical Sciences), Speech Therapist,
Senior Lecturer, Department of Primary and Special Education

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
бул. Шевченка, 81, 18031, Черкаси, Україна

Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy,
81 Shevchenko Blvd., 18031, Cherkasy, Ukraine

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO CORRECTION OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У положеннях наукової статті наведено засадничі ідеї нейропсихологічного підходу в процесі корекційних заходів, спрямованих на покращення стану розвитку дітей із особливими освітніми потребами. Метою статті є теоретичний аналіз специфіки та переваг нейропсихологічного підходу для корекційної роботи із дітьми, зокрема, із мовленнєвими порушеннями, розладами дефіциту уваги та гіперактивності. Окреслено специфіку проблематики, її актуальність в сьогоденній гуманітарній науці і освіті. Методами дослідження є компаративістика, аналіз, систематизація, порівняння, які дали змогу проаналізувати, виділити ключові аспекти та систематизувати результати. Окреслено унікальність нейропсихологічного підходу, що полягає в його мультидисциплінарності. Розкрито суть нейропсихологічного підходу як такого, що визначає три енергетичні блоки головного мозку. Зазначено специфіку кожного блоку, їх фізіологічну локалізацію. Визначено базове положення підходу: різні мозкові структури є окремими ланками, на які треба здійснювати різний вплив. Сформульовано етапи нейропсихологічної корекції розвитку дітей із особливими потребами: первинна діагностика, створення індивідуального плану корекції, проведення занять зі стимуляції розвитку слабо розвинених функцій, моніторинг динаміки розвитку дитини. Виокремлено специфіку кожного з етапів для дітей із мовленнєвими порушеннями і СДВГ. Наведено приклади методик нейропсихологічної корекції. Зазначено вектори розгляду проблеми нейропсихологічного підходу корекції розвитку. Зазначено роль нейропсихологічного підходу для корекції психотравмуючого впливу від воєнних подій. Доведено ефективність нейропсихологічного підходу для корекції розвитку дітей з

особливими потребами завдяки врахуванню глибинних нейрофізіологічних механізмів і глобальному позитивному впливу на різні сторони розвитку дитини.

Ключові слова: особливі освітні потреби; СДВГ; порушення мовлення; нейропсихологічний підхід; розвиток; нейрофізіологія.

Abstract. The provisions of the scientific article provide the basic ideas of the neuropsychological approach in the process of corrective measures aimed at improving the development of children with special educational needs. The purpose of the article is a theoretical analysis of the specifics and advantages of the neuropsychological approach for corrective work with children, in particular, with speech disorders, attention deficit and hyperactivity disorders. The specifics of the problem, its relevance in today's humanitarian science and education are outlined. The research methods are comparability, analysis, systematization, comparison, which allowed us to analyze and highlight key aspects and systematize the results. The uniqueness of the neuropsychological approach, which lies in its multidisciplinary nature, is outlined. The essence of the neuropsychological approach is revealed as one that defines three energy blocks of the brain. The specifics of each block, their physiological localization are indicated. The basic position of the approach is determined: different brain structures are separate links that should be influenced differently. The stages of neuropsychological correction of the development of children with special needs are formulated: initial diagnostics, creation of an individual correction plan, conducting classes to stimulate the development of poorly developed functions, monitoring the dynamics of the child's development. The specifics of each of the stages for children with speech disorders and ADHD are highlighted. Examples of neuropsychological correction methods are given. Vectors of consideration of the problem of the neuropsychological approach to the correction of development are indicated. The role of the neuropsychological approach for the correction of the psychotraumatic impact of military events is indicated. The effectiveness of the neuropsychological approach for the correction of the development of children with special needs is proven due to the consideration of deep neurophysiological mechanisms and the global positive impact on various aspects of the child's development.

Key words: special educational needs; ADHD; speech disorders; neuropsychological approach; development; neurophysiology.

Актуальність проблеми дослідження. Сучасна система спеціальної освіти все більше звертається до міждисциплінарних методів, які дають можливість не лише виявляти труднощі розвитку дітей з особливими освітніми потребами

(ООП), а й ефективно їх долати, що є важливим для підвищення якості життя дітей. Одним із таких напрямів є нейропсихологія. Нейропсихологічний підхід вивчає зв'язки між функціонуванням мозку та поведінковими, емоційними і когнітивними проявами. Проблеми дітей з ООП часто мають нейропсихологічну основу, і без її врахування корекційна робота залишається однобокою, а отже, малоефективною. Зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, РДУГ, обумовлює потребу у створенні ефективних корекційних програм на основі нейропсихологічної діагностики й інтервенцій.

Метою нейропсихологічного підходу є створення для дитини будь-яких можливостей і сприятливих умов, за умови будь-яких її проявів, для її повноцінної участі і залученості в типові ситуації [Сущенко, 2021 : 26]. Значущість нейропсихологічного підходу у корекції розвитку дітей із ООП полягає в інтеграції класичних нейропсихологічних концепцій із сучасними методами нейрореабілітації, сенсомоторного розвитку та когнітивного тренінгу. Особливу увагу приділено принципу поетапного формування функцій, що ґрунтується на ідеї нейропластичності – здатності мозку компенсувати пошкоджені або недостатньо сформовані функції.

В логопедії «компенсація» визначається як відновлення недорозвинутих чи порушених функцій шляхом задіяння збережених чи перебудови частково порушених функцій, завдяки чому відновлюється рівновага психічних процесів [Кашуба, & Стрілець, 2021 : 358]

Практичне втілення підходу реалізується через програми, що поєднують рухову активність, когнітивні завдання, емоційно-комунікативні вправи та біофідбек. Такий підхід дає змогу адресно працювати з порушеними ланками функціональної системи мозку дитини. До переваг нейропсихологічного підходу треба віднести індивідуалізацію, дистанційний супровід, застосування рухових методик.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Нейропсихологія дитячого віку сформувалася в 70-і роки ХХ століття завдяки А. Р. Лурії. На сьогоденньому етапі розвитку науки нейропсихологічний підхід у корекції дітей із ООП тримає постійну увагу і розвивається українськими нейрофізіологами,

психологами і педагогами, серед яких О. Балашова, Н. Зверєва, М. Семаго, Н. Семаго, Г. Семенович, А. Сиротюк, В. Тарасун, О. Хомська. Прихильність до даного підходу у роботі із дітьми з мовленнєвими порушеннями демонструють дослідниці А. Лук'яненко, О. Ревуцька, М. Пархоменко та інші – вони доводять, що нейропсихологічний підхід дає можливість значно глибше зрозуміти походження мовленнєвих труднощів, зокрема в аспекті міжпівкульної взаємодії, латералізації функцій, розвитку праксису та гнозису. Це знання уможливорює створення індивідуальних корекційних програм, спрямованих не лише на розвиток мовлення, а й на гармонізацію базових регуляторних систем. Ця тема розглядалася та постійно розвивається як окремий напрям, а також в контексті комбінованого підходу із когнітивно-поведінкової терапії, зокрема для застосування при корекції РДУГ.

Метою статті є теоретичний аналіз специфіки та переваг нейропсихологічного підходу для корекційної роботи із дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема, мовленнєві порушення, розлади дефіциту уваги та гіперактивності.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дали змогу виділити ключові аспекти та систематизувати результати.

Результати дослідження. Унікальність нейропсихології полягає в її мультидисциплінарності, оскільки вона містить в собі знання, наукові моделі і теоретико-практичні напрацювання на межі психології, медицини, фізіології, неврології, біології, нейрофізіології, нейрохімії, експериментальної психології, фармакології, когнітивної психології та інших [Бенюк, 2022 : 15]. Дослідники І. Грицюк та С. Мілищук (2021) звертають увагу на одне із основних положень: «Одним із базових положень нейропсихології є те, що з певними мозковими структурами слід співвідносити не всю вищу психічну функцію як єдине ціле, а її окремі ланки (параметри, аспекти, фактори), реалізація яких здійснюється за допомогою відповідних нейрофізіологічних процесів» [Грицюк, & Мілищук, 2021 : 182].

В основі нейропсихологічного підходу міститься теорія про три енергетичні блоки мозку, сформульованих О. Лурією.

1. Перший енергетичний блок забезпечує несвідомі неконтрольовані процеси: інстинкти, афекти, тонус. Він включає неспецифічні структури стовбура мозку, таламус, лімбічну систему та медіобазальні відділи кори.

2. Другий енергетичний блок приймає, сприймає та перероблює сенсорну інформацію. Основні функції блоку – це автоматизація навичок навчання. Його утворюють сенсорні проєкційні зони кори (потилична, тім'яна, скронева).

3. Третій енергетичний блок відповідає за програмування, регуляцію та контроль форм діяльності, як-от: довільні рухи, рухові механізми мовлення, складні форми поведінки тощо. Локалізація блоку – у лобових структурах (премоторна, моторна, префронтальна кора) [Zaytseva, Chan, Röppel, & Heinz, 2015].

Винятковий вплив нейропсихологічної корекції розвитку полягає й у тому, що ним можна здійснювати позитивний вплив на фізичний розвиток дітей, які мають особливі освітні потреби, зіштовхуються із труднощами у школі, навчальному процесі [Бавольська, 2021]. Діти, які мають мовленнєві порушення, СДВГ, вимушені долати бар'єри як в повсякденному житті, так і в навчальній сфері. Нижче розглянемо детальніше про можливості корегування розвитку при цих особливостях силами нейропсихологічного підходу. Дослідники В. Смоляк і І. Турубарова наголошують на всеосяжному впливі мовленнєвих порушень: «Порушення в мовленнєвому розвитку негативно впливають на загальний психічний розвиток дитини, що проявляється у зниженні продуктивності запам'ятовування, затримці розвитку логічної та смислової пам'яті, утрудненні опанування розумовими операціями. Окрім цього, гальмується розвиток гри як провідної діяльності дитини дошкільного віку та розвиток комунікативних навичок» [Смоляк, & Турубарова, 2024 : 976]. Нейропсихологічна корекція мовленнєвих порушень у дитини базується на розумінні механізмів роботи мозку та вищих психічних функцій, які забезпечують її мовлення. У випадку порушення мовленнєвого розвитку, зокрема дизартрії, алалії чи загального

недорозвинення мовлення, нейропсихологічний підхід вивчає не лише сам мовленнєвий дефект, а й функціональні системи, які його підтримують: пам'ять, увагу, просторове сприйняття, рухову сферу, слухомовленнєвий аналіз тощо. Дослідниця О. Малина акцентує увагу на тому, що метою нейропсихологічного супроводу дітей при затримці психомовленнєвого розвитку є «систематична безперервна немедикаментозна активація підкіркових і стовбурових структур головного мозку, стабілізація міжпівкульової взаємодії і формування оптимального функціонального стану роботи кори великих півкуль головного мозку» [Малина, 2021 : 156]. Один із найбільш поширених неврологічно-поведінкових розладів розвитку – РДУГ – викликає інтерес у педагогів, психологів, неврологів, логопедів [Князєв, 2024 : 943]. Нейропсихологічна корекція дітей із РДУГ базується на розумінні специфіки самого розладу, а саме: незрілість або дисфункція окремих мозкових структур, зокрема лобних відділів кори головного мозку, що відповідають за контроль поведінки, увагу, саморегуляцію та здатність до планування. Дослідник корекційних заходів при РДУГ В. Князєв зауважує, що затримка розвитку виконавчих функцій у дитини із РДУГ призводить до комплексу патологічних проявів, які становлять каскад вторинних, третинних порушень, що через певний час формують ригідні структури в дитячій психіці [Князєв 2021 : 70].

Проаналізувавши джерела, ми можемо виокремити такі вектори розгляду проблеми нейропсихологічного підходу корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами:

1. Діагностичний вектор – включає аналіз збережених і порушених нейропсихологічних факторів, зокрема гностичних, праксичних, регуляторних функцій.

Наприклад, у дітей із РДУГ домінує порушення контрольного блоку, що проявляється в імпульсивності, нестійкості уваги, труднощах з гальмуванням реакцій.

При мовленнєвих порушеннях присутня недостатність кінестетичного та кінестетико-праксичного компонентів, що проявляється у тому, що дитина

спотворює звуки, має труднощі з артикуляційними програмами, мовленнєвою апраксією.

2. Корекційно-розвивальний вектор – реалізується через програму відновлення або стимуляції зони дефіциту.

Наприклад, при мовленнєвих порушеннях застосовуються вправи на розвиток артикуляційного праксису, фонематичного слуху, послідовності рухів, зорово-моторної координації (наприклад, методика Ахутіної, мікропрограми Лубовського).

При РДУГ включаються вправи на формування навичок самоконтролю, тренування розподілу уваги, гальмування імпульсивних реакцій (наприклад, ігрові завдання з правилами, вправи типу «Стоп-йди», нейропсихологічні лабіринти).

3. Системно-педагогічний вектор – передбачає включення нейропсихологічних знань у практику інклюзивного навчання, роботу логопеда, практичного психолога, дефектолога в команді супроводу.

При мовленнєвих порушеннях логопед, психолог і педагог узгоджують завдання, враховуючи нейропсихологічний профіль дитини: наприклад, дитині з лівопівкульною недостатністю підбирають вправи на синтаксис, граматику, дрібну моторику.

В ситуації із РДУГ команда фахівців розробляє індивідуальний маршрут підтримки з акцентом на організацію середовища, правила, сигнали, поведінкові маркери, а також гнучке подання матеріалу з урахуванням обмеженої уваги та перевантаження.

Нейропсихологічна корекція розвитку дітей із ООП передбачає такі етапи:

I етап: первинну діагностику стану дитини; на цьому етапі виявляються слабкі і сильні ланки функціональної системи. У випадку із мовленнєвими порушеннями фахівець визначає ці ланки в мозковій організації мовлення. Наприклад, у дитини можуть бути проблеми з формуванням внутрішнього мовлення, фонематичним слухом, послідовною організацією дії – усе це впливає на здатність розуміти та будувати мовленнєві конструкції. У випадку із РДУГ у дітей часто спостерігаються імпульсивність, труднощі з утриманням уваги,

низька стійкість до відволікання, проблеми з емоційною регуляцією, а також порушення дрібної моторики та міжпівкульної взаємодії.

II етап: створення індивідуального плану корекції. Для дітей із мовленнєвими порушеннями розробляється індивідуальна корекційна програма, що містить вправи, спрямовані на розвиток конкретних нейропсихологічних функцій. Для дітей із РДУГ індивідуальний план корекції базується на виявлених ослаблених регуляторних функціях: здатність до інгібіції імпульсів, переключення уваги, довільної регуляції поведінки чи формування мотиваційної готовності до діяльності. Виходячи з цього, програма корекції передбачає не просто «вгамування» дитини, а розвиток в неї нейропсихологічного підґрунтя для того, щоб вона вміла застосовувати самоконтроль та ефективно здійснювати розумову діяльність самостійно.

III етап: проведення занять, спрямованих на стимуляцію розвитку слабо розвинених функцій. Корекційна робота мовленнєвих порушень передбачає комплексний підхід: спочатку розвиваються базові психічні функції (сенсомоторика, зорово-просторове орієнтування, слухова увага), а потім – мовленнєві навички. Велика увага приділяється моторному контролю (в тому числі артикуляційному), переключенню уваги, активізації лобових структур мозку, що відповідають за програмування, контроль і мовленнєве планування. Заняття проводяться в ігровій формі, з використанням сенсорної стимуляції, графомоторних вправ, логоритміки та спеціально розроблених вправ на розвиток мовленнєвого аналізу й синтезу. Для роботи із дітьми із РДУГ застосовується вправи на розвиток довільної уваги, пам'яті, моторної координації, просторових уявлень, мовлення та зорово-моторної інтеграції. Особливе місце займають тренінги саморегуляції, ігри на гальмування імпульсної відповіді (наприклад, ігри «Стоп-рух», «Не роби так, як я»), вправи на переключення уваги та послідовне виконання інструкцій. Крім того, активно застосовуються вправи на розвиток лобової активності мозку, що розвиває здатність у дитини планувати, прогнозувати наслідки, контролювати власні дії.

