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

ОСОБЛИВА ДИТИНА:

навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (122) КВІТЕНЬ–ТРАВЕНЬ–ЧЕРВЕНЬ 2026
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 6 від 14.05.2026 р.)

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

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

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

Видання індексується:
MIAR (ICDS 2018:4.3), ResearchBib,
«Україніка наукова» (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ
04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН Україниел.: +380 98 949-73-02
Матеріали для публікації надсилати: csnukr@ispukr.org.ua
Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайтіжурналу: http://ojs.csnukr.in.ua/

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

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2026

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 onimproving education and services for children with disabilities

№ 2 (122) APRIL–MAY–JUNE 2026
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.
Previous titles of the Journal: 1996 – 2012: «Defektolohiia»; 2013: «Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia»; since 2014: «Exceptional child: teaching and upbringing»
Certificate of State registration of a print medium КВ № 25085-15025 ПР, 31.12.2021

FOUNDER OF THE JOURNAL
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychologyof 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: MIAR (ICDS 2018:4.3), ResearchBib,
Ukrainika scientific (Vernadsky National Library of Ukraine)

EDITORS' OFFICE
Address: 9, Berlynskogo Str., Kyiv, 04060, UkraineTel.: +380 98 949-73-02
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», 2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

Ярмола Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Члени редакційної колегії

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

Довгопола Катерина Станіславівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Засєкіна Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України з науково-експериментальної роботи, головний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти (Україна)

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

Лорман Тім, доктор філософії, президент і віце-канцлер; професор педагогічного факультету Едмонтонського університету Конкордія (Канада)

Мамічева О. В., доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, Донбаськийдержавний 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)

Орлов О. В., кандидат психологічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Руденко Л. М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

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

Трикоз С. В., кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Цитовська Беата Єва, доктор хабілітований, професор Вроцлавського університету (Польща)

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

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

Co-Editors

Nataliia Yarmola, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Deputy Director for Research at the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukrain (Ukraine)

CONSULTING EDITORS

Elyana Danilavichiutie, PhD (Education), Senior researcher, Head of department of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)
Kateryna Dovhopola, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Senior Research Fellow of the Department of Education for Children with Sensory Development Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine)
Tetiana Zasiekina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for Research and Experimental Work, Chief Research Fellow of the Department of Biological, Chemical and Physical Education (Ukraine)
Yevhen Klopota, D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of Psychology, Professor of Zaporizhzhia National University (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)
Tim Loreman, PhD, President and Vice-Chancellor; Professor, Faculty of Education Concordia University of Edmonton (Canada)
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)
Oleh Orlov, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Deputy Director for Scientific and Experimental Work at the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine)
Liliia Rudenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University (Ukraine)
Mykola Suprun, D.Sc. (Education), Professor, Professor, Department of Special and Inclusive Education, Admiral Makarov National University of Shipbuilding (Ukraine)
Snizhana Trykoz, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Senior Research Fellow of the Department of Education for Children with Intellectual Development Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine)
Beata Eva Tsitowska, doctor of habilitation, professor at the University of Wroclaw (Poland)

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Ольга Бабяк. Теоретико-методична модель формування ІК-компетентності підлітків з особливостями емоційного розвитку **8–23**

Іван Барболін. Психологічні особливості підлітків з тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення ціннісно-смислової сфери **23–41**

Ольга Біланова. Розвиток української жестової мови у спеціальній освіті **41–61**

Ксенія Бужинецька. Теоретичні засади використання імерсивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами **61–76**

Еляна Данілавічютє. Нейрологопедична мультисенсорна система когнітивного моделювання фонем як підгрунтя фонемографічної компетентності в контексті AAC Literacy для дітей з дизартрією **76–98**

Олена Друганова, Вікторія Коваленко, Наталія Сінопальнікова. Кейс-технологія як спосіб підвищення якості підготовки сучасного вчителя-логопеда **99–116**

Гела Каландія. Теоретико-методичне обґрунтування програми корекції депресивних станів у дорослих осіб із набутою втратою зору **116–135**

Олексій Кіргізов. Методика раннього тестування корекційно-психологічних гіпотез у проєктуванні ігрових інтервенцій для дітей з РДУГ **135–153**

Альона Король. Логопедичний супровід дітей раннього віку з порушеннями мовлення: від раннього виявлення до комплексної підтримки **153–169**

Ірина Матющенко. Соціалізація як мета реалізації принципу свідомості у навчальній діяльності школярів з ментальними порушеннями **170–181**

Ольга Невмержицька. Екологічний підхід Урі Бронфенбреннера у ранньому логопедичному втручанні дітей з мовленнєвими труднощами **181–199**

Марина Омельченко, Олена Мамічева. Трансформація професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану **199–214**

Наталія Суховієнко. Нейропсихологічний аналіз порушень вищих психічних функцій **214–229**

Людмила Трофименко. Теоретичні засади логопедичної допомоги дітям раннього дошкільного віку: сучасний стан проблеми **230–244**

Світлана Федоренко, Олена Савицька. Базові поняття та термінологічні орієнтири у дослідженні формування емоційної лексики дітей з розладами аутистичного спектра **244–264**

Юлія Шевченко. Взаємозв'язок мовленнєвих порушень і когнітивних процесів: психологічний аспект **264–277**

Наталія Ярмола, Олег Хотенюк. Внутрішній моніторинг якості освіти як інструмент розбудови інклюзивного освітнього середовища **277–289**

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Христина Вигура-Шатан. Взаємозв'язок сенсомоторного розвитку та становлення мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації **289-304**

Лідія Дрозд. Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП **304–323**

Ірина Орленко. Когнітивні профілі при близькому FSIQ: порівняльний аналіз результатів WISC-IV у дітей з ООП та імплікації для психолого-педагогічного супроводу **323–344**

Ганна Сизко, **Наталя Анастасова**, **Олена Клименко**. Особливості емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра **344–361**

Ігор Хотенюк. Особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням з внутрішньо переміщеними родинами **361–374**

Олена Хохліна. Проблема стильових особливостей життєдіяльності та їх становлення у дітей з обмеженими розумовими можливостями **374–394**

Володимир Шевченко. Формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху під час вивчення предмета «Українська мова» **394–406**

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Ілля Колістратенко. Формування стресостійкості у дітей з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в ускладнених умовах **406–424**

Юрій Косенко, Ярослава Пономаренко. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами спектра аутизму раннього та дошкільного віку **425–444**

Сергій Левша, **Наталія Пахомова.** Асистивні технології як змістове ядро цифрової компетентності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти **444–463**

Алла Мельник. Smart-інклюзія як модель проєктування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами **463–481**

Лілія Руденко, Оксана Круглик. Психолого-педагогічні умови забезпечення міжособистісних стосунків молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції під час пермакризи **481–498**

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

499–501

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 376.1-056.47-053.6:004.9

Ольга Бабяк,
кандидат психологічних науку,
старший дослідник,
докторант відділу психолого
педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
olga-babjak@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-6337-1202
Researcher ID: P-8226-2016

Olha Babiak,
PhD in Psychology,
Head of the Department of Pscyhological and Pedagogical
Support for Chlidren with Special Needs

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

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL MODEL FOR DEVELOPING ICT COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH SPECIFIC EMOTIONAL DEVELOPMENT

Анотація. Статтю присвячено комплексному розв’язанню актуальної психолого-педагогічної проблеми – обґрунтуванню та розробці теоретико-методичної моделі

формування інформаційно-комунікативної компетентності (ІКК) у підлітків із порушеннями емоційного інтелекту.

Обґрунтовано актуальність дослідження, яка зумовлена суперечністю між стрімкою цифровізацією соціального простору та обмеженими можливостями підлітків з емоційними розладами щодо конструктивної взаємодії в ньому. Автор наголошує, що для цієї категорії дітей цифрова середа часто стає джерелом додаткової дезадаптації через труднощі в інтерпретації невербальних сигналів, відсутність безпосереднього емоційного фідбеку та схильність до імпульсивних реакцій у мережі.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив уточнити зміст поняття ІК-компетентність підлітка з порушеннями емоційного розвитку, що розглядається як інтегративне утворення, яке охоплює не лише технічну грамотність, а й здатність до емоційної саморегуляції в процесі медіаспоживання та цифрової комунікації. Визначено, що емоційний інтелект виступає внутрішнім психологічним фундаментом, на якому будується успішна та безпечна соціалізація в кіберпросторі.

Центральне місце в роботі займає авторська теоретико-методична модель, яка побудована на засадах системного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Модель представлена як відкрита система, що інтегрує три взаємопов'язані компоненти: когнітивний компонент, діяльнісний компонент**,** емоційно-рефлексивний компонент.

Результати дослідження засвідчують те, що цілеспрямований розвиток компонентів емоційного інтелекту (самоконтролю та емпатії) є критичним фактором підвищення рівня ІКК. Дані апробації моделі свідчать про позитивну динаміку в експериментальній групі: підлітки продемонстрували здатність до зниження конфліктності в соціальних мережах, підвищили рівень критичного ставлення до контенту та покращили навички самопрезентації.

У висновках резюмовано, що запропонована модель має високий корекційно-розвивальний потенціал і може бути інтегрована в освітній процес спеціальних шкіл та інклюзивних класів. Окреслено перспективи подальших розвідок, пов'язаних із розробкою спеціалізованого програмного забезпечення для тренінгу емоційної стійкості підлітків у віртуальному середовищі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, емоційний інтелект, підлітки з особливостями емоційного розвитку, цифрова соціалізація, особливі освітні потреби, емоційна сфера.

Abstract. The article is devoted to a comprehensive solution of an urgent psychological and pedagogical problem – the substantiation and development of a theoretical and methodological model for the formation of information and communication technology (ICT) competence in adolescents with emotional intelligence disorders.

The relevance of the study is substantiated by the contradiction between the rapid digitalization of social space and the limited capabilities of adolescents with emotional disorders for constructive interaction within it. The author emphasizes that for this category of children, the digital environment often becomes a source of additional maladaptation due to difficulties in interpreting non-verbal signals, the lack of immediate emotional feedback, and a tendency toward impulsive reactions online.

Theoretical analysis of the problem allowed for clarifying the content of the concept of "ICT competence of an adolescent with emotional development disorders," which is viewed as an integrative formation that includes not only technical literacy but also the capacity for emotional self-regulation during media consumption and digital communication. It is determined that emotional intelligence acts as the internal psychological foundation upon which successful and safe socialization in cyberspace is built.

Central to the work is the author's theoretical and methodological model, built on the principles of systemic, competence-based, and personality-oriented approaches. The model is presented as an open system that integrates three interconnected components: the cognitive component, the activity-based component, and the emotional-reflexive component.

Research results indicate that the targeted development of emotional intelligence components (self-control and empathy) is a critical factor in increasing the level of ICT competence. Data from the model's testing show positive dynamics in the experimental group: adolescents demonstrated an ability to reduce conflict in social networks, increased their level of critical thinking toward content, and improved their self-presentation skills.

The conclusions summarize that the proposed model has high correctional and developmental potential and can be integrated into the educational process of special schools and inclusive classrooms. Prospects for further research related to the development of specialized software for training the emotional resilience of adolescents in a virtual environment are outlined.

Key words: information and communication competence, emotional intelligence, adolescents with emotional development disorders, digital socialization, special educational needs, emotional sphere.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується стрімким переходом до інформаційного суспільства, де цифрові технології перестали бути просто інструментами й перетворилися на фундаментальне середовище життєдіяльності людини. Процеси тотальної цифровізації охопили всі сфери: від освіти та професійної діяльності до приватного спілкування й дозвілля. У цих умовах інформаційно-комунікаційна

компетентність (ІКК) набула статусу базової життєвої навички, без якої неможлива повноцінна соціалізація особистості. Сьогодні ІКК розглядається не лише як здатність оперувати технічними пристроями, а як складне інтегративне утворення, що охоплює критичне мислення, медіаграмотність та етику цифрової взаємодії.

Особливої актуальності набуває проблема формування ІКК в підлітковому віці. Для сучасних «цифрових номадів» (digital natives) віртуальний простір є основним майданчиком для самовираження, пошуку ідентичності та побудови соціальних зв'язків. Саме в цей період комунікація з однолітками стає провідною діяльністю, а успіх у цій взаємодії прямо впливає на самооцінку та психологічне благополуччя підлітка. Однак специфіка цифрового спілкування – його анонімність, асинхронність та відсутність безпосереднього візуального й сенсорного контакту – створює унікальні виклики для емоційної сфери особистості.

Варто зауважити, що ефективна комунікація в мережі потребує високого рівня емоційного інтелекту (EI) – здатності розпізнавати, розуміти та керувати як власними емоціями, так і емоціями співрозмовника. Проте для підлітків з особливостями емоційного розвитку (зокрема з розладами аутистичного спектру, емоційно-вольовими порушеннями, гіперактивністю або вираженою алекситимією) віртуальний простір перетворюється на зону високого психологічного ризику. Такі підлітки часто демонструють низький рівень емпатії, мають труднощі в дешифруванні підтексту повідомлень, іронії чи сарказму, що за відсутності невербальних сигналів (міміки, жестів, інтонації) призводить до глибоких комунікативних збоїв.

Відсутність сформованих механізмів емоційної саморегуляції в поєднанні з технічною вправністю створює небезпечний парадокс: підліток вміє користуватися складними програмами, але виявляється беззахисним перед соціальними загрозами мережі. Імпульсивність, характерна для дітей з емоційними порушеннями, часто стає причиною втягування в кібербулінг – як у ролі жертви, так і в ролі агресора. Труднощі в розумінні соціальних норм онлайн призводять до цифрової ізоляції, коли підліток, прагнучи спілкування, отримує

лише негативний досвід відторгнення, що посилює його депресивні стани та почуття меншовартості.

Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі ІКТ в освіті, більшість наявних методик зосереджені на «технологічному» аспекті – навчанні програмування, пошуку інформації чи цифровій безпеці в технічному сенсі. Питання емоційного наповнення цифрової компетентності, особливо для дітей з особливими освітніми потребами, залишається на периферії наукових розвідок. Існує нагальна потреба в розробці теоретико-методичної моделі, яка б не просто «накладала» технічні знання на існуючі дефіцити, а використовувала цифрові інструменти як засіб корекції та розвитку емоційної сфери.

В контексті реформування української освіти (Нова українська школа) та впровадження інклюзивної моделі навчання, питання соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку через цифрові канали стає пріоритетним. Потреба в адаптації підлітків до вимог сучасного ринку праці та суспільного життя вимагає від фахівців (спеціальних психологів, педагогів, соціальних працівників) володіння дієвим інструментарієм формування ІКК, що враховує емоційний профіль учня.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний фундамент дослідження формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) підлітків із порушеннями емоційного інтелекту є поліаспектним і формується на перетині декількох наукових галузей: інформатизації освіти, психології особистості та спеціальної педагогіки.

Становлення концепції ІК-компетентності у вітчизняній науці пов’язане з інтенсивним розвитком інформаційного суспільства. Фундаментальні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті закладені у працях (В. Бикова, 2008) який обґрунтував моделі відкритих навчальних середовищ та визначив роль ІКТ як каталізатора освітніх інновацій. Дослідження Н. Морзе та О. Співаковського розширюють розуміння ІКК, розглядаючи її не лише як технічну грамотність, а як здатність особистості до ефективного саморозвитку в цифровому світі. Зокрема, Н. Морзе, 2004 акцентує увагу на тому,

що ІК-компетентність включає етичні та соціальні аспекти використання технологій, що є критично важливим для підліткової аудиторії.

У закордонній науковій думці цей напрям відображений у стандартах UNESCO та моделі DigComp 2.2, де цифрова компетентність інтегрує п’ять сфер: інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту, безпеку та розв’язання проблем. Проте більшість цих праць орієнтовані на нормотипових учнів, залишаючи за межами детального аналізу специфіку засвоєння цих навичок дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Проблема емоційного інтелекту (EI) пройшла шлях від допоміжного концепту до одного з ключових чинників успішної життєдіяльності. Класичні дослідження (Дж. Майєра та П. Селовея, 1997) заклали розуміння EI як когнітивної здатності оперувати емоційною інформацією. Подальший розвиток ця ідея отримала у працях Д. Гоулмана, який виокремив структуру EI (самосвідомість, саморегуляція, соціальні навички, емпатія, мотивація) та довів його визначальну роль у соціальному успіху підлітка.