IV етап: регулярний моніторинг динаміки. Нейропсихологічний підхід у роботі із дітьми, які мають мовленнєві порушення, допомагає не лише усунути

прояви порушення, а й зміцнити нейропсихологічні основи мовлення. Це дає змогу досягти стійких результатів і попередити вторинні труднощі, з якими може зіштовхнутися дитина в навчанні та соціальній адаптації. Для дітей із РДУГ перевагами нейропсихологічного підходу є поступове зменшення проявів гіперактивності та імпульсивності, підвищення здатності до саморегуляції, покращення навчальних результатів та адаптації в соціумі. Перевага цього підходу полягає у тому, що у дитини із РДУГ не тільки змінюються зовнішні ознаки (поведінка), а формується внутрішній контроль. Окрім цього, звертають увагу дослідники О. Казачінер і Ю. Бойчук, у дітей із РДУГ при комплексному нейропсихологічному підході, поліпшується емоційний стан та стан мнестичних функцій, підвищується рівень інтелектуального розвитку та соціально-психологічна адаптація загалом [Казачінер, Бойчук, & Галій, 2024 : 140].

З початком повномасштабного вторгнення відбувалося збільшення уваги до нейропсихологічного підходу для корекції розвитку дітей ООП, зокрема, із мовленнєвим порушеннями. Це пов'язано із тим, що воєнні події здійснюють сильний психотравмуючий вплив, на який кожна людина реагує індивідуально. Особливо вразливою групою населення стали діти із ООП. Психотравмуюче напруження може негативно вплинути на стан мовленнєвих порушень, спричинити швидку втрату досягнуто прогресу мовленнєвих навичок або викликати тимчасові труднощі або зникнення мовлення при відсутності мовленнєвих порушень (мутизм, заїкання). Дослідниця Ю. Рібцун проаналізувала характер реакцій дітей із мовленнєвими порушеннями у зв'язку із воєнними діями. Відтак, для більшості дітей із функціонально-мовленнєвими труднощами характерними є психологічний регрес, забування навчального матеріалу, не завершення розпочатих фраз; дитина з труднощами лексико-граматичного оформлення мовлення (алалією), не володіє в словниковому запасі словами, які б описували її бачення, відчуття, переживання; дитина із труднощами фонетико-фонематичної складової мовлення з особливостями м'язового тону (дизартрія) через стрес може мати гіпертонус або гіпотонус: «кам'яніє», «одягає м'язовий корсет» або навпаки розслабляється настільки сильно, що не здатна вимовити слово; дитина із труднощами фонетико-

фонематичної складової мовлення без особливостей м'язового тону (дислалія) починає нечітко вимовляти звуки, відтворюючи усереднене звучання [Рібцун, 2022 : 205-206]. Діти із заїканням вразливі до раптових звуків: «..у дітей із заїканням, внаслідок порушеної нейропластичності, кожен новий вибух чи канонада, чергове місце перебування щоразу створює нову реальність, до якої дитина не в змозі адаптуватись» [Рібцун, 2022 : 207]. Українська дослідниця нейропсихологічного підходу доводить ефективність його впливу на дітей із заїканням: «Виконання нескладних логоритмічних вправ сприятиме уникненню психоемоційного напруження та інформаційного навантаження» [Рібцун, 2022 : 114].

Для забезпечення першого функціонального блоку головного мозку дитини треба виконувати вправи на стабілізацію та активізацію психоемоційного стану, дихальні та окорухові, масаж для регуляції тону, розтяжки, вправи на розгальмовування, вправи на пригадування своїх базових потреб (проводиться в перші три дні після стресової події). Далі, впродовж місяця, необхідно виконувати вправи для другого функціонального блоку головного мозку дитини, а саме: для розвитку слухових функцій та операцій, фонематичних процесів, вправи на взаємозв'язок аналізаторних систем, на різні види гнозису (зоровий, слуховий, тактильний, соматогнозис), а також на удосконалення просторових уявлень, мовлення. Через місяць після пережитого стресу доцільно проводити на активізацію третього функціонального блоку мозку – для цього підходять вправи для нормалізації короткочасної пам'яті, відновлення довільної уваги, повернення відповідальності за вчинки, здатність прогнозування, оцінювати результати власної діяльності [Рібцун, 2022 : 114; 118; 119].

Оцінка ефективності нейропсихологічної корекції розвитку дітей із особливими потребами здійснюється різноманітними методами. Серед провідних методів можемо зазначити такі:

1. Нейропсихологічне тестування за В. Лубовським, Т. Ахутіною.
2. Оцінка змін у мовленнєвій продукції (наприклад, за шкалами структурно-граматичної складності, фонематичної правильності).

3. Поведінковий моніторинг (спостереження за змінами уваги, моторної активності, рівня самоконтролю дитини у шкільному середовищі).

4. Стандартизовані опитувальники для педагогів та батьків, зокрема Шкала дефіциту уваги (Conners-3), Шкала соціальної адаптації тощо.

5. Додатковими інформативними засобами і методами є нейрофідбек, електроенцефалографічний моніторинг, що дає можливість зафіксувати об'єктивні зміни у мозковій активації після корекційної роботи.

Нижче ми наведемо приклади методик нейропсихологічної корекції, які використовуються в Україні для дітей із мовленнєвими порушеннями та РДУГ:

I. Нейропсихологічна гімнастика (за Л. Ткаченко, Т. Ахутіною). Передбачає комплекс вправ, спрямованих на формування міжпівкульної взаємодії, розвиток моторного контролю, уваги, просторових уявлень та саморегуляції. Методика адаптована та застосовується в багатьох інклюзивно-ресурсних центрах України, зокрема як базовий елемент у підготовці дитини до навчання у школі.

Приклад вправ:

1. Ходьба з рухами руками по черзі («праве коліно – ліва рука»).
2. Схеми дзеркального малювання (обома руками одночасно).
3. Вправи на переключення («червоне – підними руку», «синє – присідай»).

II. Методика корекційно-розвивальних мікропрограм (за В. Лубовським, адаптація І. Лещенко), Передбачає короткі вправи для розвитку слабких ланок ВПФ – моторики, слухомовленнєвої пам'яті, просторових функцій, аналітико-синтетичних операцій. Орієнтована на дітей 5–10 років. Впроваджуються у логопедичних групах, в корекційних класах.

Приклад вправ:

1. Побудова простих схем із геометричних фігур за зразком.
2. Порівняння подібних слів або складів («мак»–«пак», «гараж»–«параж»).
3. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків на малюнках.

III. Методика «Психомоторний профіль» А. Геззела (адапована версія Е. Гасельмана). Є інструментом нейропсихологічного обстеження та одночасної

терапії, що дає змогу оцінити та коригувати психомоторні, емоційні, поведінкові та пізнавальні порушення. Методику введено в практику інклюзивної освіти та в роботу дитячих нейропсихологів з дітьми, які мають РДУГ.

Сюди входять:

1. Ритмодвигунові вправи (ходьба з паузами, маршування).
2. Тест на постуральний контроль.
3. Вправи на імпульс-контроль («замри–рухайся»), координацію рухів.

IV. Методика «Ігрове гальмування» (адаптація за Т. Обуховою). За її допомоги здійснюється вплив на регуляторну сферу через гру з елементами правил, які передбачають самостримування, переключення та відстрочення дії. Рекомендована для роботи з дітьми 4–8 років із симптомами гіперактивності, імпульсивності, порушеннями послідовності дій.

Приклади ігор:

1. «Можна – не можна»: діти виконують дії лише на певні сигнали.
2. «Їжачок і сова»: імітація повільного/швидкого руху з чергуванням.

V. Програма «Розвиток мовлення на основі нейропсихологічного підходу» (за М. Ткаченко). Полягає у комбінуванні логопедичних й нейропсихологічних технік. Передбачає одночасну роботу над фонематичним слухом, артикуляцією, лексико-граматичними структурами та увагою. Застосовується як комплексна програма в логопедичних групах закладів дошкільної освіти та в індивідуальній роботі з дітьми 5–9 років.

Ми бачимо, що нейропсихологічний підхід до роботи з дітьми з ООП, зокрема з мовленнєвими порушеннями і РДУГ, забезпечує науково обґрунтовану платформу для побудови індивідуалізованої допомоги. Підхід дає змогу не лише виявити зону дефіциту, а й трансформувати підходи до навчання, виховання та психолого-педагогічного супроводу таких дітей. Досвід українських і зарубіжних фахівців свідчить про високу результативність цього підходу за умов міждисциплінарної співпраці та системної діагностики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нейропсихологічний підхід демонструє високу ефективність у корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Його цінність полягає у тому, що він враховує глибинні

нейрофізіологічні механізми формування психічних процесів. Включення нейропсихології до корекційних програм дає змогу значно покращити когнітивне, емоційне та соціальне функціонування дитини, а отже, підвищити рівень її життя та створення умови для максимальної реалізації здібностей. Подальші дослідження мають бути спрямовані на стандартизацію методик, розробку протоколів для різних нозологічних груп та оцінку довготривалих результатів корекції розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бавольська, О. Вплив нейропсихологічних методів корекції на фізичний розвиток дитини з ООП. *Вересень*, 2021, Том 5, № 4 (87). С. 20–23.
2. Бенюк, А. І. Нейропсихологічний підхід у сучасних наукових дослідженнях. *Зб.наук. пр. здоб. ф-ту спец.осв., псих.та соц.роб.* Вип.15. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2022. С. 14–20.
3. Грицюк, І. М., & Мілищук, С. О. Особливості використання комплексної нейропсихологічної корекції у шкільному середовищі. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка», 2021, 2(3), с. 179–184.
4. Казачінер, О. С., Бойчук, Ю. Д., & Галій, А. І. Комплексний нейропсихологічний підхід до здійснення діагностики та корекції СДВГ у дітей. *In The 8th International scientific and practical conference «Priority areas of research in the scientific activity of teachers»* Zagreb, Croatia. International Science Group. 2024. С. 136–140.
5. Кашуба, Л. В., & Стрілець, В. С. Нейропсихологічний підхід у компенсації порушень мовлення. *Theory and practice of science: key aspect*. Rome, Italy: Dana, 2021. С. 356–361.
6. Князєв, В. Вплив соціально-психологічних на поведінкові порушення у дітей із розладом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Психологія») №10 (44), 2024. С. 941–954. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-941-954](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-941-954)
7. Князєв, В. М. Особливості впровадження індивідуальної комплексної корекційної програми при психологічному супроводі дітей зі СДУГ молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки», 2021, (2), С. 69–77.
8. Малина, О. Г. Особливості нейропсихологічного супроводу дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку. *Психологія та соціальна робота*, 2(54), 2021. С. 14–18.

9. Рібцун, Ю. В. Нейропсихологічний підхід у роботі з дітьми із заїканням. Подолання психотравм, зумовлених воєнними діями. *Modern technologies for solving actual society's problems*. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022, С. 113–120.
10. Рібцун, Ю. В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 2. С. 201–212.
11. Смоляк, В. М., & Турубарова, А. В. Нейропсихологічний статус старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Перспективи та інновації науки* (Серія Педагогіка, Серія Психологія, Серія Медицина), (3), 2024. С. 974–982.
12. Суценко, Л. О. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. С. 26–27.
13. Zaytseva Y, Chan RC, Pöppel E, Heinz A. Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges. *Philos Ethics Humanit Med*. 2015, 10: 4. doi: 10.1186/s13010-015-0026-9.

REFERENCES

1. Bavolska, O. (2021). *Vplyv neiropsykhologichnykh metodiv korektsii na fizychnyi rozvytok dytyny z OOP [The influence of neuropsychological correction methods on the physical development of a child with SEN]*. Veresen, Tom 5, № 4 (87). S. 20–23 [in Ukrainian].
2. Beniuk, A. I. (2022). *Neiropsykhologichnyi pidkhd u suchasnykh naukovykh doslidzhenniakh [Neuropsychological approach in modern scientific research]*. Zb.nauk. pr. zdob. f-tu spets.osv., psykhn.ta sots.rob. Vyp.15. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V. 2022. S. 14–20 [in Ukrainian].
3. Hrytsiuk, I. M., & Milyshchuk, S. O. (2021). *Osoblyvosti vykorystannia kompleksnoi neiropsykhologichnoi korektsii u shkilnomu seredovyshchi [Peculiarities of using complex neuropsychological correction in the school environment]*. Akademichni studii. Seriia «Pedahohika», 2(3), s. 179–184 [in Ukrainian].
4. Kazachiner, O. S., Boichuk, Yu. D., & Halii, A. I. (2024). *Kompleksnyi neiropsykhologichnyi pidkhd do zdiisnennia diahnostryky ta korektsii sdvh u ditei [A complex neuropsychological approach to diagnosing and correcting ADHD in children]*. In The 8th International scientific and practical conference «Priority areas of research in the scientific activity of teachers» Zagreb, Croatia. International Science Group. 2024. S. 136–140 [in Ukrainian].
5. Kashuba, L. V., & Strilets, V. S. (2021). *Neiropsykhologichnyi pidkhd u kompensatsii porushen movlennia [A neuropsychological approach to compensating for speech disorders]*. Theory and practice of science: key aspect. Rome, Italy: Dana, 2021. S. 356–361 [in Ukrainian].

6. Kniaziev, V. (2024). *Vplyv sotsialno-psykholohichnykh na povedinkovi porushennia u ditei iz rozladom defitsytu uvahy ta hiperaktyvnistiu [The influence of socio-psychological on behavioral disorders in children with attention deficit hyperactivity disorder]*. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Psykhologhiia»)* No 10 (44), S. 941–954. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-941-954](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-941-954) [in Ukrainian].
7. Kniaziev, V. M. (2021). *Osoblyvosti vprovadzhennia indyvidualnoi kompleksnoi korektsiinoi prohramy pry psykholohichnomu suprovodi ditei zi SDUH molodshoho shkilnoho viku [The influence of socio-psychological on behavioral disorders in children with attention deficit hyperactivity disorder]*. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologhichni nauky»*, (2), S. 69–77 [in Ukrainian].
8. Malyna, O. H. (2021). *Osoblyvosti neiropsykholohichnoho suprovodu dytyny iz zatrymkoiu psykhomovlennievoho rozvytku [Features of neuropsychological support of a child with delayed psycho-speech development]*. *Psykhologhiia ta sotsialna robota*, 2(54), C. 14–18 [in Ukrainian].
9. Ribtsun, Yu. V. (2022). *Neiropsykholohichnyi pidkhid u roboti z ditmy iz zaikanniam. Podolannia psykhotravm, zumovlenykh voiennymy diiamy [Neuropsychological approach in working with children with stuttering. Overcoming psychological trauma caused by military actions]*. *Modern technologies for solving actual societys problems. Publishing House of University of Technology, Katowice*, S. 113–120 [in Ukrainian].
10. Ribtsun, Yu. V. (2022). *Zapobihty, zakhystyty, dopomohty. Dity z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [Prevent, protect, help. Children with special speech needs in martial law]*. *Visnyk nauky ta osvity. 2022. № 2. S. 201–212* [in Ukrainian].
11. Smoliak, V. M., & Turubarova, A. V. (2024). *Neiropsykholohichnyi status starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvytkom movlennia III rivnia [Neuropsychological status of older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level]*. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia Pedagogika, Seriiia Psykhologhiia, Seriiia Medytsyna)*, (3), C. 974–982 [in Ukrainian].
12. Sushchenko, L. O. (2021). *Neiropsykholohichnyi pidkhid u korektsii rozvytku ditei molodshoho shkilnoho viku z osoblyvymy potrebamy [Neuropsychological approach to the correction of the development of children of primary school age with special needs]*. *Spetsialna osvita ta sotsialna inkluziia: vyklyky KhKhI stolittia, Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet*, 2021. C. 26–27 [in Ukrainian].
13. Zaytseva Y, Chan RC, Pöppel E, & Heinz A. (2015) Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges. *Philos Ethics Humanit Med.*10:4. doi: 10.1186/s13010-015-0026-9 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 22.06.2025 р.