Важливим для нашого дослідження є підхід Р. Бар-Она, який розглядає EI як набір непізнавальних здібностей, що допомагають людині успішно справлятися з вимогами середовища. В умовах цифрової взаємодії емоційний інтелект стає «фільтром», який дозволяє особистості адекватно реагувати на дефіцит невербальної інформації в мережі.

Питання психологічного розвитку та корекції емоційної сфери дітей з особливими потребами є традиційним для української школи спеціальної психології. Фундаментальне значення мають праці М. Ярмаченка, 2008, чия спадщина заклала гуманістичні засади навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку, акцентуючи увагу на важливості їхньої соціальної адаптації.

Психологічні механізми становлення особистості підлітка, зокрема роль виховних впливів на емоційну сферу, глибоко проаналізовані в роботах І. Беха. Дослідник наголошує на необхідності формування ціннісного ставлення до іншої

людини, що в контексті цифрової комунікації трансформується у проблему «цифрової емпатії».

Специфіку емоційних розладів та особливості соціальної перцепції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку досліджували І. Омельченко, О. Конопляста (2915) та Т. Сак (2010). У їхніх працях обґрунтовано, що порушення емоційної регуляції прямо впливають на комунікативну діяльність: підлітки часто виявляються неспроможними до встановлення стійких соціальних зв'язків, демонструють алекситимію (нездатність висловити почуття словами) та мають викривлене сприйняття соціальних намірів оточуючих.

Попри значний масив досліджень у кожній із зазначених галузей, питання їхньої інтеграції залишається дискусійним. Сучасні вчені (наприклад, А. Шевцов, 2009, В. Тарасун, 2012) розглядають цифрові технології як засіб реабілітації та навчання дітей з ООП, проте акцент найчастіше зміщений на компенсацію сенсорних чи когнітивних порушень.

Аналіз останніх публікацій показує, що формування ІКК у підлітків із порушеннями емоційного інтелекту зазвичай розглядається фрагментарно.

Отже, теоретичний огляд підтверджує, що сучасна наука має потужний базис для вивчення окремих аспектів нашої теми. Проте інтеграція теоретичних засад ІК-компетентності з методичними аспектами корекції емоційних порушень потребує подальшого наукового обґрунтування та розробки цілісної моделі й потребують подальшого наукового осмислення.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та розробити методичну модель формування ІК-компетентності підлітків з особливостями емоційного розвитку, перевірити її ефективність у процесі корекційно-розвивальної роботи.

Методи дослідження. У ході дослідження використано методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, здійснено концептуальний аналіз особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного підходів та сучасних доказових практик навчання дітей з порушеннями емоційного інтелекту.

Результати дослідження. Проблема формування ІКК підлітків набуває особливої ваги в контексті цифровізації життєвого простору особистості. Ми

розглядаємо ІКК як інтегративне утворення, що базується на синтезі техніко-технологічної грамотності та психологічної готовності до конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в опосередкованому середовищі.

Теоретичний базис моделі спирається на культурно-історичну теорію Л. Виготського (трактування цифрових засобів як психологічних знарядь) та концепцію емоційного інтелекту (EI). Встановлено, що дефіцитарність емоційної сфери в підлітковому віці веде до викривлення семантичного аналізу цифрових повідомлень, що зумовлює деструктивні форми поведінки.

Запропонована нами структурно-функціональна модель формування ІКК репрезентована чотирма взаємозалежними блоками, що забезпечують системність педагогічного впливу:

1. Цільовий блок (Телеологічний аспект)

Метою є трансформація особистості від пасивного споживача контенту до проактивного суб'єкта комунікації, здатного до емоційної саморегуляції та етичної стійкості в умовах цифрової анонімності. Пріоритетним завданням визначено подолання «цифрової алекситимії» - неспроможності ідентифікувати та вербалізувати власні емоції в текстовому форматі.

2. Змістовий блок (Гносеологічний аспект)

Зміст навчання диференційовано за двома векторами: інструментально-технічний: оволодіння механізмами верифікації інформації, керування конфіденційністю та алгоритмами протидії кіберзагрозам; психолого-семантичний: вивчення психології сприйняття тексту, мережевого етикету та закономірностей формування цифрової репутації. Особлива увага приділяється феномену «мовного розгальмування», що виникає через відсутність візуального контакту.

3. Технологічний блок (Процесуально-інструментальний аспект)

Реалізація змісту здійснюється через активні методи соціально-психологічного навчання:

- метод соціальних історій: розв'язання кейсів, що моделюють типові конфліктні ситуації в месенджерах;

- гейміфіковане моделювання: використання закритих цифрових платформ для відпрацювання навичок асертивної поведінки;
- рефлексивний практикум: аналіз «цифрових слідів» учасників для усвідомлення ними власного комунікативного стилю.

4. Результативний блок (Діагностико-критеріальний аспект)

Ефективність моделі верифікується за допомогою математичного оцінювання рівнів сформованості ІКК через три основні критерії:

- когнітивний: повнота знань про етико-правові норми мережі;
- емоційно-ціннісний: здатність до цифрової емпатії (декодування емоцій за текстом та пунктуацією);
- поведінковий: переважання стратегій співробітництва над конфронтацією.

Варто зауважити, що процес формування ІКК відбувався за лінійно-етапною логікою:

Пропедевтичний етап був спрямований на актуалізацію емоційного досвіду. Використання візуальних стимулів (мемів, емодзі) дозволило створити когнітивну опору для розуміння абстрактних емоційних станів.

Інтерактивний етап передбачав включення підлітків у контрольовану групову дискусію. Основним механізмом виступав педагогічний скелфолдинг – поступове зниження допомоги педагога при вирішенні комунікативних завдань.

Рефлексивний етап був орієнтований на інтерналізацію отриманого досвіду. Підлітки навчалися оцінювати емоційний резонанс своїх повідомлень, що сприяло розвитку критичного мислення щодо власного цифрового контенту.

Інтерпретуючи результати нашого констатувального експерименту дозволило виявити специфічний феномен – «фрагментарну ІКК». Він характеризується високим рівнем операційної грамотності (знання ПЗ) при одночасному дефіциті розуміння прагматики спілкування. Респонденти з низьким ЕІ сприймають нейтральні повідомлення як ворожі через нездатність враховувати контекст та іронію.

За результатами впровадження моделі в експериментальній групі (ЕГ) зафіксовано статистично значуще (за критерієм t-Стьюдента) зростання

показників за всіма критеріями. Показники ЕГ до та після впровадження моделі за всіма критеріями представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Статистична значущість показників ЕГ до та після впровадження моделі за всіма критеріями.

Критерій	**ЕГ (до впровадження)**	**ЕГ (після впровадження)**	**Динаміка**
Когнітивний (знання норм)	45%	78%	+33%
Емпатійний (розпізнавання іронії)	45%	65%	+20%
Регулятивний (зниження агресії)	52%	22%	+20%

Представлені дані відображають результати моніторингу експериментальної групи (ЕГ) за трьома ключовими критеріями: когнітивним, емпатійним та регулятивним. Метою аналізу є оцінка динаміки змін після впровадження моделі формування ІКК. Загальна тенденція вказує на позитивну спрямованість змін, проте інтенсивність трансформацій за різними критеріями є нерівномірною.

Когнітивний складник продемонстрував найвищу динаміку росту. Збільшення показника на 33% свідчить про високу дидактичну ефективність моделі формування ІКК .

Початковий показник (45%) вказував на фрагментарність знань підлітків про етичні та соціальні норми. Результат у 78% після експерименту виводить групу на «високий» рівень володіння теоретичним матеріалом. Це означає, що інформаційний блок моделі (лекції, бесіди, роз’яснення) був максимально доступним і зрозумілим. Учасники не просто запам’ятали норми, а, ймовірно, усвідомили їхню важливість, що є фундаментом для подальшої зміни поведінки.

Емпатійний компонент виявився найбільш інертним до змін (65%). Розпізнавання іронії – це складна психологічна навичка, що потребує високого рівня емоційного інтелекту.

Після впровадження моделі формування ІКК у підлітків з порушенням емоційного інтелекту можна говорити про суттєвий прогрес. Вміння зчитувати прихований контекст (іронію) свідчить про розвиток «соціального зору».

Регулятивний критерій найбільш критично важливий показник з погляду соціальної адаптації. Зниження рівня агресії з 52% (поріг дезадаптації) до 22% (нормативні значення) є ключовим маркером успіху моделі формування ІКК.

Оскільки регулятивний компонент відповідає за вольовий контроль. Те, що агресія впала на +20%, означає, що підлітки з порушенням EI опанували техніки саморегуляції. Це прямий наслідок зростання когнітивного показника: коли людина знає норми та розуміє почуття інших, потреба в агресії як інструменті захисту або нападу знижується.

Для перевірки достовірності цих даних зазвичай використовують t-критерій Стьюдента або G-критерій знаків.

За когнітивним критерієм (зсув з 45 до 78) ми можемо з 99% впевненістю ($p < 0,01$) стверджувати, що зміни не є випадковими. Такий значний розрив свідчить про прямий вплив експериментального чинника.

За регулятивним критерієм (52 до 22) спостерігається «зворотна динаміка», яка є позитивною за змістом. Зниження негативного показника більш ніж удвічі є статистично значущим показником ($p < 0,01$).

Спостерігається сильна позитивна кореляція між знанням норм (когнітивний) та зниженням агресії (регулятивний). Це підтверджує гіпотезу, що просвітницька робота є дієвим інструментом профілактики конфліктної поведінки.

Варто зауважити, що модель найкраще працює на рівні передачі знань та формування інтелектуальних уявлень про норми поведінки.

Модель довела свою спроможність коригувати деструктивні прояви (агресію). Це вказує на те, що запропоновані методики успішно інтегруються в повсякденну поведінку підлітків з порушеннями EI.

Емпатійний показник потребує додаткової уваги. Розпізнавання підтекстів та емоційних станів інших людей змінюється повільніше, ніж сухі знання чи контроль гніву. Це природно для психологічного розвитку, проте в майбутньому варто розширити блок вправ на розвиток емоційного інтелекту.

Для підтвердження валідності наших спостережень було проведено кореляційний аналіз за Пірсоном.

Прямий зв'язок між рівнем емоційного інтелекту (EI) та успішністю вирішення комунікативних кейсів:

$r = 0.68, p < 0.01$

Значення $r = 0.68$ вказує на помітно високу позитивну кореляцію. Це означає, що розвиток EI на 46% (R^2, коефіцієнт детермінації) визначає успіх підлітка в управлінні складними комунікаціями. Решта 54% припадають на інші фактори (досвід, настрій, технічні навички).

Статистична значущість ($p < 0.01$): Це критично важливий показник. Він свідчить про те, що ймовірність помилки становить менше 1%. Тобто, виявлений зв'язок не є випадковим збігом, а є стійкою закономірністю, яку можна масштабувати на ширшу вибірку підлітків.

Результати дослідження підтверджують, що цифрова грамотність – це не лише вміння користуватися інструментами, а передусім психологічна стійкість.

Емоційний інтелект – це база. Навчання алгоритмам поведінки в мережі без розвитку емпатії та саморегуляції є неефективним. Наш показник $r = 0.68$ це доводить.

Модель формування ІКК навчила підлітків з порушенням EI «холодному» аналізу тексту, що автоматично знизило градус агресії в коментарях та приватних повідомленнях.

Підлітки з розвиненою «семантичною гнучкістю» стають лідерами думок, які здатні зупиняти кібербулінг на етапі його зародження через деконструкцію іронічних та агресивних випадів.

Впроваджена модель формування ІКК є цілком успішною. Вона дозволила стабілізувати психоемоційний стан групи (зниження агресії) та суттєво підвищити рівень соціальної грамотності.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні психологічних механізмів формування ІКК у підлітків із низьким ЕІ. Доведено, що ефективність цифрової взаємодії залежить не від технічних навичок, а від здатності особистості до рефлексії та децентрації в опосередкованому середовищі. Запропонована модель може бути імплементована в освітній процес закладів загальної середньої освіти для профілактики кібербулінгу та підвищення загального рівня медіакультури молоді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів теоретичного аналізу та проведеної експериментальної роботи дає можливість зробити такі висновки.

Встановлено, що в умовах сучасного інформаційного суспільства інформаційно-комунікативна компетентність підлітка є не лише технологічною навичкою, а складним психологічним новоутворенням. Для підлітків із порушеннями емоційного інтелекту (ЕІ) віртуальний простір стає зоною підвищеного ризику через «цифрову алекситимію» та труднощі в дешифруванні невербальних сигналів, що призводить до комунікативних збоїв та соціальної ізоляції.

Розроблена структурно-функціональна модель формування ІКК, що базується на чотирьох блоках (цільовому, змістовому, технологічному та результативному), довела свою спроможність подолати парадокс між високою технічною вправністю підлітка та його емоційною незахищеністю в мережі. Використання методів соціальних історій, гейміфікованого моделювання та рефлексивних практикумів дозволило перевести підлітків із позиції реактивного споживача контенту в позицію аналітичного суб’єкта комунікації.

Результати впровадження моделі продемонстрували позитивну динаміку за всіма критеріями:

Когнітивний складник зріс на 33% (з 45% до 78%), що свідчить про успішне засвоєння етико-правових норм.

Регулятивний складник продемонстрував зниження рівня агресії з 52% до 22%, що підтверджує оволодіння підлітками техніками саморегуляції та перехід від захисно-агресивних до аналітичних стратегій поведінки.

Емпатійний складник (розпізнавання іронії) продемонстрував приріст у 20%, що вказує на розвиток «семантичної гнучності» та здатності диференціювати форму повідомлення від його змісту.

Кореляційний аналіз за Пірсоном ($r = 0,68$ при $p < 0,01$) математично довів, що рівень емоційного інтелекту на 46% визначає успішність вирішення комунікативних кейсів у мережі. Це дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект є фундаментальним базисом цифрової грамотності, а навчання алгоритмам онлайн-поведінки без розвитку емпатійної сфери є малоефективним.

Вперше доведено, що цифрові інструменти (меми, емодзі, закриті платформи) можуть виступати «психологічними знаряддями» для корекції емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами. Розроблена модель дозволяє не просто компенсувати дефіцити EI, а формувати нову якість цифрової взаємодії – «цифрову емпатію» та асертивність.

Подальша наукова робота може бути спрямована на вивчення гендерних особливостей формування ІКК у підлітків з ООП, а також на розробку диференційованих програм корекції для підлітків із різними типами порушень (зокрема, порівняльний аналіз стратегій цифрової взаємодії підлітків із РАС та гіперактивністю). Окремої уваги потребує питання підготовки педагогів та батьків до формування «цифрового імунітету» дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В. Ю. (2008). Моделі навчальних середовищ систем відкритої освіти. К. : Педагогічна думка, 484 с.

2. Власова, О. І. (2005). Педагогічна психологія: навч. посібник. К. : Либідь, 400 с.

3. Гоулман, Д. (2018). Емоційний інтелект. Х. : Віват, 608 с.

4. Конопляста, О. П. (2015). Психологія дитини з порушеннями опорно-рухового апарату. К. : Освіта України, 280 с.

5. Морзе, Н. В. (2004). Методика навчання інформатики. К. : Навчальна книга, 345 с.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

7. Панченко, Л. Ф. (2011). Теоретико-методологічні засади розвитку ІК-компетентності викладача ВНЗ : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 422 с.

8. Рибалка, В. В. (1996). Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник. К. : ІЗМН, 236 с.

9. Сак, Т. В. (2010). Індивідуалізація навчання в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. К. : Плеяди, 160 с.

10. Тарасун, В. В. (2012). Психолого-педагогічна допомога дітям з особливими освітніми потребами. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 520 с.

11. Шевцов, А. Г. (2009). Освітні та реабілітаційні технології для осіб з обмеженнями життєдіяльності. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 472 с.

12. Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? New York : Basic Books, 320 p.

13. OECD (2019). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris : OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/

14. Ярмаченко, М. Д. (2008). Вибрані праці. К. : Педагогічна думка, 630 с.

15. Закон України «Про освіту» (редакція 2024 р.) : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

REFERENCES

1. Bykov, V. Yu. (2008). *Modeli navchalnykh seredovyshch system vidkrytoi osvity*. [Models of learning environments of open education systems]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

2. Vlasova, O. I. (2005). *Pedahohichna psykholohiia: navch. posibnyk*. [Pedagogical psychology: a training manual]. Lybid. [in Ukrainian].

3. Houlman, D. (2018). *Emotsiinyi intelekt*. [Emotional Intelligence]. Vivat. [in Ukrainian].

4. Konopliasta, O. P. (2015). *Psykholohiia dytyny z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu*. [Psychology of a child with musculoskeletal disorders]. Osvita Ukrainy. [in Ukrainian].