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 376-056.34-053.2:305](06)

Ілона Каракай,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ilonka2209@gmail.com

ORCID ID: 0009-0005-9260-5473

Researcher ID: NLN-5339-2025

Ілона Каракай,

student of the first (bachelor's) level of higher education

specialty 016.01 Special Education (Speech Therapy)

Анастасія Криворотько,

доктор філософії, старший викладач

кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

kryvorotko.an@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0218-2752

Researcher ID: F-9949-2019

Anastasiia Kryvorotko,

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of the

Department of Pedagogy, Preschool and Special Education

Oles Honchar Dnipro National University

Анастасія Григорчук,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

grigorchuknyu@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-2062-6389

Researcher ID: NJS-5399-2025

Anastasiia Hryhorchuk,

student of the first (bachelor's) level of higher education
specialty 016.01 Special Education (Speech Therapy)

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
проспект Науки, 72, Дніпро
49045, Україна

Oles Honchar Dnipro National University
prospekt Nauky, 72, Dnipro
49045, Ukraine

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

EMPIRICAL STUDY OF THE EMERGENCE OF GENDER STEREOTYPES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Анотація. Мета статті полягає у визначенні рівня сформованості гендерних стереотипів у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку задля виявлення істинної ситуації різноманітної гендерної обізнаності дітей.

Під час проведення емпіричного дослідження використовувалися такі методи, як діагностична бесіда, опитування, вивчення продуктів діяльності дітей, а також спостереження та методи обробки даних, а саме: побудова гістограм, аналіз та синтез отриманих даних, їх систематизація.

У ході дослідження було проведено три методики задля виявлення гендерних стереотипів, рівня їх засвоєння та впливу на мислення та світогляд дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз результатів методики визначення гендерних установок дітей (В. Кагана) показав, що у досліджуваній групі дошкільників з інтелектуальними порушеннями сформовано гендерну ідентичність, а також наявне прийняття власної статі та небажання змінювати її. Серед представлених в опитуваннях гендерних ролей найбільш привабливими для дітей

виявилися ролі батька (для хлопців) та матері (для дівчат), що може свідчити про бажання наслідувати гендерну поведінку авторитетних дорослих представників своєї статі.

У ході проведення методики на гендерні стереотипи (А. Криворотько) було виявлено, що у більшості дошкільників даної групи дітей сформовано гендерні стереотипи щодо вибору іграшок, розподілу обов'язків та рівності в правах чоловіків та жінок у відповідності до біологічної статі.

До того ж, аналіз результатів авторської методики «Гендерні стереотипи у світі професій» І. Каракай дав змогу виявити наявність професійних гендерних стереотипів у даної групи дітей, проявом яких є співвідношення професійної діяльності з певною статтю.

Своєю чергою проведене спостереження за діяльністю дошкільників з інтелектуальними порушеннями підтвердило наявність у них зазначених стереотипів. На противагу цьому дане дослідження показало, що незважаючи на наявність сформованих гендерних стереотипів у більшості дітей даної групи, їх міжособистісна взаємодія не страждає. Діти виявляють повагу та турботу одне до одного.

Отже, встановлено, що в опитуваних нами дошкільників наявні сформовані гендерні стереотипи, які стосуються вибору іграшок та одягу відповідно до статі дитини, розподілу обов'язків в родині між чоловіком та жінкою, рівності прав між протилежними статями та наявності професійних гендерних стереотипів.

Ключові слова: гендерні стереотипи; гендерне виховання; гендерна толерантність; дошкільники з інтелектуальними порушеннями.

Abstract. The purpose of the article is to determine the level of formation of gender stereotypes in preschool children with intellectual disabilities in order to identify the true situation of children's diverse gender awareness.

The empirical study used such methods as a diagnostic interview, a survey, a study of children's activities, as well as observation and data processing methods, namely, building histograms, analyzing and synthesizing the data obtained, and systematizing them.

In the course of the study, three methods were used to identify gender stereotypes, the level of their assimilation and influence on the thinking and worldview of preschoolers with intellectual disabilities.

The analysis of the results of the methodology for determining children's gender attitudes (V. Kagan) showed that the group of preschoolers with intellectual disabilities under study has formed a gender identity, as well as acceptance of their own gender and unwillingness to change it. Among the gender roles presented in the surveys, the most attractive for children were the roles of father (for boys) and mother (for girls), which may indicate a desire to imitate the gender behavior of authoritative adult representatives of their gender.

The gender stereotypes test (A. Kryvorotko) revealed that most preschoolers in this group of children have gender stereotypes about the choice of toys, the distribution of responsibilities and equality in the rights of men and women according to their biological sex.

In addition, an analysis of the results of the author's methodology «Gender Stereotypes in the World of Professions» by I. Karakai revealed the presence of professional gender stereotypes in this group of children, which are manifested in the correlation of professional activities with a certain gender.

In turn, the observation of preschoolers with intellectual disabilities confirmed the presence of the above stereotypes. In contrast, this study has shown that despite the presence of gender stereotypes in most children of this group, their interpersonal interaction does not suffer. Children show respect and care for each other.

Thus, it has been established that the preschoolers we surveyed have formed gender stereotypes that relate to the choice of toys and clothes in accordance with the child's gender, the distribution of responsibilities in the family between men and women, equality of rights between opposite sexes, and the presence of professional gender stereotypes.

Key words: gender stereotypes; gender education; gender tolerance; preschoolers with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Під час засвоєння знань з гендерного виховання людина проходить великий шлях задля того, аби досягти гендерної вихованості. Своєчасне залучення до опанування гендерних знань, відповідно до вікових особливостей, сприяє полегшенню процесу гендерної ідентифікації, забезпечуючи більш усвідомлене формування уявлень про власне місце в гендерній системі та вибір соціально прийнятних моделей поведінки, які відповідають особистісним потребам і ціннісним орієнтаціям.

Крім того, своєчасне гендерне виховання надає людині можливість уникнути негативних впливів гендерних стереотипів на власну свідомість, та їх наслідків, оскільки зі здобуттям гендерних знань людина стає більш відкритою до гендерної різноманітності інших людей, відповідно стає більш толерантною до оточуючих та їхнього гендерного вибору.

На нашу думку, своєї найбільшої значущості питання своєчасного опанування гендерними знаннями торкається процесу формування зазначених

компетентностей у контексті гендерного виховання дітей з порушеннями інтелекту, оскільки вони внаслідок порушених психічних процесів потребують особливої, детально розробленої з урахуванням індивідуальних можливостей, спрямованої педагогічної роботи з даного напрямку виховання.

Дошкільний вік є фундаментальним у процесі формування гендерної толерантності. Крім цього, даний віковий період є показовим у випадку наявності у дітей гендерних стереотипів, оскільки їх прояв та вплив на свідомість дитини та на її соціальні взаємини з іншими можна встановити не тільки спираючись на відповіді самої дитини, а ще і відслідкувати в процесі спостереження за її ігровою та міжособистісною діяльністю. Оскільки саме в дошкільному віці діти весь час перебувають під наглядом педагога, дане спостереження є більш реальним, ніж в умовах середнього закладу освіти.

У зв'язку з цим, на нашу думку, актуальним є організація та проведення емпіричного дослідження, мета якого полягає у виявленні рівня сформованості гендерних стереотипів у дошкільників з інтелектуальними порушеннями, результати якого допоможуть з'ясувати реальний стан гендерної обізнаності цих дітей, встановити, чи наявні у них гендерні стереотипи, відслідкувати їх вплив на особистісний розвиток та прояв у взаємодії з іншими.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У вітчизняній літературі розглянуто феномен формування гендерних стереотипів у процесі засвоєння знань гендерної культури, з'ясовували та описували їх вплив на формування гендерної вихованості та соціальної гендерної адаптації у дітей дошкільного віку, зокрема у дітей із інтелектуальними порушеннями розвитку (Т. Говорун, О. Кікінежді & О. Міщенко, 2011; К. Карпенко, 2016; А. Криворотько, 2023; М. Шибінська, 2002; О. Янкович, 2020 та ін.).

У науково-методичних дослідженнях розглядається аспект формування гендерної толерантності у дошкільників (О. Бутенко & О. Зубко, 2023; О. Велика, К. Гарагуля & О. Гнізділова, 2020; Т. Грубі, 2018; Т. Мотуз, 2015; Е. Руденко, 2017).

Мета статті – визначити сформовані гендерні стереотипи у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. У ході нашого дослідження ми використали емпіричні методи дослідження, а також методи обробки даних, а саме: побудова гістограм та схем, аналіз та синтез отриманих даних, їх систематизація.

Також було проведено спостереження за дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах дошкільного освітнього процесу задля виявлення рівня засвоєння гендерних стереотипів у діяльності, гра як спосіб виявлення прояву гендерних особливостей дітей, діагностування за обраними психолого-педагогічними діагностичними методиками, а також вивчення процесу і продуктів діяльності дітей задля співвіднесення результатів усних відповідей з практичною діяльністю для подальшої систематизації та обробки результатів.

Методики дослідження:

1. Методика визначення гендерних установок дітей (В. Каган).
2. Методика на гендерні стереотипи (А. Криворотько).
3. Авторська методика «Гендерні стереотипи у світі професій» (І. Каракай).

Результати дослідження. Для проведення емпіричного дослідження було обрано та продіагностовано 10 дітей (5 хлопчиків та 5 дівчат) віком 4-5 років з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня спеціального закладу освіти.

Рівень сформованості гендерної ідентичності дошкільників з порушеннями інтелекту було виявлено за допомогою методики В. Кагана, яка має назву «*Методика визначення гендерних установок у дітей В. Кагана*». Адаптувала дану методику відповідно до української мови дослідниця А. Лісневська (Лісневська, 2009).

Обробка та інтерпретація результатів відбувається завдяки реєстрації відповідей дітей та матеріалам вільного обговорення, які було зафіксовано у протоколі. Пропонуємо ознайомитися з отриманими результатами.

Ліворуч представлено відповіді хлопців, праворуч – дівчат. З етичних цілей у результатах дослідження імена дітей будуть приховані, вказано лише стать.

Відповідаючи на запитання «*Ти хлопчик чи дівчинка?*», усі діти правильно визначили свою стать (рис. 1). Це свідчить про те, що в дітей вже сформовано

гендерну ідентичність на рівні усвідомлення того, представниками якої статі вони є.



Рис. 1 – результати питання №1 за методикою В. Кагана

На запитання «Ким ти будеш, коли виростеш?»: а) дядею чи тьотею; б) чоловіком чи дружиною; в) татом чи мамою?» 100% хлопчиків відповіли, що будуть «татом», 20% з яких зазначили, що також будуть «дядею». 100% дівчаток вказали, що будуть «мамою», 20% з яких зазначили, що також будуть «дружиною» (рис. 2).

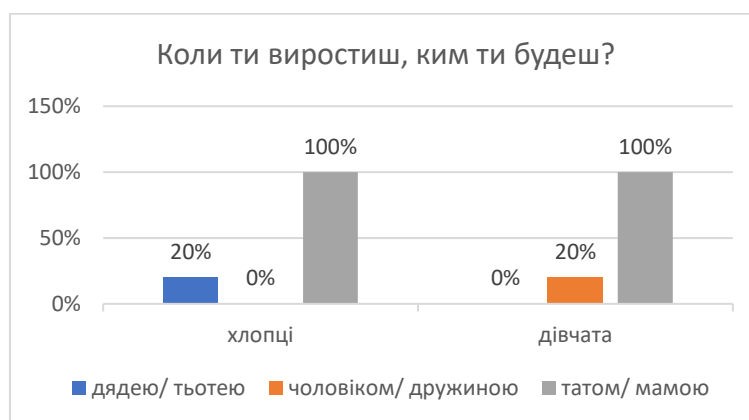


Рис. 2 – результати питання №2 за методикою В. Кагана

На запитання «Ким ти хочеш бути, коли виростеш: а) дядею чи тьотею; б) чоловіком чи дружиною; в) татом чи мамою?» 100% хлопчиків відповіли, що хочуть бути «татом», 40% з яких зазначили, що також хочуть бути «дядею». 100% дівчаток вказали, що хочуть бути «мамою», 20% з яких зазначили, що також хочуть бути «дружиною» (рис. 3).

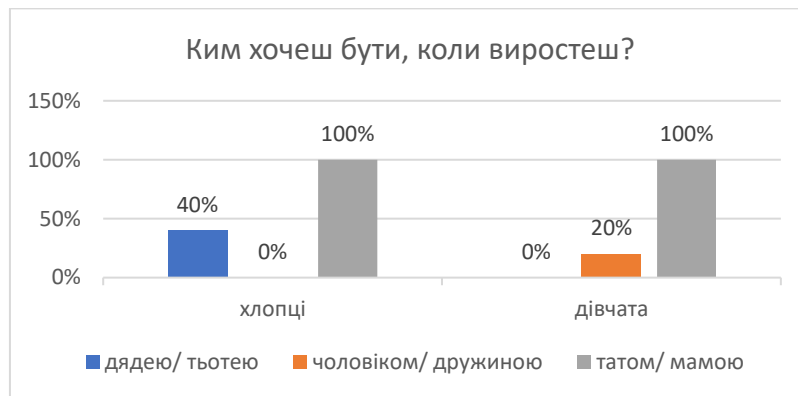


Рис. 3 – результати питання №3 за методикою В. Кагана

На запитання «Чи може бути так, що ввечері ти ляжеш спати хлопчиком (дівчинкою), а вранці прокинешся дівчинкою (хлопчиком)?» 60% хлопчиків відповіли, що вважають, що це неможливо, 20% проявили невпевненість у відповіді, і 20% зазначили, що це можливо, якщо захотіти. 60% дівчаток відповіли, що це можливо, 40% – заперечили (рис. 4).



Рис. 4 – результати питання №4 за методикою В. Кагана

На запитання «Як би це було можливо, ти хотів (ла) б заснути хлопчиком (дівчинкою), а прокинутися дівчинкою (хлопчиком)?» всі діти відповіли «ні».

На запитання «Чи знаєш ти, чим відрізняються хлопчики і дівчатка?» 80% дітей вказали, що хлопчики і дівчатка різні, 75% з яких змогли назвати відмінності між ними, а 25% – не змогли назвати відмінності; 20% дітей відповіли, що хлопчики і дівчатка однакові. Серед відмінностей 40% дітей назвали одяг, 40% – зачіски, 25% – іграшки (рис. 5).