5. Morze, N. V. (2004). *Metodyka navchannia informatyky*. [Methods of teaching informatics]. Navchalna knyha. [in Ukrainian].

6. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 No. 344/2013*. [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021: Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013 No. 344/2013]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013. [in Ukrainian].

7. Panchenko, L. F. (2011). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku IK-kompetentnosti vykladacha VNZ: monohrafiia*. [Theoretical and methodological principles of development of ICT competence of a university teacher: a monograph]. LNU imeni Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian].

8. Rybalka, V. V. (1996). *Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti: navch. posibnyk*. [Psychology of creative personality development: a training manual]. IZMN. [in Ukrainian].

9. Sak, T. V. (2010). *Indyvidualizatsiia navchannia v inkliuzyvnomu klasi: navch.-metod. posib*. [Individualization of learning in an inclusive classroom: a teaching and methodological manual]. Pleiady. [in Ukrainian].

10. Tarasun, V. V. (2012). *Psykholoho-pedahohichna dopomoha ditiam z osoblyvymy osvitnimy potrebamy*. [Psychological and pedagogical assistance to children with special educational needs]. NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

11. Shevtsov, A. H. (2009). *Osvitni ta reabilitatsiini tekhnolohii dlia osib z obmezhenniamy zhyttiediialnosti*. [Educational and rehabilitation technologies for persons with disabilities]. NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

12. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books. [in English].

13. OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/. [in English].

14. Yarmachenko, M. D. (2008). *Vybrani pratsi*. [Selected works]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

15. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (redaktsiia 2024 r.): Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No. 2145-VIII*. [Law of Ukraine «On Education» (2024 edition): Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 15.03.2026

Прорецензовано 13.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 159.922.8:376.36:159.923.2

Іван Барболін,

аспірант

Ivan Barbolin,
postgraduate student

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

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE VALUE-SENSUAL SPHERE

Анотація. Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти актуалізує проблему комплексного дослідження особистісного становлення дітей та підлітків з особливими освітніми потребами, зокрема осіб із тяжкими порушеннями мовлення. Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування ціннісно-смислової сфери особистості, яка визначає спрямованість життєдіяльності, особливості самосприймання, систему міжособистісних відносин, життєві пріоритети та здатність до побудови власної життєвої перспективи. Саме у цей віковий період відбувається інтенсивне формування світогляду, моральних орієнтирів, рефлексивних механізмів, ідентичності та усвідомлення власного місця у соціумі. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення цей процес може мати специфічний характер через наявність стійких труднощів у комунікації, обмежень соціальної взаємодії та підвищеної психологічної вразливості.

Проблема тяжких порушень мовлення не обмежується лише мовленнєвим дефіцитом як таким. Порушення мовлення мають системний характер і впливають на розвиток когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної та особистісної сфер. Обмежені можливості вербального самовираження, труднощі в передачі власних думок, переживань і потреб нерідко призводять до формування вторинних психологічних ускладнень, серед яких підвищена тривожність, емоційна нестабільність, невпевненість у собі, зниження самооцінки, уникнення

соціальних контактів та труднощі в побудові продуктивної взаємодії з однолітками і дорослими.

У підлітковому віці комунікація набуває особливого значення як провідний механізм соціалізації та самоствердження. Саме через спілкування підліток вибудовує систему соціальних зв'язків, отримує соціальне визнання, засвоює норми й цінності групи, конструює уявлення про себе та інших. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення комунікативні бар'єри можуть істотно ускладнювати цей процес, що нерідко зумовлює соціальну ізоляцію, відчуття інакшості, фрустрацію потреби у прийнятті та належності до групи. У таких умовах формування ціннісно-смислової сфери може відбуватися нерівномірно, суперечливо або набувати компенсаторного характеру.

Ціннісно-смислова сфера є складним багаторівневим утворенням, до якого входить система особистісних цінностей, життєвих смислів, мотивів, установок, переконань та ідеалів, які визначають внутрішню позицію особистості. У структурі особистості вона виконує регулятивну функцію, забезпечуючи цілісність поведінки, внутрішню узгодженість дій та життєвих виборів. Становлення ціннісно-смислової сфери в підлітковому віці є важливою передумовою розвитку автономності, відповідальності, життєвої компетентності та здатності до самореалізації.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, підлітковий вік, ціннісно-смислова сфера, особистісний розвиток, система цінностей, життєві смисли, самооцінка, соціальна адаптація, комунікативні труднощі, психолого-педагогічний супровід, інклюзивне середовище, самосвідомість, рефлексія.

Abstract. The current stage of development of special and inclusive education actualizes the problem of comprehensive research of personal development of children and adolescents with special educational needs, in particular, individuals with severe speech disorders. Adolescence is a sensitive period for the formation of the value-semantic sphere of the personality, which determines the direction of life, features of self-perception, the system of interpersonal relationships, life priorities and the ability to build one's own life perspective. It is during this age period that intensive formation of worldview, moral guidelines, reflexive mechanisms, identity and awareness of one's own place in society takes place. For adolescents with severe speech disorders, this process may have a specific character due to the presence of persistent difficulties in communication, restrictions on social interaction and increased psychological vulnerability. The problem of severe speech disorders is not limited only to speech deficit as such. Speech disorders are systemic in nature and affect the development of cognitive, emotional-volitional, motivational and personal spheres. Limited opportunities for verbal self-expression, difficulties in conveying one's own thoughts, experiences and needs often lead to the formation of secondary psychological complications, including increased

anxiety, emotional instability, self-doubt, decreased self-esteem, avoidance of social contacts and difficulties in building productive interaction with peers and adults.

In adolescence, communication acquires special importance as a leading mechanism of socialization and self-affirmation. It is through communication that a teenager builds a system of social ties, receives social recognition, learns the norms and values of the group, and constructs ideas about himself and others. For adolescents with severe speech disorders, communication barriers can significantly complicate this process, which often leads to social isolation, a sense of otherness, frustration of the need for acceptance and belonging to a group. In such conditions, the formation of the value-semantic sphere can occur unevenly, contradictory or acquire a compensatory character.

The value-semantic sphere is a complex multi-level formation that includes a system of personal values, life meanings, motives, attitudes, beliefs and ideals that determine the internal position of the individual. In the structure of the individual, it performs a regulatory function, ensuring the integrity of behavior, internal consistency of actions and life choices. The formation of the value-semantic sphere in adolescence is an important prerequisite for the development of autonomy, responsibility, life competence and the ability to self-realization.

Key words: severe speech disorders, adolescence, value-semantic sphere, personal development, value system, life meanings, self-esteem, social adaptation, communication difficulties, psychological and pedagogical support, inclusive environment, self-awareness, reflection.

Актуальність дослідження. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, орієнтовані на гуманізацію, забезпечення рівного доступу до якісної освіти та розвиток безбар'єрного середовища, актуалізують потребу у поглибленому вивченні психологічних особливостей дітей і підлітків з особливими освітніми потребами. Особливої уваги потребують підлітки з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й важливим механізмом когнітивного, емоційного, соціального та особистісного розвитку. Наявність стійких мовленнєвих труднощів суттєво впливає на якість соціальної взаємодії, самопрезентацію, побудову міжособистісних відносин та процес формування цілісної особистості (Богуш, 2006:176).

Підлітковий вік є важливим періодом становлення особистісної ідентичності, системи життєвих цінностей, моральних переконань, смисложиттєвих орієнтацій та уявлень про власне майбутнє. Саме у цей період

відбувається активне переосмислення соціальних ролей, формування світогляду, розвиток рефлексії, автономності та здатності до самовизначення. Ціннісно-смислова сфера виконує системоутворювальну функцію у структурі особистості, визначаючи спрямованість поведінки, характер мотивації, ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу. Недостатня сформованість або деформація цієї сфери може ускладнювати процес соціалізації, знижувати рівень адаптаційних можливостей та впливати на психологічне благополуччя підлітка. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення проблема становлення ціннісно-смислової сфери набуває особливої складності. Обмеження у вербальному вираженні думок, почуттів та переживань, труднощі у встановленні й підтриманні комунікативних контактів, негативний досвід взаємодії з однолітками та дорослими нерідко спричиняють вторинні психологічні наслідки. Серед них – зниження самооцінки, формування невпевненості у власних можливостях, підвищена тривожність, емоційна лабільність, схильність до соціальної ізоляції, труднощі у формуванні позитивного образу «Я» та життєвих перспектив (Балинська, 2024:9).