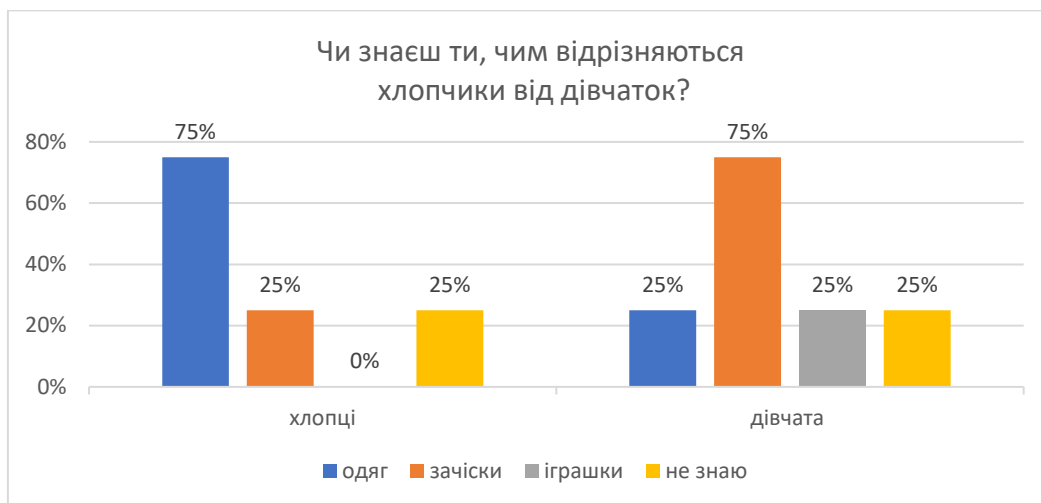


Рис. 5 – результати питання №6 за методикою В. Кагана

Отже, можемо зробити висновок, що для опитуваних хлопчиків найбільш привабливою є роль батька, а для дівчат – матері. Дані результати могли виникнути через вік дітей, оскільки в дошкільному віковому періоді батьки є найбільшим авторитетом для дітей, тому вони хочуть бути на них схожими.

Також відповіді більшості дітей з інтелектуальними порушеннями вказують на усвідомлення незмінності власної статі та небажання її змінювати.

Для того аби виявити сформовані гендерні стереотипи у дошкільників з порушеннями інтелекту нами було використано *методику А. Криворотько «Методика на гендерні стереотипи»*, яка складається з трьох запитань (Криворотько, 2024).

Запитання даної методики спрямовано на те, аби визначити, чи наявні у дошкільників з інтелектуальними порушеннями стереотипи щодо вибору іграшок, розподілу домашніх справ та різниці чоловічих і жіночих прав.

Надалі розглянемо результати методики А. Криворотько «Методика на гендерні стереотипи» (див. рис. 6 та рис. 7).

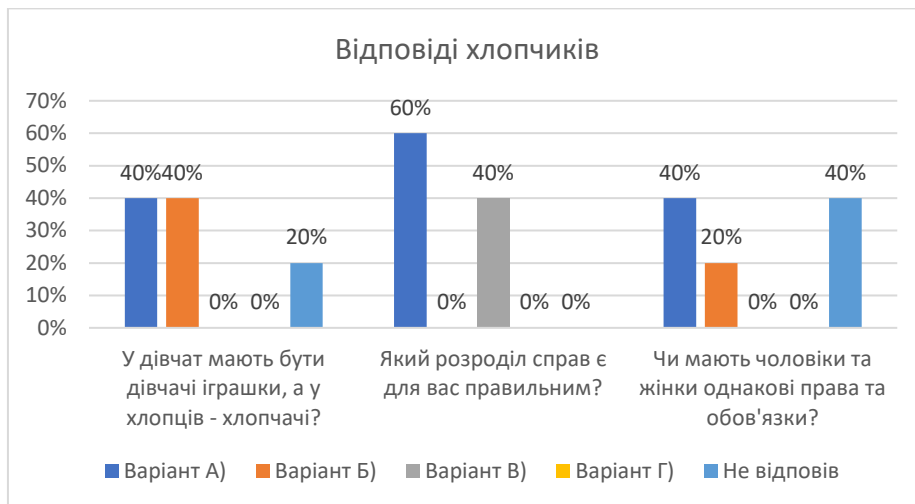


Рис. 6 – результати хлопчиків за методикою А. Криворотько

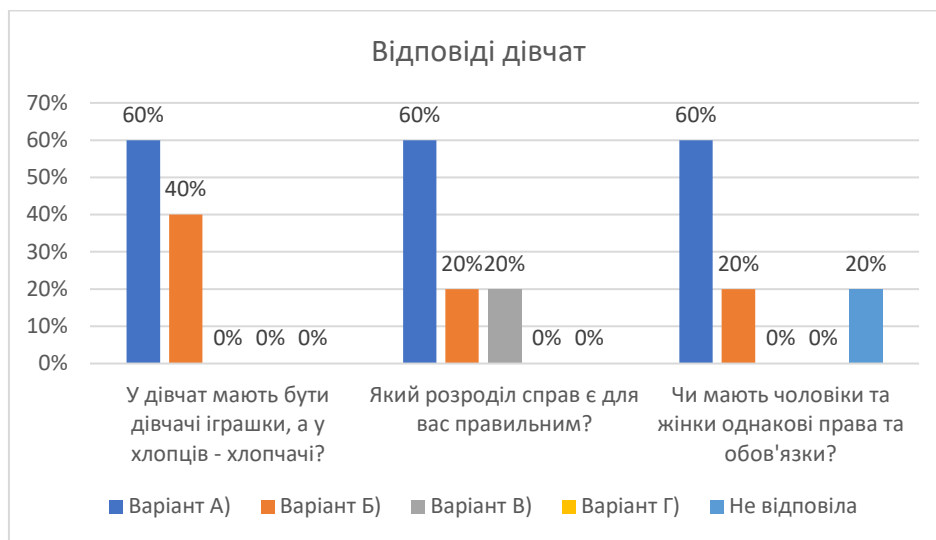


Рис. 7 – результати дівчаток за методикою А. Криворотько

Відповідаючи на запитання «У дівчат мають бути дівчачі іграшки, а у хлопців — хлопчачі?»: а) так; б) ні» 40% хлопчиків погодились із даним твердженням, 40% – не погодились і вважають, що можна грати чим захочеться та 20% не змогли відповісти на дане запитання. 60% дівчаток погодились із даним твердженням, 40% – не погодились і вважають, що можна гратися чим захочеться.

На запитання «Який розподіл справ є для вас правильним?» 60% хлопчиків зазначили, що їм подобається варіант а) – розподіл на «жіночу» та «чоловічу» справу, 40% відповіли, що їм більше подобається варіант в) – розподіл справ порівну. 60% дівчаток відповіли, що їм подобається варіант а) – розподіл на «жіночу» та «чоловічу» справу, 20% – варіант б) – «жінка – працює, чоловік –

домогосподар», і 20% відповіли, що їм більше подобається варіант в) – розподіл справ порівну.

На запитання «Чи мають чоловіки та жінки однакові права та обов'язки?» 40% хлопчиків відповіли, що вважають, що чоловіки та жінки мають однакові права та обов'язки, 20% – заперечили, і 40% не змогли відповісти. 60% дівчаток відповіли, що вважають, що чоловіки та жінки мають однакові права та обов'язки, 20% – заперечили, і 20% не змогли відповісти.

Проаналізувавши відповіді кожної дитини, ми визначили відсоток дітей, які є незалежними від стереотипів, незалежними з одним наявним стереотипом, з частковим проявом стереотипів (з двома обраними стереотипами), а також зі сформованими гендерними стереотипами. Пропонуємо ознайомитися з результатами (див. рис. 8).

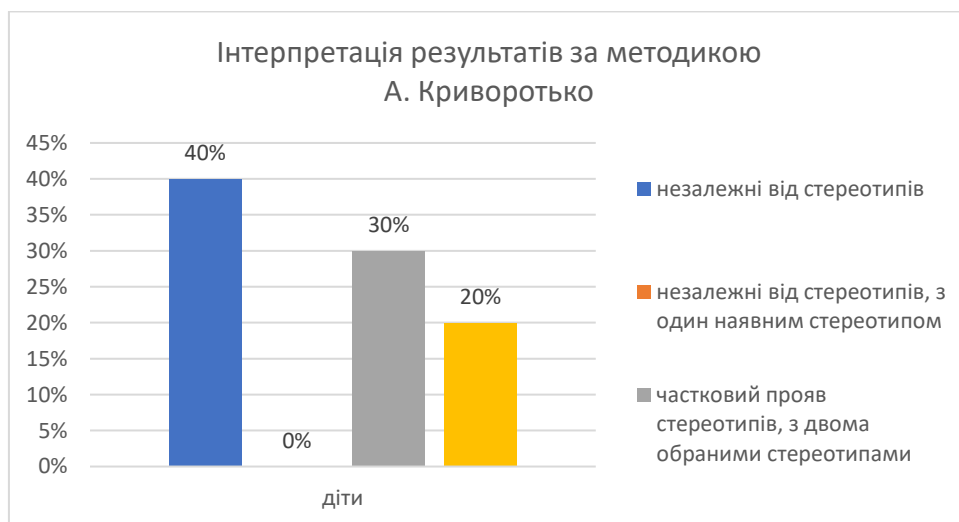


Рис. 8 – інтерпретація результатів за методикою А. Криворотько

Отже, дана статистика показує, що 40% опитуваних дошкільників з інтелектуальними порушеннями є незалежними від стереотипів; 30% дітей мають частковий прояв стереотипів, серед яких наявні стереотипи щодо відповідності іграшок до статі, а також розподілу обов'язків між чоловіками та жінками; 20% опитуваних дітей мають сформовані гендерні стереотипи щодо відповідності іграшок до статі, розподілу обов'язків та рівності прав між чоловіками та жінками; серед опитуваних дошкільників з інтелектуальними порушеннями було виявлено 10% дітей, у яких визначити рівень сформованості

гендерних стереотипів за даною методикою неможливо, оскільки вони не змогли відповісти на більшу частину запитань.

Аналізуючи дані результати, можемо зробити висновок, що у більшості дітей (як дівчат, так і хлопців) наявні сформовані гендерні стереотипи щодо відповідності іграшок до статі, розподілу обов'язків та рівності прав між чоловіками та жінками.

В рамках проведення даної методики додатково було розроблено та проведено діагностичну бесіду на тему «Чи має одяг гендер?».

Для наочності, цікавості та досконалості отриманих результатів на початку було запропоновано зіграти в гру «Обери гардероб для Сергійка та Оленки». Перед кожною дитиною розкладались 2 аркуші паперу (на одному посередині зображений хлопчик, на іншому – дівчинка) з однаковими наборами одягу (рис. 9–10).



Рис. 9 – Сергійко та його набір одягу



Рис. 10 – Оленка та її набір одягу

Після цього дітям пропонувалось обвести ті елементи одягу, які, на їх думку, можуть одягти Сергійко та Оленка, щоб піти до дитячого садочка.

Під час проведення гри «Обери гардероб для Сергійка та Оленки» усі діти зазначили, що *«плаття, спідницю та босоніжки»* може одягти тільки Оленка, водночас *«сорочку, джинси та кросівки»* може одягати і Сергійко, і Оленка. Дані результати свідчать про наявність у дітей гендерних стереотипів щодо того, що *«хлопчики не можуть носити спідниці та плаття»*. Надалі цей висновок підкріплюється, оскільки на запитання типу *«Чому ви не обрали плаття, спідницю та босоніжки для Сергійка?»* усі діти відповідали: *«Бо він хлопчик, хлопчики таке не одягають»*.

Після практичної діяльності ми опитали дітей щодо того, чим вони керувались, коли обирали певні елементи одягу, а також чому не обрали інші варіанти.

На запитання *«У яких випадках хлопці можуть одягнути спідниці, сукні?»* усі діти відповіли, що таких випадків не буває.

На запитання *«Чим відрізняється жіночий одяг від чоловічого?»* жоден з опитуваних хлопчиків не зміг дати відповідь. Дівчата відзначили, що жіночий одяг є більш *«різнобарвним»* та *«гарним»*.

У результаті проведеної діагностичної бесіди можемо зробити висновок, що дошкільники з інтелектуальними порушеннями, які брали участь у дослідженні, мають сформовані гендерні установки щодо вибору одягу представникам різних статей.

Для того, щоб дослідити вплив гендерних стереотипів на особистісний розвиток, бажання та інтереси у дошкільників з порушеннями інтелекту, було проведено методику *«Гендерні стереотипи у світі професій»* І. Каракай.

Метою застосування даної методики було виявлення сформованих гендерних стереотипів щодо професійної сфери у групі дітей.

Під час проведення методики перед дітьми по черзі відповідно до номера запитання розкладалися роздруківки з ілюстративними підказками, які було пов'язано з заданою професією.

Було задано навідні запитання, під час яких діти повинні були визначити елементи якої професії представлено на зображенні. Після цього дітям пропонувалось відповісти на запитання, пов'язані з можливістю представників

чоловічої та жіночої статі реалізовувати себе в тій чи іншій професійній сфері, а саме:

1. Хто може працювати на пожежній станції?
2. Хто може працювати у школі?
3. Хто може працювати в автомайстерні?
4. Хто може працювати в ательє?
5. Хто працює важче?
6. Хто краще керує робочим процесом (обіймає високі посади)?
7. Ким би ви хотіли працювати, коли станете дорослими?

У запитаннях під номером 1–6 варіанти відповідей були: а) чоловік; б) жінка; в) обидва.

Запитання №7 мало відкритий характер (не обмежувався вибір професій тільки представленими чотирма).

Результати останнього запитання (*«Ким би ви хотіли працювати, коли станете дорослими?»*) фіксувалися задля виявлення впливу гендерних стереотипів на власні бажання та вподобання дітей.

Ознайомимося з результатами даної методики (див. рис. 11).

За результатами методики, 70% опитуваних дітей з інтелектуальними порушеннями вважають, що на пожежній станції працюють чоловіки; 60% дітей вважає, що у школі зазвичай працюють жінки, в автомайстерні – чоловіки; 50% дітей надають перевагу тому, що в ательє можуть працювати як чоловіки, так і жінки; 50% опитуваних дітей вважає, що чоловіки працюють важче за жінок, 30% вважають, що обидві статі в рівних умовах і докладають однакову кількість зусиль; на запитання *«Хто краще керує робочим процесом?»* 40% дітей надали перевагу відповіді «чоловік», 30% – «жінка», та 30% – «обидва».

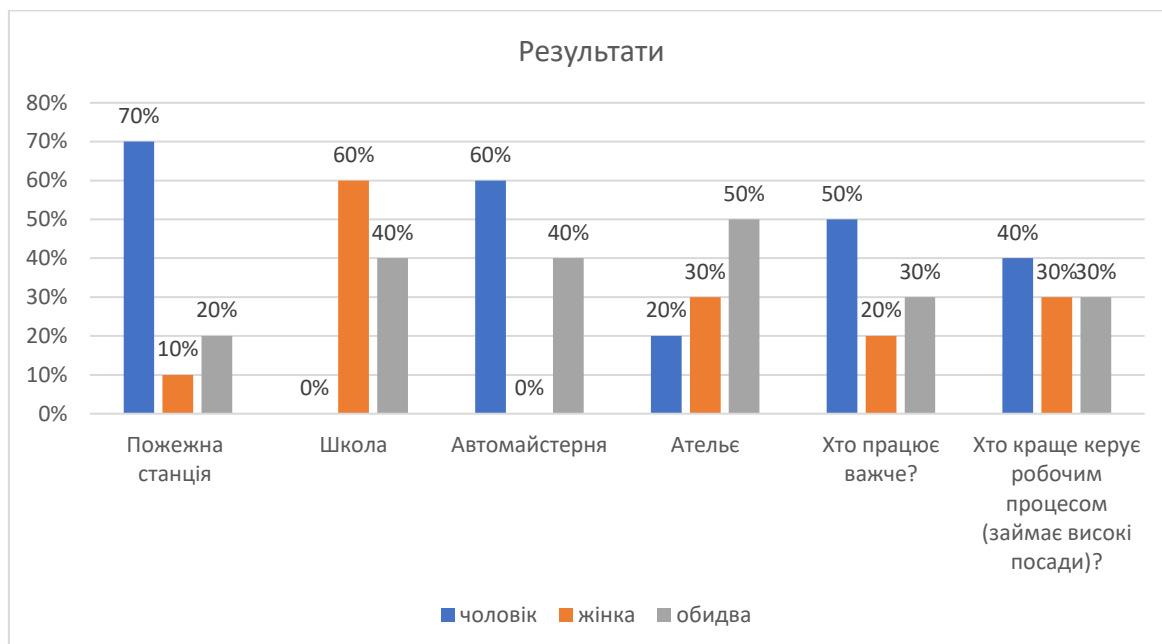


Рис. 11 – результати за методикою І. Каракай

Аналізуючи дані результати, можемо відслідкувати, що у більшості дітей наявне стереотипне уявлення про роль чоловіка та жінки щодо роботи на пожежній станції, школі та автомайстерні. Щодо інших сфер діяльності, то в даних випадках діти в основному притримувались нейтралітету.

Також було зафіксовано відповіді дітей на запитання «Ким би ви хотіли працювати, коли станете дорослими?». 20% хлопчиків відповіли, що хотіли б бути будівельниками, 40% – поліцейськими, 20% – кухарями, та 20% не взяли участь в даному опитуванні. 20% дівчат надали перевагу поліцейській діяльності, 20% сказали, що хочуть бути виховательками, та 60% – лікарками.

Ми опитали дітей, чому саме вони обрали дані професії, більшість відповідей були формату «Тому що я хочу рятувати людей / допомагати людям». Дані відповіді надали нам підстави вважати, що наявність певних професійних гендерних стереотипів не впливає формування власних бажань дітей з інтелектуальними порушеннями.

Було підрахована кількість відповідей (к.в.) дітей на запитання, результати яких продемонстрували рівень сформованих гендерних стереотипів у групі дошкільників щодо професій відповідно певної статі.

Відповідно, нами було встановлено три рівні сформованих гендерних стереотипів, а саме:

К.в. 6–7 – високий рівень сформованих професійних гендерних стереотипів.

К.в. 3–5 – середній рівень сформованих професійних гендерних стереотипів.

К.в. 1–2 – низький рівень сформованих професійних гендерних стереотипів.

Відповідями, які вказували на наявність стереотипів, були: 1) б; 2) б; 3) б; 4) б; 5) а; 6) а.

Відповідями, які вказували на відсутність стереотипів, були: 1) а та в; 2) а та в; 3) а та в; 4) а та в; 5) б та в; 6) б та в.

Отже, за нашими дослідженнями, дана група дітей з інтелектуальними порушеннями має гендерні упередження щодо професійної діяльності жінки на пожежній станції, автомайстерні, а чоловіка – у школі. Також більша кількість дітей неоднозначно відповіла на запитання «*Хто працює важче?*», що надає нам підстави вважати, що дані діти мають певні упередження щодо професійного навантаження чоловіків та жінок в одній сфері діяльності.

Зважаючи на це, було встановлено показник к.в. 4, відповідно дана група дітей з інтелектуальними порушеннями має середній рівень сформованих професійних гендерних стереотипів.

Окрім проведених методик, було здійснено аналіз діяльності та взаємодії дошкільників з порушеннями інтелекту з оточуючими, а також встановлення характеру впливу гендерних стереотипів на міжособистісну взаємодію з представниками своєї та протилежної статі цих дітей за допомогою *методу спостереження*.

Метою даного спостереження було визначення особистісних рис та характерних дій дітей, які свідчать про наявність у них гендерних стереотипів в процесі ігрової, навчальної та міжособистісної діяльності.

Відповідно, об'єктом спостереження виступали ігрова, навчальна та міжособистісна діяльність дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Спостереження за ігровою діяльністю дітей з інтелектуальними порушеннями дало змогу встановити, що руховій активності надають перевагу

більшою мірою хлопці, ніж дівчата. Лідерські якості, підпорядкування та ініціативність в основному транслиували як хлопці, так і дівчата, залежно від свого темпераменту та характеру. Під час вибору іграшок хлопці надавали перевагу машинкам, конструкторам та роботам, водночас дівчата – лялькам та кухонним наборам, що може свідчити про підтвердження раніше виявлених гендерних стереотипів під час проведення методик.

Спостереження за навчальною діяльністю дітей з інтелектуальними порушеннями дало можливість встановити, що майже всі діти прагнуть до охайності в роботі, намагаються проявляти зосередженість, уважність та активність під час занять.

Спостереження за міжособистісною діяльністю дітей з інтелектуальними порушеннями дало змогу встановити, що цим дітям властива тенденція до гендерної сегрегації (прагнення дітей однієї статі проводити час разом). Також більшість з дітей проявляє емпатію у взаємодії одне з одним і намагається допомогти у подоланні труднощів.

Також важливо зазначити, що впродовж усього періоду спостереження ніхто з дітей не демонстрував зневажливого ставлення до представників протилежної статі, що може свідчити про зародки гендерної толерантності.

Результати даного спостереження допомогли нам встановити відповідність усних відповідей дітей під час проведення методик з реальною гендерною ситуацією, яка прослідковується в практичній діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналізуючи результати трьох методик та спостереження, як висновок, зазначаємо, що у даної діагностованої групи дітей, рівень засвоєння гендерних стереотипів є високим, оскільки кожен з етапів дослідження показав наявність сформованих гендерних стереотипів.

Отже, в ході проведення емпіричного дослідження у групі з 10 дітей віком 4–5 років з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня було визначено, що у більшості дітей наявні сформовані гендерні стереотипи, які пов'язані із зовнішнім виглядом хлопчиків та дівчаток (одяг, зачіски), ігровою

діяльністю (вибір іграшок відповідно до статі), розподілом обов'язків чоловіків та жінок в побуті та у професійній діяльності.

Своєю чергою проведене спостереження за діяльністю дошкільників з інтелектуальними порушеннями підтвердило наявність у них зазначених стереотипів. На противагу цьому дане дослідження показало, що незважаючи на наявність сформованих гендерних стереотипів у більшості дітей даної групи їх міжособистісна взаємодія не страждає. Діти виявляють повагу та турботу одне до одного.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні для фахівців-дефектологів практичної бази щодо корекційної роботи у напрямі подолання негативних наслідків гендерних стереотипів у дітей дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кікінежді, О. М., Говорун Т. В., & Міщенко О. О. (2011). Гендерне виховання дошкільнят: навчальний посібник. Тернопіль, Вид-во: Навчальна книга – Богдан. 192 с.
2. Карпенко, К. (2016). Вплив гендерних стереотипів на сучасні ідентифікаційні процеси. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 5-7 жовт. 2016). Тернопіль. С. 49–51.
3. Kryvorotko, A. (2023). Model of formation of gender education of students with intellectual disabilities. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1 (109). С. 7–33.
4. Шибінська, М. (2002). Формування гендерних стереотипів у педагогічному процесі. *Проблема професійної підготовки вчителя школи майбутнього*: Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мелітополь 30–31 жовт., 2001). Мелітополь. Т. 1. С. 145–147.
5. Янкович, О. (2020). Гендерні особливості формування впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку. *Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції*: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 верес. 2020). Тернопіль. С. 275–277.
6. Бутенко, О., & Зубко О. (2023). Моніторинг вихованості гендерної толерантності у дітей старшого дошкільного віку: теорія і методика виховання. *Наукові інновації та передові технології*. Серія: № 6(20). С. 428–435.

7. Велика, О., Гарагуля, К., & Гнізділова, О. (2020). Особливості формування гендерної толерантності у дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*: зб. наук. праць. Полтава. Вип. 4. С. 46–51.
8. Грубі, Т. (2018). Основні підходи до визначення гендерної толерантності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Серія: № 2. С. 99–107.
9. Мотуз, Т. (2015). Гендерна толерантність: соціально-педагогічний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Серія: №8(52). С. 361–372.
10. Руденко, Е. (2017). Педагогічні умови і засоби формування гендерної толерантної поведінки. *Перші спроби пошуку в науковому просторі*: Збірник матеріалів XV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Особливості організації життєдіяльності дитини у сучасному дошкільлі» (Умань, 27 квіт. 2017). Умань. С. 147–149.
11. Лісневська, А. (2009). Особливості гендерної ідентичності дошкільників та її прояви в іграх. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Психологічні науки : зб. наук. праць / гол. ред. Носко М.О. Чернігів: ЧДПУ. Вип. 68. С. 73–77.
12. Криворотько, А.О. (2024). Формування гендерної вихованості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку середнього шкільного віку: дис... PhD : 016 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. Київ. 202 с.

REFERENCES

1. Kikinezhdi, O. M., Hovorun, T. V., & Mishchenko, O. O. (2011). *Genderne vykhovannia doshkilniat: navchalnyi posibnyk* [Gender education of preschool children: a teaching manual]. Ternopil, Vyd-vo: Navchalna knyha – Bohdan. 192 p. [in Ukrainian].
2. Karpenko, K. (2016). *Vplyv hendernykh stereotypiv na suchasni identyfikatsiini protsesy* [The influence of gender stereotypes on modern identification processes]. *Rivnist, liderstvo, spilkuvannia v yevropeiskykh prahnenniakh ukrainskoi molodi: hendernyi dyskurs: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Ternopil, 5-7 zhovt. 2016). Ternopil. P. 49–51. [in Ukrainian].
3. Kryvorotko, A. (2023). Model of formation of gender education of students with intellectual disabilities. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. No. 1 (109). P. 7–33. [in English].
4. Shybinska, M. (2002). *Formuvannia hendernykh stereotypiv u pedahohichnomu protsesi* [Formation of gender stereotypes in the pedagogical process]. *Problema profesiinoi pidhotovky vchytelia shkoly maibutnoho: Zbirka materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Melitopol 30-31 zhovt., 2001). Melitopol. Vol. 1. P. 145–147. [in Ukrainian].

5. Yankovych, O. (2020). Genderni osoblyvosti formuvannia vpevnenosti v sobi u ditei starshoho doshkilnogo viku [Gender characteristics of self-confidence formation in older preschool children]. *Suchasni stratehii gendernoi osvity v umovakh yevrointehratsii: Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Ternopil, 10–11 veres. 2020). Ternopil. P. 275-277. [in Ukrainian].
6. Butenko, O., & Zubko, O. (2023). Monitorynh vykhovanosti hendernoi tolerantnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku: teoriia i metodyka vykhovannia [Monitoring the upbringing of gender tolerance in children of senior preschool age: theory and methods of upbringing]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*. Ser.: No. 6(20). P. 428–435. [in Ukrainian].
7. Velyka, O., Harahulia, K., & Hnizdilova, O. (2020). Osoblyvosti formuvannia hendernoi tolerantnosti u ditei doshkilnogo viku [Peculiarities of the formation of gender tolerance in preschool children]. *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori: zb. nauk. prats. Poltava. Iss. 4*. P. 46–51. [in Ukrainian].
8. Hrubii, T. (2018). Osnovni pidkhody do vyznachennia hendernoi tolerantnosti [Main approaches to defining gender tolerance]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*. Ser.: No. 2. P. 99–107. [in Ukrainian].
9. Motuz, T. (2015). Henderna tolerantnist: sotsialno-pedahohichnyi aspekt [Gender tolerance: socio-pedagogical aspect]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. Ser.: No.8(52). P. 361–372. [in Ukrainian].
10. Rudenko, E. (2017). Pedahohichni umovy i zasoby formuvannia hendernoi tolerantnoi povedinky [Pedagogical conditions and means of forming gender-tolerant behavior.]. *Pershi sproby poshuku v naukovomu prostori: Zbirnyk materialiv XV Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Osoblyvosti orhanizatsii zhyttiediialnosti dytyny u suchasnomu doshkilli»* (Uman, 27 kvit. 2017). Uman. P. 147–149. [in Ukrainian].
11. Lisnevskaya, A. (2009). Osoblyvosti hendernoi identychnosti doshkilnykiv ta yii proiavy v ihrakh [Peculiarities of gender identity of preschoolers and its manifestations in games]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni T.H. Shevchenka*. Ser.: *Psykholohichni nauky : zb. nauk. prats / Ed. Nosko M.O.* Chernihiv: ChDPU. *Iss. 68*. P. 73–77. [in Ukrainian].
12. Kryvorotko, A. (2024). Formuvannia gendernoi vykhovanosti uchniv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku serednoho shkilnogo viku [Formation of gender education of children with intellectual disabilities of middle school age]: PhD thesis. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv. 202 p. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 8.06.2025 р.

УДК 376-056

Анастасія Нездатна, викладач університету, аспірант

e-mail: nezdatnaya@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

Researcher ID [rid65459](https://orcid.org/0009-0008-0521-0089)

Nezdatna Anastasiia,

university teacher, postgraduated

Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м.Миколаїв, Україна

вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named after Petro Mohyla, Mykolaiv, Ukraine

St. 68 Desantnykiv, 10, Mykolaiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

вул. М.Берлинського, 9, Київ, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

St. M.Berlynskoho, 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

FORMATION OF DIALOGICAL COMPETENCE IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS USING ONLINE LEARNING MEANS

Анотація. Мета дослідження. Стаття присвячена аналізу можливостей формування діалогічної компетентності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) засобами онлайн-навчання. Основна увага зосереджена на дослідженні ефективності методів, інструментів та педагогічних стратегій, що застосовуються у дистанційному форматі, а також на виробленні практичних рекомендацій щодо вдосконалення корекційно-розвивальної роботи.

Методи. У процесі дослідження було використано аналіз наукової літератури, контент-аналіз сучасних освітніх платформ, порівняльний огляд корекційних програм та педагогічних практик, а також метод узагальнення для визначення оптимальних підходів до організації діалогічної взаємодії онлайн.

Результати. Показано, що онлайн-освіта відкриває нові можливості для розвитку мовленнєвих умінь дітей з ТПМ, однак вимагає спеціальної адаптації змісту, методів і форм роботи. Позитивним чинником виступає інтерактивність цифрових інструментів, які стимулюють комунікацію та створюють умови для індивідуалізації навчання. Разом із тим виявлено низку бар'єрів – складність у підтриманні уваги, недостатній рівень емоційної залученості та потреба у значній підтримці з боку педагога й батьків.

Наукова новизна. Уперше здійснено комплексний аналіз застосування засобів онлайн-навчання для формування діалогічної компетентності у дітей з ТПМ, визначено сильні та слабкі сторони цього підходу в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані вчителями-логопедами, асистентами вчителів, педагогами інклюзивних класів для розробки ефективних дистанційних занять, що сприятимуть розвитку комунікативних і соціальних навичок учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзія, мовленнєві компетентності, онлайн навчання, корекційна педагогіка, діалог.

Abstract. Purpose of the study. The article is devoted to the analysis of the possibilities of forming dialogic competence in children with severe speech disorders (SSD) using online learning. The main attention is focused on studying the effectiveness of methods, tools and pedagogical strategies used in a distance format, as well as on developing practical recommendations for improving correctional and developmental work.