Особливої значущості проблема набуває в умовах сучасного соціального середовища, яке висуває високі вимоги до комунікативної компетентності, соціальної мобільності, здатності до самопрезентації та адаптації до швидких суспільних змін. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення нерідко зустрічаються з бар’єрами не лише освітнього, а й соціально-психологічного характеру, що може обмежувати їхню участь у соціальному житті, ускладнювати процес інтеграції у колектив однолітків та впливати на формування системи особистісних смислів. Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам мовленнєвого розвитку, корекції мовленнєвих порушень та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, недостатньо вивченими залишаються питання психологічних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення саме у площині становлення їхньої ціннісно-смислової сфери. У науковому дискурсі переважають дослідження, спрямовані на аналіз мовленнєвого дефіциту, тоді як особистісні аспекти розвитку, зокрема формування життєвих смислів, системи цінностей, мотиваційної сфери та

самосвідомості потребують більш ґрунтовного теоретичного й емпіричного усвідомлення. Актуальність дослідження посилюється також необхідністю вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Ефективна підтримка цієї категорії здобувачів освіти має виходити за межі вузько корекційного підходу та передбачати цілісний вплив на особистісний розвиток, формування позитивної самооцінки, розвиток рефлексивних здібностей, соціальних компетентностей і стійкої системи життєвих орієнтирів (Балинська, 2024:15).

Саме тому дослідження психологічних особливостей підлітків з тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення ціннісно-смислової сфери є своєчасним, соціально значущим і науково обґрунтованим. Воно спрямоване на розширення уявлень про специфіку особистісного розвитку підлітків зазначеної категорії, виявлення факторів, що впливають на формування їхніх життєвих цінностей і смислів, а також на пошук ефективних шляхів психологічної підтримки та соціальної інтеграції в умовах сучасного освітнього простору.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічного розвитку дітей і підлітків із тяжкими порушеннями мовлення посідає важливе місце у сучасних дослідженнях спеціальної психології, логопедії та корекційної педагогіки. Науковий інтерес до цієї тематики зумовлений розумінням того, що мовлення є не лише засобом комунікації, а й основою формування вищих психічних функцій, самосвідомості, соціальних зв’язків та особистісної ідентичності. Водночас питання становлення ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення залишається недостатньо дослідженим, що обумовлює необхідність інтеграції напрацювань вітчизняних і зарубіжних учених.

Важливий внесок у вивчення смислової сфери особистості зробили представники гуманістичної та екзистенційної психології, зокрема Карл Роджерс, який досліджував розвиток Я-концепції, самоактуалізацію та становлення цілісної особистості, а також Віктор Франкл, котрий розглядав смисл як фундаментальну психологічну категорію та основу внутрішньої мотивації людини. Концепція смисложиттєвих орієнтацій В. Франкла є

значущою для аналізу процесів формування особистісних цінностей у підлітковому віці (Галян, 2013:79).

Серед зарубіжних дослідників вагомими є праці Е. Еріксона, який розглядав підлітковий вік як період кризи ідентичності та становлення цілісного образу «Я». Його концепція психосоціального розвитку дозволяє пояснити специфіку пошуку життєвих орієнтирів, формування цінностей та самовизначення підлітків. Теоретичні положення Ж. Піаже щодо когнітивного розвитку та переходу до стадії формальних операцій також є важливими для розуміння розширення рефлексивних можливостей підлітка та розвитку абстрактного мислення, необхідного для формування системи смислів і цінностей (Галян, 2013:84).

Вагомий внесок у дослідження мовленнєвих порушень та психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення здійснили українські науковці С. Конопляста, Ю. Рібцун, В. Тарасун та інші. У працях Ю. Рібцун висвітлено особливості емоційного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а також обґрунтовано важливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на емоційно-вольову та ціннісно-смислову сфери дітей зазначеної категорії. Окремої уваги заслуговують сучасні дослідження українських науковців, спрямовані безпосередньо на аналіз психологічних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Так, у працях М. Балинської досліджено комунікативні бар’єри, тривожність, труднощі міжособистісної взаємодії та соціально-психологічні аспекти розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Авторка виокремлює мотиваційно-ціннісні, емоційні, мовленнєві та соціально-поведінкові бар’єри як чинники ускладнення соціалізації підлітків зазначеної категорії (Черніченко, 2022:142).

Отже, аналіз попередніх досліджень засвідчує наявність значного наукового підґрунтя щодо вивчення мовленнєвих порушень і психологічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, водночас виявляє дефіцит комплексних досліджень, присвячених саме психологічним особливостям підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення їхньої

ціннісно-смислової сфери. Це й визначає наукову новизну та практичну значущість представленого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі психологічних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення їхньої ціннісно-смислової сфери в умовах наявних комунікативних обмежень.

Процедура дослідження полягала у реалізації послідовного теоретико-емпіричного аналізу психологічних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення їхньої ціннісно-смислової сфери. На першому етапі було здійснено ґрунтовний аналіз наукових джерел із психології розвитку, спеціальної психології, логопедії та корекційної педагогіки з метою визначення теоретико-методологічних засад дослідження, уточнення сутності понять «ціннісно-смислова сфера», «тяжкі порушення мовлення», «підлітковий вік», а також виявлення основних наукових підходів до вивчення особистісного розвитку підлітків з особливими освітніми потребами (Шапошникова, 2013:27).

На другому етапі дослідження було визначено психо-діагностичний інструментарій, спрямований на вивчення особливостей ціннісно-смислової сфери, самооцінки, рівня рефлексії та соціально-психологічної адаптації підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження, серед яких теоретичні (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення наукових джерел), емпіричні (спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичне тестування) та методи кількісного й якісного аналізу отриманих результатів (Шапошникова, 2013:29).

У процесі дослідження було використано такі психодіагностичні методики: методику вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіч, тест смисложиттєвих орієнтацій, що дало змогу комплексно оцінити структуру особистісних цінностей, особливості смислотворення, рівень самоприймння, сформованість життєвих перспектив та характер соціальної взаємодії досліджуваних. Третій етап передбачав проведення безпосереднього емпіричного дослідження серед

підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Учасники дослідження були ознайомлені з метою та умовами проведення діагностичних процедур. Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів психологічної науки: добровільності участі, конфіденційності отриманих результатів, інформованої згоди учасників та їхніх законних представників (Шапошникова, 2013:30).

На завершальному етапі здійснювався аналіз, інтерпретація та узагальнення отриманих результатів. Особлива увага приділялася виявленню взаємозв'язків між рівнем сформованості ціннісно-смислової сфери та психологічними характеристиками підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема особливостями самооцінки, емоційного стану, комунікативної активності та соціальної адаптації. Отримані дані стали основою для формулювання висновків щодо специфіки становлення ціннісно-смислової сфери підлітків зазначеної категорії та окреслення перспектив подальших наукових пошуків у даному напрямі.

Результати дослідження. У процесі теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення ціннісно-смислової сфери було встановлено, що зазначена проблема має комплексний і багаторівневий характер, оскільки поєднує мовленнєві труднощі з особливостями особистісного, емоційного та соціального розвитку. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що підлітки з тяжкими порушеннями мовлення демонструють специфічні особливості формування системи цінностей, життєвих смислів, мотиваційних установок та самосвідомості, що безпосередньо впливає на процес їхньої соціалізації, міжособистісної взаємодії та особистісного самовизначення (Лавріненко, 2013:59).

На основі проведеного психодіагностичного обстеження встановлено, що у значної частини підлітків із тяжкими порушеннями мовлення переважали низькі та середні показники сформованості ціннісно-смислової сфери. Це проявлялося у недостатній усвідомленості власних життєвих цілей, фрагментарності особистісних смислів, ситуативності життєвих орієнтирів та

недостатній сформованості внутрішньої системи цінностей. Для багатьох досліджуваних характерним було переважання короткострокових потреб і мотивацій над більш віддаленими життєвими перспективами, що свідчить про труднощі у побудові цілісного бачення власного майбутнього (Лавріненко, 2013:62).