Methods. The study used an analysis of scientific literature, content analysis of modern educational platforms, a comparative review of correctional programs and pedagogical practices, as well as a generalization method to determine the optimal approaches to organizing dialogic interaction online.

Results. It is shown that online education opens up new opportunities for the development of speech skills of children with SSD, but requires special adaptation of the content, methods and forms of work. A positive factor is the interactivity of digital tools that stimulate communication and create conditions for individualization of learning. At the same time, a number of barriers were identified - difficulty in maintaining attention, insufficient level of emotional involvement and the need for significant support from the teacher and parents.

Scientific novelty. For the first time, a comprehensive analysis of the use of online learning tools for the formation of dialogic competence in children with SLD was carried out, the strengths and weaknesses of this approach in inclusive education were identified. Practical significance. The results of the study can be used by speech therapists, teacher assistants, and teachers of inclusive classes to develop effective distance learning classes that will contribute to the development of communicative and social skills of students with special educational needs.

Key words: special education, inclusion, speech competences, online learning, corrective pedagogy, dialogue.

Актуальність дослідження. Діалогічна компетентність розглядається як складова комунікативної компетентності особистості, що включає не лише мовленнєві навички, але й уміння слухати, розуміти співрозмовника, дотримуватися черговості реплік, інтонаційної виразності, доречності висловлювання (Максимчук, 2019).

У наукових дослідженнях (Hymes, 1972) комунікативна компетентність трактується як здатність застосовувати мовні знання у конкретних соціальних ситуаціях. У дітей з ТПМ, ця здатність часто порушена не лише на рівні фонетико-фонематичних і лексико-граматичних процесів, але й у сфері соціальної взаємодії. Звідси постає необхідність цілеспрямованого розвитку саме діалогічних форм мовлення – запитань, відповідей, уточнень, висловлення власної думки.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Під ТПМ розуміють складні порушення мовлення, що виникають внаслідок органічних або функціональних змін у центральній нервовій системі й охоплюють різні аспекти: звуковимову, граматичну будову, словниковий запас, темп і ритм мовлення (Слісаренко, 2018).

У таких дітей спостерігається: недостатній рівень мовленнєвої ініціативи; порушення механізмів розуміння зверненої мови; складність у побудові логічно послідовних висловлювань; низька емоційна виразність комунікації.

Важливою особливістю є й те, що діалогічна діяльність таких дітей значною мірою залежить від підтримки дорослого або спеціаліста, а також

потребує постійного тренування у безпечному комунікативному середовищі (Дунаєва, 2021).

Онлайн-освіта за останні роки набула широкого поширення в Україні, включаючи спеціальні освітні заклади. Програмні засоби, платформи відеозв'язку (Zoom, Google Meet), інтерактивні додатки (Padlet, Kahoot, Genially), платформи для логопедичної роботи («Логопедія UA», «Дивослово») стали доступними як для вчителів, так і для батьків (Петренко, 2020).

Застосування онлайн-інструментів у роботі з дітьми з ТПМ має такі переваги: можливість індивідуалізації завдань; підвищення мотивації завдяки інтерактивності; створення візуальної опори (картки, малюнки, відео); використання жестів і невербальної комунікації через відеозв'язок.

Однак існують і складнощі: втрата контролю над невербальним зворотним зв'язком, обмеження у спонтанності мовлення, технічні перешкоди. Саме тому важливо дослідити, які методики дозволяють успішно формувати діалогічну компетентність у такому форматі навчання (Орлик, 2022).

Метою статті є визначення ефективності засобів онлайн-навчання у формуванні діалогічної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) молодшого шкільного віку.

Основні завдання: розробити й апробувати онлайн-програму розвитку діалогічної компетентності; оцінити рівень діалогічної активності до та після впровадження програми; визначити фактори, що сприяють або ускладнюють розвиток діалогічних навичок в онлайн-середовищі.

Методи дослідження: у дослідженні використовувались загальнонаукові методи дослідження. Серед них емпіричні (спостереження, опис, вимірювання, порівняння) та теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, індукція).

Результати дослідження. У дослідженні взяли участь 20 дітей віком від 5 до 8 років із діагнозами: моторна алалія, сенсорна афазія, дизартрія тяжкого ступеня. Усі учасники – учні логопедичних груп (старші дошкільнята) в місті Миколаїв.

Критерії включення: офіційний діагноз «тяжке порушення мовлення»; здатність користуватись пристроями для онлайн-зв'язку; наявність доступу до Інтернету вдома; згода батьків на участь у дослідженні.

Критерії виключення: порушення слуху, що не компенсуються слуховими апаратами; значні когнітивні порушення, що унеможливають розуміння інструкцій.

Для дослідження було використано:

Платформи: Zoom, Google Meet для організації онлайн-уроків.

Матеріали: тематичні картки (зображення предметів, дій, ситуацій); відеофрагменти для стимуляції діалогу; інтерактивні вправи в LearningApps, Wordwall.

Програми логопедичного спрямування: «Логомайстер»; «Дивослово» (українська онлайн-платформа).

Оцінювання діалогічної компетентності: авторська шкала на основі моделі Виготського (рівень ініціативи, тривалість діалогу, взаємозв'язок реплік, інтонаційна виразність); логопедичне спостереження; батьківське анкетування.

Дослідження проводилося в три етапи протягом 8 тижнів:

1 етап – Діагностичний (1 тиждень)
Проводилось первинне обстеження рівня діалогічної компетентності за авторською шкалою (5-бальна). Водночас здійснювався запис діалогів із дитиною (логопед – учень) для подальшого контент-аналізу.

2 етап – Формувальний (6 тижнів)
Було проведено 12 онлайн-занять (по 2 на тиждень), кожне тривалістю 35 хвилин. Кожне заняття включало: інтерактивне завдання для виклику мовленнєвої реакції; сюжетно-рольову гру (наприклад, «Магазин», «Лікар», «Ресторан»); вправи на відпрацювання реплік: «запитай – відповідай», «зроби за зразком», «заверши діалог».

3 етап – Контрольний (1 тиждень)
Повторне обстеження з використанням тих самих інструментів, запис фінального діалогу, анкетування батьків щодо змін у мовленні дитини під час щоденних розмов.

Методи аналізу даних

Кількісний аналіз: статистична обробка результатів з використанням t-тесту для залежних вибірок (до/після).

Якісний аналіз: контент-аналіз мовленнєвих зразків із фокусом на: тип реплік (ініціативні / реактивні); змістовне наповнення; логічну послідовність; рівень самостійності мовлення.

Аналіз анкет: узагальнення відповідей батьків на відкриті та закриті питання.

Оцінювання діалогічної компетентності здійснювалось за п'ятьма критеріями: Ініціативність (ІН), Взаємозв'язок реплік (ВЗР), Тривалість діалогу (ТД), Інтонаційна виразність (ІВ), Темп/ритм мовлення (ТР).

Таблиця 1.

Середні бали учнів (до та після програми)

Критерій	До (M±SD)	Після (M±SD)	t-критерій	p-значення
ІН — ініціативність	2.1 ± 0.8	3.7 ± 0.6	6.23	<0.001
ВЗР — взаємозв'язок	2.3 ± 0.7	3.8 ± 0.5	6.02	<0.001
ТД — тривалість	1.9 ± 0.6	3.4 ± 0.8	5.61	<0.001
ІВ — інтонація	2.0 ± 0.7	3.2 ± 0.7	4.77	<0.001
ТР — темп/ритм	1.8 ± 0.5	3.1 ± 0.6	5.89	<0.001

Примітка: максимальний бал за кожним критерієм – 5

Контент-аналіз відеозаписів показав такі тенденції:

Ініціативність: до програми – переважно реактивні репліки, після – у 85% дітей з'являлись власні запитання, репліки-початки.

Тематична узгодженість: зростання логічного взаємозв'язку реплік; до – часті зміщення теми, після – збереження теми розмови.

Структура діалогу: на початку діти обмежувались односкладовими відповідями, після – формулювали розгорнуті висловлювання (3–5 слів).

Таблиця 2.

Приклад змін у мовленні дитини

Етап	Репліка дитини	Тип репліки	Коментар логопеда
До	«Так»	реактивна	відповідь без розгортання теми
Після	«Так, я хочу купити червону машинку»	ініціативна	уточнення, самостійне повідомлення

За результатами анкети, 85% батьків відзначили: підвищення мовленнєвої активності вдома; збільшення ініціативи у звертаннях; зацікавленість у спільних іграх із діалогом.

Результати дослідження чітко демонструють позитивну динаміку розвитку діалогічної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) після проходження онлайн-програми. Статистично значущі зміни у всіх п'яти критеріях (ініціативність, взаємозв'язок реплік, тривалість діалогу, інтонаційна виразність та темп/ритм) свідчать про ефективність застосованих методик.

До початку програми у більшості дітей домінували короткі реактивні відповіді, сформовані за принципом «питання – відповідь». Після шести тижнів регулярної онлайн-взаємодії, ініціативність суттєво зростає: діти почали частіше ставити запитання, формулювати власні судження, використовувати складні речення. Це можна пов'язати з тим, що формат онлайн-комунікації дозволив створити більш індивідуалізоване й безпечне середовище, де дитина не відчувала тиску з боку однолітків або дорослих (Орлик, 2022).

Крім того, застосування візуальних і мультимедійних опор (картки, ігрові ситуації, відео) сприяло активації пізнавального інтересу, що є однією з ключових умов зростання мовленнєвої ініціативності (Петренко, 2020).

Показник взаємозв'язку реплік до програми характеризувався частими зміщеннями теми, невмінням підтримати діалогічну лінію. У кінці дослідження спостерігається суттєве зростання вміння відповідати логічно, дотримуватися теми розмови, доповнювати висловлювання співрозмовника. Це свідчить про покращення комунікативної та когнітивної координації.

Тривалість діалогу також зросла майже вдвічі, що особливо важливо для дітей із дизартрією або афазією, у яких розгорнута мовленнєва діяльність зазвичай утруднена. Ймовірною причиною цього покращення стало поступове введення сюжетно-рольових ігор в онлайн-середовищі, які моделюють реальні соціальні ситуації (наприклад, в магазині, у лікаря, вдома).

Показники інтонації та темпу/ритму мовлення є менш піддатливими до швидкої корекції, оскільки вони залежать від моторної координації, функціонування мовленнєвого апарату, дихання тощо. Тим не менш, навіть ці характеристики продемонстрували позитивну динаміку.

У 70% дітей фіксувалось зменшення монотонності мовлення, з'являлася інтонаційна варіативність (висхідна інтонація при запитанні, емоційне забарвлення під час гри). Покращення темпу мовлення проявлялося у зменшенні пауз, меншій кількості затримок перед відповіддю. Це могло бути досягнуто через ритмічні завдання, вправи на повторення та зорове моделювання темпу з боку педагога (наприклад, через відеодемонстрацію або власний зразок).

Анкетування батьків виявило ще один важливий фактор – участь родини в підтримці мовленнєвої активності. Діти, батьки яких долучались до домашніх вправ, активніше проявляли діалогічні навички і в рамках онлайн-уроків. Це відповідає позиціям Виготського, згідно з якими мовлення формується насамперед у співпраці з дорослими, в зоні найближчого розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування онлайн-методик дозволяє ефективно впливати на діалогічну компетентність дітей з ТПМ. Ретельно спроектовані заняття з візуальною опорою, рольовими іграми та активною участю дорослих є ключем до розвитку комунікативної самостійності.

Проведене дослідження засвідчило, що формування діалогічної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є можливим та ефективним у форматі онлайн-навчання за умови правильної організації педагогічного процесу. Отримані результати підтверджують, що:

Діалогічна активність дітей значно зростає при використанні онлайн-платформ із візуальною підтримкою, чіткою структурою занять та систематичними вправами на взаємодію.

Кількісні показники (ініціативність, взаємозв'язок реплік, тривалість діалогу) демонструють статистично значущі покращення.

Якісні зміни у мовленні (розширення реплік, емоційна виразність, самостійність) підтверджують успішність застосованої методики.

Онлайн-середовище може не лише дублювати традиційне, а й створювати унікальні умови для розвитку комунікації – за рахунок безпечного простору, індивідуалізації та цифрових засобів підтримки мовлення.

Отже, онлайн-навчання варто розглядати як ефективне доповнення до очної логопедичної корекції, особливо в умовах обмеженого доступу до фахівців або карантинних обмежень.

Для підвищення ефективності формування діалогічної компетентності в онлайн-форматі рекомендується наступне.

Структурувати заняття з урахуванням етапів діалогічного розвитку: мотиваційний блок (візуальний або емоційний стимул); активізація мовлення (ігрові завдання, моделювання ситуацій); діалог у парах (логопед – учень, учень – учень).

Використовувати мультимодальні засоби: малюнки, піктограми, анімації для візуалізації діалогів; субтитри для супроводу усного мовлення; відео-інструкції з прикладами діалогів.

Залучати батьків до участі в заняттях: надання інструкцій щодо домашнього тренування; спільне створення міні-діалогів; контроль технічної сторони участі дитини.

Підбирати онлайн-засоби відповідно до рівня мовленнєвого розвитку: для дітей із мінімальним вербальним рівнем – використання жестів, символів, підтриманого мовлення; для дітей із частково сформованим мовленням – акцент на рольовій грі, повторенні, розширенні реплік.

Регулярно здійснювати моніторинг прогресу з фіксацією відеозразків, анкетуванням батьків, логопедичними щоденниками.