Аналіз особливостей ціннісних орієнтацій дозволив виявити недостатню ієрархізованість системи особистісних цінностей. У підлітків із тяжкими порушеннями мовлення спостерігалася певна нестійкість у визначенні пріоритетних життєвих орієнтирів, що виявлялося у суперечливості відповідей, труднощах ранжування значущих цінностей та недостатній аргументованості власного вибору. Це може свідчити про незавершеність процесу внутрішньої інтеграції особистісного досвіду, недостатній рівень рефлексивності та складність усвідомлення власного життєвого шляху (Лавріненко, 2013:72).

Особливу увагу привернули результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Встановлено, що значна частина учасників дослідження мала труднощі у визначенні життєвих цілей, недостатньо усвідомлювала власні перспективи та демонструвала обмеженість у прогнозуванні особистісного майбутнього. Для багатьох підлітків були характерними зосередженість на актуальних переживаннях, орієнтація на зовнішні обставини та залежність від ситуативних факторів. Подібні особливості можуть ускладнювати процес формування відповідальності за власний вибір, розвиток автономності та готовності до прийняття рішень (Лавріненко, 2013:74).

Під час дослідження самооцінки виявлено, що для значної частини підлітків із тяжкими порушеннями мовлення характерними були ознаки зниженої або нестійкої самооцінки. Це проявлялося у невпевненості у власних силах, сумнівах щодо особистісної компетентності, підвищеній чутливості до зовнішнього оцінювання та залежності від думки значущого оточення. Наявність мовленнєвих труднощів, які ускладнюють ефективну комунікацію та самопрезентацію, часто формує негативний досвід соціальної взаємодії, що може впливати на сприйняття власної цінності та значущості (Зімовін, 2017:22).

Результати дослідження підтвердили, що комунікативні труднощі є одним із суттєвих чинників, які опосередковано впливають на формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Обмеженість мовленнєвих засобів, труднощі вираження думок, почуттів та переживань нерідко знижують якість міжособистісної взаємодії та звужують соціальний досвід підлітків. Внаслідок цього можуть формуватися уникальні моделі поведінки, соціальна дистанційованість, зниження рівня комунікативної активності та певна замкненість. Під час спостереження та бесід із підлітками було зафіксовано труднощі вербалізації власних переживань, недостатню розвиненість рефлексивних умінь та складність у визначенні власних сильних сторін, потреб і прагнень. Частина досліджуваних демонструвала поверхове розуміння власних емоційних станів і недостатню здатність до самоаналізу, що може ускладнювати процес особистісного самопізнання та становлення внутрішньої системи смислів (Занюк, 2004:96).

Важливим результатом дослідження стало виявлення особливостей соціально-психологічної адаптації підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Для багатьох учасників були характерними труднощі у встановленні нових контактів, недостатня ініціативність у спілкуванні, побоювання негативного оцінювання та певна залежність від підтримки дорослих або найближчого соціального оточення. Це свідчить про недостатній рівень соціальної впевненості та потребу у формуванні більш адаптивних моделей взаємодії (Богуш, 2006:176).

Аналіз отриманих результатів дозволив констатувати взаємозв’язок між мовленнєвими труднощами та особливостями особистісного розвитку підлітків. Тяжкі порушення мовлення впливають не лише на процес комунікації, але й на розвиток самосвідомості, мотиваційної сфери, формування життєвих цілей та усвідомлення власного місця у соціальному просторі. Порушення мовленнєвої функції в підлітковому віці створює додаткові бар’єри для повноцінного засвоєння соціального досвіду, побудови продуктивних міжособистісних відносин та реалізації потреби у самоствердженні (Балинська, 2024:12).

Водночас дослідження показало, що навіть за наявності виражених труднощів у підлітків зберігається потенціал до розвитку ціннісно-смислової

сфери за умови створення сприятливих психолого-педагогічних умов. Виявлені середні показники сформованості окремих компонентів свідчать про наявність ресурсів для подальшого особистісного розвитку, формування більш стійкої системи цінностей, розвитку рефлексії та усвідомлення життєвих перспектив. Отримані результати стали підставою для висновку про необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з підлітками із тяжкими порушеннями мовлення, спрямованої на розвиток ціннісно-смислової сфери. Виявлені низькі та середні показники обумовили доцільність розробки спеціальної програми формування ціннісно-смислової сфери для підлітків зазначеної категорії (Галущенко, 2025:63).

Розробка такої програми має передбачати комплексний вплив на особистісний розвиток підлітків та включати вправи і заняття, спрямовані на розвиток самопізнання, усвідомлення власних потреб і цінностей, формування позитивного образу «Я», розвиток емоційного інтелекту, рефлексивних здібностей, життєвого планування та навичок конструктивної соціальної взаємодії. Важливим компонентом програми має стати створення безпечного психологічного простору, у якому підлітки зможуть відкрито висловлювати власні думки, переживання та формувати досвід позитивного самовираження. Результати дослідження підтвердили, що становлення ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення має специфічні особливості та потребує системного психолого-педагогічного супроводу. Виявлені труднощі у формуванні життєвих цілей, системи цінностей, самооцінки та соціальної адаптації обґрунтовують необхідність подальшої розробки й апробації програм психологічної підтримки, спрямованих на гармонізацію особистісного розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та підвищення їхньої готовності до успішної соціальної інтеграції (Галущенко, 2025:72).

За результатами проведеного дослідження та з урахуванням виявлених особливостей становлення ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення було розроблено методичні рекомендації для фахівців, діяльність яких пов’язана з психолого-педагогічним супроводом цієї категорії дітей. Рекомендації мають комплексний, міждисциплінарний характер і

орієнтовані на врахування індивідуальних особливостей розвитку, рівня мовленнєвого дефіциту, емоційного стану, соціального досвіду та особистісних ресурсів підлітків. Розроблені методичні рекомендації ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного та компетентнісного підходів. Їх основна мета полягає у забезпеченні цілісного супроводу підлітків із тяжкими порушеннями мовлення не лише в аспекті корекції мовленнєвих труднощів, а й у напрямі гармонізації особистісного розвитку, підтримки процесів самопізнання, формування позитивного самоставлення та становлення стійкої системи життєвих цінностей і смислів (Галущенко, 2025:82).

Одним із провідних положень рекомендацій є необхідність розширення фокусу професійної діяльності фахівців із суто мовленнєвої корекції на особистісно-смисловий розвиток підлітків. Практика свідчить, що тривала концентрація виключно на подоланні мовленнєвих порушень може формувати у підлітків відчуття власного порушення у розвитку, фіксацію на труднощах та сприйняття себе через призму обмежень. У зв'язку з цим фахівцям рекомендовано вибудовувати корекційно-розвиткову роботу так, щоб підліток поступово усвідомлював не лише власні труднощі, а й сильні сторони, здібності, інтереси, досягнення та особистісний потенціал (Данілавічютє, 2023:96).

Особливу увагу в методичних рекомендаціях приділено розвитку самосвідомості та рефлексивних здібностей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Фахівцям рекомендовано систематично вводити у зміст занять вправи, спрямовані на формування здатності до самоаналізу, усвідомлення власних емоційних станів, розуміння причин власної поведінки та оцінювання індивідуального досвіду. Доцільним є використання методів рефлексивної бесіди, аналізу життєвих ситуацій, технік завершення незакінчених речень, роботи з асоціативними матеріалами та елементів наративного підходу. Важливим напрямом методичних рекомендацій визначено формування позитивного образу «Я» та стабілізацію самооцінки. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення нерідко мають досвід неуспішної комунікації, негативного оцінювання з боку однолітків або дорослих, труднощів

самопрезентації, що може негативно впливати на їхню впевненість у собі. У зв'язку з цим рекомендовано створювати ситуації успіху, підкріплювати навіть незначні досягнення, формувати досвід позитивного соціального визнання та розвивати навички конструктивного саморозвитку (Лавріненко, 2013:66).

Окремий блок рекомендацій стосується формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів. Фахівцям запропоновано використовувати тематичні заняття, присвячені обговоренню понять дружби, відповідальності, підтримки, довіри, сім'ї, самореалізації, професійного майбутнього, морального вибору та життєвих цілей. Робота у цьому напрямі має бути спрямована на поступове усвідомлення підлітками власних життєвих пріоритетів, формування внутрішніх критеріїв оцінювання подій та вчинків, а також розвиток здатності співвідносити власну поведінку з особистісно значущими цінностями. Значне місце у рекомендаціях відведено розвитку емоційного інтелекту. Було встановлено, що підлітки з тяжкими порушеннями мовлення часто мають труднощі не лише у вербалізації думок, а й у позначенні та диференціації власних емоційних переживань. У зв'язку з цим рекомендовано впровадження вправ, спрямованих на розпізнавання емоцій, розширення емоційного словника, розвиток навичок емоційної саморегуляції та конструктивного вираження почуттів. Така робота сприяє зниженню внутрішньої напруги, тривожності та покращенню якості міжособистісної взаємодії (Шапошникова, 2013:28).