Доцільним є розширення вибірки дітей з різними типами ТПМ, дослідження ефективності окремих цифрових платформ, а також інтеграція VR/AR-технологій для розвитку усного діалогу в ігровому контексті. Крім того, потребує

подальшого вивчення співвідношення онлайн та офлайн-режимів у формуванні комунікативної компетентності дітей з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дунаєва, О. В. (2021). Психолого-педагогічні умови дистанційної освіти дітей з порушеннями мовлення. *Журнал корекційної педагогіки*, 8(2), 45–59.
2. Колесник, М. І. (2020). Онлайн-технології у корекційній роботі з дітьми з дизартрією. *Корекційна та спеціальна педагогіка*, 5(1), 25–34.
3. Максимчук, І. А. (2019). Моделі комунікативної компетентності в освітньому процесі. *Мовленнєва психологія*, 12, 89–104.
4. Орлик, Т. П. (2022). Роль ігрових технологій у розвитку діалогічної компетентності онлайн. *Педагогічні інновації*, 10(3), 102–118.
5. Петренко, Л. В. (2020). Електронні ресурси в логопедичній практиці. *Логопедична практика*, 4(4), 15–29.
6. Слісаренко, Н. М. (2018). Психолого-педагогічна підтримка дітей з афазією. *Дефектологічний вісник*, 7(2), 72–85.
7. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. V. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
8. Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
9. Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–195. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
10. Wegerif, R., & Major, L. (2024). A dialogic theory of educational technology. In *Dialogic Education and Technology*. University of Manchester. https://research.manchester.ac.uk/files/300681018/Wegerif_Major_2024.pdf
11. Mercer, N., Littleton, K., & Wegerif, R. (2019). The Routledge international handbook of research on dialogic education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
12. Vrikki, M., & Howe, C. (2018). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 32(3), 245–259. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
13. García-Carrión, R., & Moll, L. C. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Education*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007>

REFERENCES

1. Dunaieva, O. V. (2021). Psykholoho-pedahohichni umovy dystantsiinoi osvity ditei z porushenniamy movlennia [Psychological and pedagogical conditions of distance education for children with speech disorders]. *Zhurnal Korektsiinoi Pedagogiky [Journal of Corrective Pedagogy]*, 8(2), 45–59. [in Ukrainian].
2. Kolesnyk, M. I. (2020). Onlain-tekhnologii u korektsiinii roboti z ditmy z dyzartriieiu [Online technologies in correctional work with children with dysarthria]. *Korektsiina ta Spetsialna Pedagogika [Corrective and Special Pedagogy]*, 5(1), 25–34.[in Ukrainian].
3. Maksymchuk, I. A. (2019). Modeli komunikatyvnoi kompetentnosti v osvitnomu protsesi [Models of communicative competence in the educational process]. *Movlenneva Psykholohiia [Speech Psychology]*, 12, 89–104.[in Ukrainian].
4. Orlyk, T. P. (2022). Rol ihrovykh tekhnologii u rozvytku dialohichnoi kompetentnosti onlain [The role of game-based technologies in developing dialogic competence online]. *Pedahohichni Innovatsii [Pedagogical Innovations]*, 10(3), 102–118.[in Ukrainian].
5. Petrenko, L. V. (2020). Elektronni resursy v lohopedychnii praktytsi [Electronic resources in speech therapy practice]. *Lohopedychna Praktyka [Speech Therapy Practice]*, 4(4), 15–29.[in Ukrainian].
6. Slisarenko, N. M. (2018). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z afaziieiu [Psychological and pedagogical support for children with aphasia]. *Defektolohichniyi Visnyk [Defectological Bulletin]*, 7(2), 72–85.[in Ukrainian].
7. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin. [in English].
8. Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>[in English].
9. Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–195. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002> [in English].
10. Wegerif, R., & Major, L. (2024). A dialogic theory of educational technology. In *Dialogic Education and Technology*. University of Manchester. https://research.manchester.ac.uk/files/300681018/Wegerif_Major_2024.pdf [in English].
11. Mercer, N., Littleton, K., & Wegerif, R. (2019). The Routledge international handbook of research on dialogic education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677> [in English].
12. Vrikki, M., & Howe, C. (2018). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 32(3), 245–259. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988> [in English].

13. García-Carrión, R., & Moll, L. C. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Education*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 6.07.2025 р

УДК 376.3.5.043.2-056

Ольга Рибак,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7471-1508>

vitason87@gmail.com

Любов Луценко,

заступник директора з навчально-методичної роботи,
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської ОР»,
Кривий Ріг, Україна

shcg@ukr.net

Олена Спіцина,

заступник директора з виховної роботи,
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської ОР»,
Кривий Ріг, Україна

shcg@ukr.net

Olga Rybak,

Candidate of Pedagogic Sciences

Senior Research Officer of the Department of Ukrainian Sign Language

of the Institute of Special Pedagogy and Psychology
named after Mykola Yarmachenko of the National Academy of Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Lubov Lutsenko,

Deputy director responsible for educational work
«Kryvyi Rih Special School «Suzirya»
Dnipropetrovsk Regional Administrative District»,
Kryvyi Rih, Ukraine

Olena Spitsina,

Deputy Director for Educational Work,
«Kryvyi Rih Special School «Suzirya»
Dnipropetrovsk Regional Administrative District»,
Kryvyi Rih, Ukraine

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

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

КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської ОР»,
вул. Едуарда Фукса, 9, м. Кривий Ріг,
50031, Дніпропетровська область, Україна

«Kryvyi Rih Special School «Suzirya»
Dnipropetrovsk Regional Administrative District»,
Eduard Fuchs St., 9, Kryvyi Rih,
50031, Dnipropetrovsk region, Ukraine

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЯГНЕНЬ
В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ ЖЕСТОМОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ТВОРЧИХ ОСЕРЕДКІВ ВЧИТЕЛІВ**

**RESULTS OF ACHIEVEMENTS
IN EXPERIMENTAL SIGN LANGUAGE ACTIVITIES
OF TEACHERS' CREATIVE CENTERS**

Анотація. За матеріалами наукової доповіді, представленої на секції «Творчі здобутки сурдомайстерень у розробці жестомовної політики і практики» Всеукраїнської науково-практичної конференції «Спеціальна педагогіка і психологія на сучасному етапі розвитку» відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, яка відбулася у травні цього року в межах Фестивалю науки.

Експериментальна діяльність закладу спеціальної освіти в умовах воєнного часу є особливо важливою, оскільки презентує рух вчителів-новаторів у реалізації гострих проблем, пов'язаних з вивченням української жестової мови.

В умовах експериментальної діяльності за останні роки розроблено низку позитивних інноваційних технологій, які презентують спеціальні заклади освіти як необхідний затребуваний і незамінний потенціал освітньої сфери у розвитку життєвоважливих компетенцій учнів з особливими освітніми потребами.

Співголосся наукової думки і сучасної шкільної практики відображено в оновлених документах нормативно-правової бази, інноваційних посібниках, методичних розробках змісту викладання УЖМ як предмета, використання як засобу навчання і спілкування. Затребувана і реалізована педагогіка співпраці між науковим відділом української жестової мови і закладу освіти відповідає творчим бажанням педагогів, збагачує професійний потенціал, стимулює до подальшої співпраці. Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у продовженні співпраці відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України, МОН України і нашого закладу.

Ключові слова: заклад освіти, інноваційний досвід, носії мови, відділ української жестової мови.

Abstract. Based on the materials of the scientific report presented at the section “Creative achievements of sign language workshops in the development of sign language policy and practice” of the All-Ukrainian scientific and practical conference “Special pedagogy and psychology at the current stage of development” of the Ukrainian Sign Language Department of the Mykola

Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, which took place in May of this year within the framework of the Science Festival.

The experimental activity of a special education institution in wartime conditions is especially important, as it presents the movement of innovative teachers in the implementation of acute problems related to the study of Ukrainian Sign Language.

In the context of experimental activity, a number of positive innovative technologies have been developed in recent years, which present special education institutions as a necessary, sought-after and irreplaceable potential of the educational sphere in the development of vital competencies of students with special educational needs.

The experimental activities of a special education institution in wartime conditions are significant, as they represent the movement of innovative teachers in addressing acute problems related to the study of Ukrainian Sign Language. The consensus of scientific thought and modern school practice is displayed in updated documents of the normative and legal framework, innovative manuals, methodological developments of the content of teaching Ukrainian Sign Language as a subject, and its use as a means of learning and communication. Demanded and implemented pedagogy of cooperation between the scientific department of Ukrainian Sign Language and the educational institution meets the creative desires of teachers, enriches professional potential, and stimulates further collaboration. We see prospects for further research in the continued cooperation between the Ukrainian Sign Language Department of the Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine, and our institution.

Key words: educational institution, innovative experience, native speakers, Ukrainian Sign Language Department.

Актуальність дослідження. Не кожен навчальний заклад здійснює експериментальну роботу. Свого часу долучитися до такої роботи нам допомогло визнання проблем і недоліків старої системи навчання глухих дітей: заборона жестової мови в освіті, сповідування єдиних моделей слухового досвіду, навчання винятково засобом усної словесної мови з метою надання корекційних послуг; неврахування особливостей розвитку глухого першокласника з різних комунікативних середовищ (слухова сім'я, глуха сім'я), наслідки низьких результатів освіти здобувачів-випускників [1].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зміна ставлення дорослих глухих до такої системи навчання, яка ставила за мету змінити (коригувати,

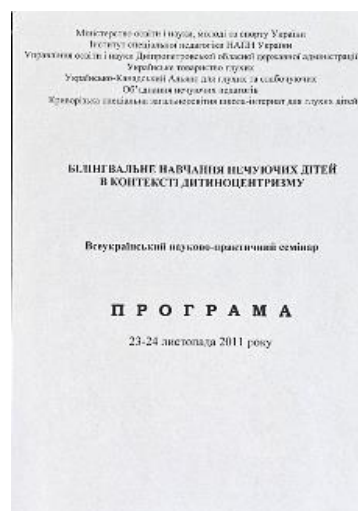
виправити) глуху людину так, щоб вона була схожа на слухову людину, стала однією з основних причин, що призводила до порушення прав глухих. Бо здійснення прав людини потребує, щоб кожному людину від народження розглядали у можливостях її ресурсів, здібностей, а не як проблему. Не дивно, що у липні 1995 року в Австрії відбувся XII Міжнародний Конгрес Всесвітньої Федерації Глухих під гаслом «За права людини (97 країн-учасниць громад глухих), за результатами якого була прийнята відповідна резолюція щодо вимоги офіційного визнання жестової мови як засобу спілкування глухих людей.

І хоч події кінця ХХ століття мали незначний резонанс у нашому інформаційному просторі, все ж у 2009 році в Україні жестова мова була введена у навчальний план спеціальної школи для глухих і зі зниженим слухом учнів як обов'язковий навчальний предмет – українська жестова мова (УЖМ) [2].

У якому стані опинилась УЖМ як навчальний предмет? (Мова як предмет; методика викладання; програма; навчально-методичне забезпечення, спеціальний навчальний кабінет, положення про його створення).

У 2006 році Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України починає роботу над розв'язанням цієї проблеми, для чого створюється лабораторія жестової мови – нині відділ української жестової мови [3,4].

Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР» долучається до цієї роботи у 2010 році шляхом організації спеціальних курсів для всього колективу школи з вивчення української жестової мови із залученням відомих і досвідчених знавців (перекладачів) жестової мови та проведення Всеукраїнського семінару з проблем



білінгвального (двомовного навчання) для керівників спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху [5].

Мета статті – представити доробок дослідно-експериментальної роботи «Розробка визначених державною політикою стратегічних напрямів розвитку жестової двомовності осіб з порушеннями слуху шляхом удосконалення нормативно-правової бази МОН України, реалізації у сфері навчання і виховання означеної категорії осіб».



Матеріали та методи. На основі теоретичного підходу через феномен інтересу (Strauss & Corbin, 1990) до жестомовної практики здійснено педагогічний експеримент, який дав змогу аналізувати, порівняти, узагальнити педагогічні здобутки творчої діяльності педагогів – носіїв української жестової мови.

Результати дослідження. Зважаючи на багаторічний досвід роботи спеціальної школи «Сузір'я» над проблематикою вивчення УЖМ, використання її як засобу спілкування, підвищення жестомовних навичок у педагогів закладу, систематично з'являються публікації із досвіду роботи кращих вчителів-новаторів у фахових виданнях зі спеціальної освіти Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України («Особлива дитина: навчання і виховання»), навчально-методичний посібник «Вчителю початкових класів для дітей з порушеннями слуху»), видань відділу української жестової мови – збірнику наукових праць «Жестова мова і сучасність» (8 випусків), збірках тез всеукраїнських науково-практичного семінарів, останній з яких присвячено досвіду дистанційного навчання учнів з порушенням слуху (2022) [6].

Обмін педагогічним досвідом відбувався і під час щорічної участі закладу у Всеукраїнських педагогічних читаннях під гаслом «Пошук інноваційних форм навчання і реабілітації дітей з порушеннями слуху». Це було надзвичайно важливо, адже наш заклад представив свою позицію і свої висновки щодо

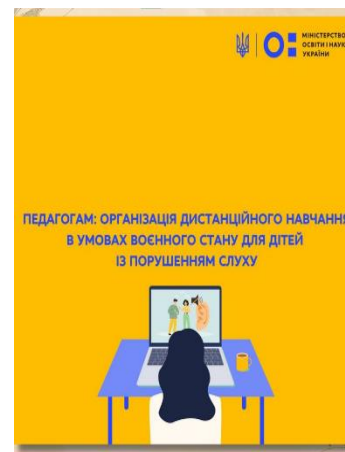
організації інклюзивного трирічного навчання учениці з ПС на підставі результатів власної експериментальної діяльності разом із ЗОШ №52, що розташована поряд із закладом (мета, зміст, особливості організації експерименту).

Нині угода з відділом української жестової мови, метою якої є дослідно-експериментальна робота «Розробка визначених державною політикою стратегічних напрямів розвитку жестової двомовності осіб з порушеннями слуху з удосконалення нормативно-правової бази МОН України, їхньої реалізації у сфері навчання і виховання означеної категорії осіб» набула особливої значущості, адже спрямована на розроблення, експериментування авторського програмно-методичного супроводу у професійному зростанні педагогів закладу, і втіленні ідей експериментальної діяльності у практичну площину змісту навчання, виховання, корекційно-розвиткових послуг здобувачів глухих і зі зниженим слухом, створення умов доступного комунікативного освітнього середовища. А науковим керівником і натхненником нашого проєкту є доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Світлана Кульбіда.

Одночасно заклад співпрацює з відділом спеціальної освіти МОН України: у 2017 році виходять практичні рекомендації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ПС розроблені на основі досвіду роботи школи; у 2018 році – рекомендації щодо організації дистанційного навчання дітей з порушеннями слуху.

Експериментальний доробок Закладу нині охоплює різні документи нормативно-правової бази, навчально-дидактичної, методичної роботи щодо забезпечення умов, змісту спеціальної освіти для дітей з ПС, зокрема:

- Положення про спеціальну школу, навчально-реабілітаційний центр [7];
- Стратегія інклюзивної освіти (члени робочої групи) [8];



- Стратегія щодо трансформації спеціальної освіти (члени робочої групи);
- штатні нормативи спеціальної школи;
- питання організації роботи в захисних спорудах цивільного захисту установ, закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, спеціальної освіти;
- питання розслідування випадків та причин порушення прав дітей під час здійснення децентралізації повноважень з питань охорони дитинства, реформування системи закладів інституційного догляду та виховання, реалізації права дітей на сімейне виховання (на той час директор спеціальної школи «Сузір'я» А. Коломоєць працював в якості експерта тимчасової слідчої комісії Верховної Ради України).

Для більш поглибленої організації дослідницької діяльності в закладі розроблено відповідні положення про:



- методичну роботу;
- методичну раду;
- творчу групу в системі методичної роботи;
- порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності та ін.

Важливим майданчиком обміну досвідом є активна участь педагогів закладу в щорічних міжнародних конгресах зі спеціальної педагогіки і психології, представляючи інноваційні розробки з експериментального досвіду роботи на традиційній секції відділу української жестової мови «Творчі сурдомайстерні: інноваційні технології розвитку, навчання, виховання».

Визнаючи важливість національно-патріотичного виховання у закладі у 2022 році розроблено навчально-методичний посібник «Виховна робота осіб з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи», де комплексно представлено специфіку організації, система, напрями роботи фахівців у другу половину дня з вихованцями (на основі багаторічного досвіду) [9].

Напрямок експериментальної роботи щодо жестової двомовності охоплює і розроблення змісту нових модельних програм у середній школі, і вдосконалення

методів, прийомів роботи під час викладання предмета «УЖМ» у 1–4, 5–10 класах, і авторське забезпечення візуально-просторової траєкторії кабінету УЖМ, проєкт якого був запропонований ще у 2010 році науковцями відділу УЖМ [10]. Додамо, що у закладі обладнано чи не єдиний в Україні за змістом, дизайном носія мови кабінет української жестової мови.



Надзвичайно приємно, що запропонована ініціатива наукового керівника експериментальної діяльності щодо створення творчих груп з розроблення модельних програм для УЖМ об'єднала кращих вчителів жестової мови з числа носіїв: Ольгу Біланову (м. Кривий Ріг), Лауру Іващенко (м. Хмельницький), Сергія Дяківа (м. Чернівці), які представили свої доробки на широкий загал закладів спеціальної освіти.



На основі теоретичних засад жестової двомовності [11] у 2023 році розроблено нові модельні програми «УЖМ» для 5–6 класів для дітей глухих і окремо для дітей зі зниженим слухом у 2024 році:

– модельні програми «УЖМ» для 7–10 класів для дітей глухих і окремо для дітей зі зниженим слухом;



– навчальний посібник «Українська жестова мова» для глухих учнів і зі зниженим слухом учнів (Н 90, Н 91) «УЖМ» у двох частинах для 5 класу. Тепер творча група, не дивлячись на воєнний стан і умови дистанційного навчання здобувачів у закладі спеціальної освіти, продовжує працювати над такими самими посібниками для інших класів.

Одне слово, розроблення авторських методик жестової двомовності для глухих учнів, урахування потреб, особливостей, специфіки візуально-рухової модальності мови у конкретних рефлексіях професійної діяльності вчителів жестової мови стало ключовим здобутком реалізації угоди про експериментальну діяльність, активної співпраці науковців з вчителями-практиками [12].

Не відстають від вчителів жестової мови і педагоги початкових класів, вчителі-дефектологи. Адже осучаснення змісту, прийомів роботи у корекційно-розвитковій складовій за навчальним планом спеціальної школи для дітей з ПС, де передбачено індивідуально-групові заняття з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення і формування вимови, є затребуваним і необхідним. Створена робоча група Закладу (О. Романовська, Н. Корочкова, А. Коломоєць) накопичувала не один рік навчально-методичні матеріали і зуміла акумулювати їх у новому змісті програми для 1–4 класів, і у ресурсі навчальних посібників «Слухове сприймання» та «Вимова» для 1, 2 класів для дітей з ПС (1, 2 частини). Наразі продовжується робота авторського колективу над розробленням таких посібників для 3 класу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, впродовж останніх років педагогічний колектив закладу активно працює над впровадженням результатів науково-дослідної роботи відділу УЖМ з розроблення жестомовної політики і практики в умовах активної експериментальної діяльності. Вивчення потреб жестомовних здобувачів стало підґрунтям для розроблення методик навчання української жестової мови у середній ланці освіти (програм, посібників) творчим колективом педагогів – носіїв мови з метою їх найповнішого задоволення. Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у продовженні співпраці відділу української

жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України, МОН України і нашого закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>.
2. Про введення навчального предмету «Українська жестова мова» та внесення змін до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які ... *Наказ МОН України № 852 від 12.09.2009*. Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0852290-09#Text>
3. Кульбіда, С.В. (2009). Українська жестова мова. Енциклопедія освіти / АПН У; гол. ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком інтер, 2008. С.928–929.
4. Кульбіда, С. В., & Чепчина, І.І. (2016). Лабораторії жестової мови – 10 років. Наше життя УТОГ. Режим доступу <http://ourlife.in.ua>
5. Луценко, Л.М., & Ткаченко, К.О. (2011). Білінгвальні засади сучасної освіти нечуючих. Лабораторія жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. С. 1–9.
6. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного стану): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках Фестивалю тижня науки (м. Кривий Ріг, 20 травня 2022 року). Київ: «ФОП Симоненко О.І.», 2022. 124 с. Вилучено з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733365>
7. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр. Постанова КМ України від 6 березня 2019 року. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/go/221-2019-п>
8. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10>
9. Коломоєць, А.О., Луценко, Л.М., & Кульбіда, С.В. (2022). Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з особливими потребами: *шляхи розбудови: науково-методичний збірник*. Вип. 21. С.58–73. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212>
10. Кульбіда, С.В., & Ткаченко, К.О. (2013). Організаційно-методичні умови діяльності кабінету УЖМ у загальноосвітніх спеціальних закладах для нечуючих учнів : Освіта осіб з

особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : Вип. 4. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С.72–84.

11. Іванюшева, Н.В., & Кульбіда, С.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : Вип. 4. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С.25–33.

12. Міськов, Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів ІХ Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354–356.

REFERENCES

1. Kulbida, S.V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv [Features of the communicative activity of deaf students] : *monohrafiia*. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis. 200 s. <https://doi.org/10.33189/isp21.01> [in Ukrainian].

2. Pro vvedennia navchalnoho predmetu «Ukrainska zhestova mova» ta vnesennia zmin do Typovykh navchalnykh planiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei, yaki ... Nakaz MON Ukrainy № 852 vid 12.09.2009. [On the introduction of the academic subject «Ukrainian Sign Language» and amendments to the Standard Curriculums of Special General Educational Institutions for Children]. Vylucheno z <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0852290-09#Text> [in Ukrainian].

3. Kulbida, S.V. (2009). Ukrainska zhestova mova [Ukrainian Sign Language]. Entsyklopediia osvity / APN U; hol. red. V.H.Kremen. Kyiv: Yurinkom inter, 2008. S.928–929. [in Ukrainian].

4. Kulbida S. V., & Shepchyna, I.I. (2016). Laboratorii zhestovoi movy – 10 rokiv [Sign Language Laboratories - 10 years]. Nashe zhyttia UTOH. Rezhyim dostupu <http://ourlife.in.ua> [in Ukrainian].

5. Lutsenko, L.M., & Tkachenko ,K.O. (2011). Bilinhvalni zasady suchasnoi osvity nechuiuchykh [Bilingual principles of modern deaf education]. Laboratoriia zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. S. 1–9. [in Ukrainian].

6. Dosvid dystantsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy slukhu (orhanizatsiino-resursne zabezpechennia v umovakh voiennoho stanu) [Experience of distance learning for students with hearing impairments (organizational and resource support under martial law)]: zbirka tez Vseukrainskoho naukovopraktychnoho seminaru v ramkakh Festyvaliu tyzhnia nauky (m. Kryvyi Rih, 20 travnia 2022 roku). Kyiv: «FOP Symonenko O.I.», 2022. 124 s. Vylucheno z <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733365> [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro spetsialnu shkolu ta Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr [On approval of the Regulations on a special school and the Regulations on an educational and rehabilitation center]. Postanova KM Ukrainy vid 6 bereznia 2019 roku. Rezhym dostupu <https://zakon.rada.gov.ua/go/221-2019-p> [in Ukrainian].

8. Natsionalna stratehiia rozvytku inkluzyvnoho navchannia na period do 2029 roku [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 chervnia 2024 r. № 527-r. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10> [in Ukrainian].

9. Kolomoiets, A.O., Lutsenko, L.M., & Kulbida, S.V. (2022). Vykhovne humanistychnе seredovyshe zakladu osvity v suchasnykh umovakh [Educational humanistic environment of an educational institution in modern conditions]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: naukovo-metodychnyi zbirnyk*. Vyp. 21. S.58-73. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212> [in Ukrainian].

10. Kulbida, S.V., & Tkachenko, K.O. (2013). Orhanizatsiino-metodychni umovy diialnosti kabinetu UZhM u zahalnoosvitnikh spetsialnykh zakladakh dlia nechuiuchykh uchniv [Organizational and methodological conditions of the Ukrainian sign language classroom in general education special institutions for deaf students]: *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy : zb. nauk. prats : Vyp. 4. Chastyna 4*. Kirovohrad, Imeks-LTD, 2013. S.72–84. [in Ukrainian].

11. Ivaniusheva, N.V., & Kulbida, S.V. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia dvomovnykh program yak instrument zberezhennia movy linhvistychnoi menshyny [Peculiarities of using bilingual programs as a tool for preserving the language of a linguistic minority] : *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy : zb. nauk. prats : Vyp. 4. Chastyna 4*. Kirovohrad, Imeks-LTD, 2013. S.25–33. [in Ukrainian].

12. Miskov, H.V. (2023). Osvitni potreby hlukhykh zdobuvachiv yak sotsiokulturni determinanty potreb [Educational needs of deaf applicants as sociocultural determinants of needs]. *Zbirka tez materialiv IKh Mizhnarodnoho konhresu «Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru ta viiny» 25-26 zhovtnia 2023 roku*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. S.354–356. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 21.09.2025 р.

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

«Маємо більшою мірою займатися методологічними проблемами розвитку освіти»

4 квітня 2025 року відбулися Загальні збори НАПН України. Головною темою обговорення став «Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України в 2024 році та завдання на 2025 рік».

У засіданні Загальних зборів НАПН України взяли участь: заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій **Сергій Колебошин**, керівник експертної групи з питань фахової передвищої освіти Директорату фахової передвищої, вищої освіти МОН України **Ігор Балуба**, заступник голови Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти **Олена Єременко**, голова Національного агентства кваліфікацій **Юрій Баланюк**, голова Співки ректорів закладів вищої освіти України, почесний академік НАПН України **Петро Куліков**, віцепрезидент НАН України, академік НАН України **Сергій Пирожков**, віцепрезидент Національної академії медичних наук України, академік НАМН України **Василь Лазоришинець**, віцепрезидент Національної академії правових наук України, академік НАПрН України **Олександр Скрипнюк**, перший віцепрезидент НАМН України **Валерій Бітасєв**.

У вступному слові президент НАПН України **Василь Кремень**, зокрема, наголосив на непростих умовах воєнного часу: «Наші збори відбуваються в умовах четвертого року широкомасштабного вторгнення РФ на територію України. Український народ, наші Збройні Сили України за підтримки держав-партнерів дають гідну відсіч агресору. Але у цій боротьбі віддають життя тисячі й тисячі українських воїнів і цивільних громадян, зокрема дітей. Пропоную вшанувати їх пам'ять, а також пам'ять членів НАПН України і наукових працівників наукових установ академії хвилиною мовчання».

У доповіді президент НАПН України **Василь Кремень** коротко окреслив досягнення вчених академії за звітний період і навів відповідну статистику.

Своїм баченням розвитку сучасної освіти і науки поділилися: віцепрезидент НАН України Сергій Пирожков, академік-секретар відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки **Світлана Сисоєва**, голова Національного агентства кваліфікацій Юрій Баланюк, академік-секретар відділення психології та спеціальної педагогіки **Віталій Панок**, заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій Сергій Колебошин, академік НАПН України, президент Національного університету біоресурсів і природокористування України **Станіслав Ніколаєнко**, керівник експертної групи з питань фахової передвищої освіти Директорату фахової передвищої, вищої освіти МОН України Ігор Балуба, заступник голови Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти Олена Єременко, академік-секретар відділення загальної середньої освіти і цифровізації освітніх систем **Олександр Ляшенко**, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих **Нелля Ничкало**, академік-секретар відділення вищої освіти **Петро Саух**, перший віцепрезидент НАМН України Валерій Бітаєв, академік НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України **Олена Локшина**, віцепрезидент НАПрН України, почесний академік НАПН України **Олександр Скрипнюк**, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, член-кореспондент НАПН України **Леся Прохоренко**, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України, член-кореспондент НАПН України **Тетяна Засєкіна**, завідувач відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України, професор **Олена Тітова**, ректор Університете менеджменту освіти, професор **Микола Кириченко**.

На завершення засідання президент НАПН України зазначив, що збори пройшли плідно, оскільки обговорено не лише напрацювання, а й визначено завдання, на яких потрібно зосередитися у 2025 році.

«Безумовно, дуже багато проблем і завдань. Вважаю, що, окрім конкретного, необхідно думати й над глобальним. Дійсність змінюється, умови життя й діяльності людини ускладнюються, з'являються нові реалії, як от штучний інтелект, посилюється глобалізація – усе це диктує зміни в освітній

діяльності, потребує нової освіти. Ми маємо більшою мірою займатися методологічними проблемами розвитку освіти, баченням того, якою освіта повинна бути, сприяти, аби освіта України рухалася саме в цьому напрямі. На наших майбутніх зібраннях, засіданнях відділень академії ми продовжимо цю розмову.

У цьому році, безумовно, наші завдання передусім пов'язані із максимальною підтримкою нашої країни, наших Збройних Сил у відсічі ворогу, забезпеченні достойного миру для України. Завдання наші в тому, аби ми зберегли пам'ять про наших воїнів, які поклали життя. У тому, щоб віддати належне і завжди пам'ятати про тих, хто повернеться до життя і роботи. Думаю, що суспільство до кінця ще не осмислило місце і роль цієї війни. Думаю, що попри всі труднощі і проблеми – це героїчна сторінка в багатовіковій історії українського народу, в житті нації.

Переконаний, що ми з вами – педагоги, освітяни – маємо відігравати ключову роль у тому, аби створити ореол героїзму, ореол подвигу – як окремих осіб, так і нації в цілому. Дякую усім! Щастя, здоров'я! Слава нашим захисникам! Слава Україні!» – підсумував Василь Кремень.

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей. Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf. Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

Обсяг статті: 12–21 сторінки (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

Оформлення статті:

- поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;
- шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал – 1,5, абзацний відступ – 1,25;
- усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
 - **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
 - **ПРІЗВИЩЕ**, ім'я, по-батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);
 - українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - анотація (не менше 100–150 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
 - англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
 - назва статті (жирний шрифт);-- анотація (не менше 150–250 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Key words:» виділено жирним шрифтом).
- Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або

Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):

Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» – жирний шрифт, великими літерами) має бути оформлена відповідно до вимог ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01.140.40), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем APA. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем APA (наприклад: Петренко, 2008; Петренко & Сидоренко, 2015; Smith, Grimm & Shell, 2017); якщо відома сторінка джерела, то вона подається через двокрапку (наприклад: Петренко, 2008: 125).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Якщо немає перекладу бібліографічних даних джерела англійською мовою, то транслітеруються прізвища й ініціали авторів, назви статей та видання. Послідовність і оформлення елементів транслітерації джерел відповідно до вимог APA, 2010.

Для **транслітерації українських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://ukrlit.org/transliterations>.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог APA, 2010.

У разі виявлення невідповідності оформлення статті вимогам до оформлення авторських рукописів повертаємо авторам матеріали на доопрацювання.

Додаткову інформацію, терміни та посилання Ви можете знайти на сайті журналу http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/publications_instructions

З повагою, редакція журналу

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лариса Арнаутова – кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

Наталія Бабич – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Наталія Баташева – кандидат психологічних наук, вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Інна Бондар – асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Марина Виговська – директор Інклюзивно-ресурсного центру №3 Деснянського району м. Києва;

Анастасія Григорчук – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Еляна Данілавічюте – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Валентина Жук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Вікторія Ільчук – здобувачка першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Анастасія Іскрижицька – асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Глона Каракай – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Оксана Кас'яненко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти педагогічного факультету, Мукачівський державний університет;

Оксана Кисла – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Євгеній Клопота – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Запорізький національний університет;

Людмила Котлова, кандидат психологічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Анастасія Криворотько – доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Світлана Кульбіда – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Катерина Кучіна – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Євгенія Линдіна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету;

Інна Литвин – кандидат педагогічних наук, логопед, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького;

Світлана Литовченко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Світлана Логвиненко – викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Любов Луценко – заступник директора з навчально-методичної роботи, КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР», Кривий Ріг, Україна;

Ірина Матющенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;

Анастасія Нездатна – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; викладач Медичного інституту Чорноморського національного університету імені Петра Могили;

Наталія Обухова – аспірантка кафедри психології, Запорізький національний університет;

Олег Орлов – кандидат психологічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Юлія Поліщук – старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Денис Прохоренко – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Леся Прохоренко – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Ольга Рибак – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олена Спіцина – заступник директора з виховної роботи, КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР», Кривий Ріг, Україна;

Наталія Суховієнко – кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог, сертифікований гештальт-психотерапевт, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького;

Катерина Тичина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Світлана Федоренко – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету;

Тетяна Хомик – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.