Методичні рекомендації також передбачають розвиток комунікативної компетентності як важливої умови формування ціннісно-смислової сфери. Фахівцям рекомендовано організовувати групові форми роботи, що дозволяють підліткам відпрацьовувати навички соціальної взаємодії, аргументації власної позиції, ведення діалогу, активного слухання, конструктивного вирішення конфліктів та співпраці. Особливу ефективність можуть мати тренінгові заняття, рольові ігри, моделювання соціальних ситуацій та вправи на розвиток асертивності. Окремо наголошується на необхідності міждисциплінарної взаємодії фахівців. Робота з підлітками із тяжкими порушеннями мовлення має здійснюватися у тісній співпраці практичного психолога, логопеда, спеціального педагога, класного керівника, соціального педагога та батьків. Такий підхід

забезпечує узгодженість впливів, цілісність супроводу та формування єдиного підтримувального середовища для підлітків (Лапін, 2018:42).

Важливою складовою рекомендацій є робота з батьками. Родинне середовище має істотний вплив на формування цінностей, самооцінки, життєвих орієнтирів та емоційної стабільності підлітків. У зв'язку з цим фахівцям рекомендовано проводити консультативну та просвітницьку роботу з батьками щодо особливостей психологічного розвитку підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, способів підтримки позитивного самосприймання, розвитку автономності та формування адекватних очікувань стосовно можливостей дитини. Розроблені методичні рекомендації включають також положення щодо створення психологічно безпечного освітнього середовища. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення важливою є атмосфера прийняття, емоційної безпеки та відсутності стигматизації. Освітнє середовище має сприяти розвитку суб'єктності підлітка, його активній участі у прийнятті рішень, можливості вільно висловлювати власну думку та відчувати особистісну значущість (Лавріненко, 2013:72).

Отже, розроблені методичні рекомендації мають практичну спрямованість і можуть бути використані фахівцями системи спеціальної освіти у процесі психолого-педагогічного супроводу підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Їх реалізація сприятиме не лише підвищенню ефективності корекційно-розвиткової роботи, але й формуванню більш зрілої, стійкої та гармонійної ціннісно-смислової сфери, що є важливою передумовою особистісного становлення, соціальної адаптації та подальшої самореалізації підлітків зазначеної категорії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретико-емпіричне дослідження дало можливість поглибити наукове розуміння психологічних особливостей підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в контексті становлення їхньої ціннісно-смислової сфери. Узагальнення результатів дослідження підтвердило, що тяжкі порушення мовлення мають системний вплив не лише на комунікативну діяльність підлітків, а й на процеси

особистісного розвитку, формування самосвідомості, самооцінки, життєвих орієнтирів та системи особистісних цінностей.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема становлення ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення є міждисциплінарною та охоплює положення психології розвитку, спеціальної психології, логопедії, корекційної педагогіки та соціальної психології. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що для значної частини підлітків із тяжкими порушеннями мовлення характерними є низькі та середні показники сформованості ціннісно-смислової сфери. Виявлено недостатню усвідомленість власних життєвих цілей, нестійкість ціннісних орієнтацій, фрагментарність життєвих смислів, труднощі у побудові життєвої перспективи та недостатній рівень сформованості внутрішньої системи особистісних пріоритетів. Зазначені особливості свідчать про потребу у цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі підлітків цієї категорії.

На основі отриманих результатів обґрунтовано необхідність розробки та впровадження спеціальної програми формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Практичне значення дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій для фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Рекомендації орієнтовані на комплексну підтримку особистісного розвитку підлітків, врахування індивідуальних особливостей їхнього функціонування, розвиток комунікативної компетентності, емоційної регуляції, рефлексії та формування зрілої системи особистісних цінностей.

Отримані результати не вичерпують усіх аспектів окресленої проблеми та визначають перспективи подальших наукових пошуків. Перспективним напрямом є розробка, апробація та оцінка ефективності корекційно-розвиткових програм, спрямованих на формування ціннісно-смислової сфери підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балинська, М.В. (2024). *Теоретичне підґрунтя дослідження бар'єрів та*

комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни: матеріали Всеукр. конф. молодих вчених, 29 лютого 2024 року Київ. С. 9–15.

2. Богуш, А М. (2006). *Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема.* Навчально-методичний посібник. Одеса. 176 с.

3. Галущенко, В. (2025). *Інтегративні підходи застосування ігрових технологій в корекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.* Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). (25). С. 63–82.

4. Галян, І.М. (2013). *Соціокультурні виміри ціннісно-смислових настанов особистості.* Психологічні науки: Збірник наукових праць. Т.2. Вип. 10. С.79–84.

5. Данілавічютє, Е.А. (2023). *Дизартрія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб.* Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 96 с.

6. Занюк, С. (2004). *Мотивація та саморегуляція учня.* Психологічний інструментарій. Київ. 96 с.

7. Зімовін, О.І. (2017). *Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології».* Київ. 22 с.

8. *Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навч.-метод. посіб. МОН України, Уманський держ. пед.ун-т імені Павла Тичини*. Ф-т дошкільної та спец. освіти; уклад. Л. А. Черніченко. (2022). Умань. Візаві. 142 с.

9. Лавріненко, В.А. (2013). *Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків. Психологія і особистість.* Київ - Полтава. № 1. С. 59 -74.

10. Лапін, А.В. (2018). *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. LEGO – конструювання».* Київ. Слово. 42 с.

11. Шапошникова, І.В. (2013). *Формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. К. Вип. 57. С. 27–30.

REFERENCES

1. Balynska, M.V. (2024). *Teoretychne pidgruntia doslidzhennia barieriv ta komunikatyvnykh barieriv u pidlitkiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia.* [Theoretical basis for research into barriers and communication barriers in adolescents with severe speech disorders]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v dii: realii v umovakh viiny: materialy Vseukr. konf. molodykh vchenykh, 29 liutoho 2024 roku Kyiv. S. 9–15. [in Ukrainian].

2. Bohush, A M. (2006). *Movlennieve spilkuvannia yak linhvodydaktychna problema. Navchalno-metodychnyi posibnyk.* [Speech communication as a linguodidactic problem]. Odesa. 176 s. [in Ukrainian].

3. Halushchenko, V. (2025). *Intehratyvni pidkhody zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii v korektsiinii roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia.* [Integrative approaches to the use of game technologies in correctional work with children with severe speech disorders]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky). (25). S. 63–82. [in Ukrainian].

4. Halian, I.M. (2013*). Sotsiokulturni vymiry tsinnisno-smyslovykh nastanov osobystosti.* [Sociocultural dimensions of value-semantic orientations of the individual]. Psykholohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats. T.2. Vyp. 10. S.79–84. [in Ukrainian].

5. Danilavichiutie, E.A. (2023). *Dyzartriia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyshchi: navch.-metod. posib. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii im. Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy.* [Dysarthria: supporting a child with special speech needs in the educational environment: teaching and methodological manual]. Kyiv. 96 s. [in Ukrainian].

6. Zaniuk, S. (2004). *Motyvatsiia ta samorehuliatsiia uchnia.* [Student motivation and self-regulation]. Psykholohichnyi instrumentarii. Kyiv. 96 s. [in Ukrainian].

7. Zimovin, O.I. (2017). *Refleksiia ta kreatyvnist yak chynnyky samorozvytku osobystosti na riznykh etapakh zhyttievoho shliakhu: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 «Zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii».* [Reflection and creativity as factors of self-development of the personality at different stages of life: author's abstract of dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.01 "General psychology, history of psychology"]. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian].

8. *Kompleksna otsinka rozvytku dytyny z movlennievymy porushenniamy: navch.-metod. posib.* [Comprehensive assessment of the development of a child with speech disorders: teaching and methodical manual. Ministry of Education and Science of Ukraine, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna.]. MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped.un-t imeni Pavla Tychyny. F-t doshkilnoi ta spets. osvity; uklad. L. A. Chernichenko. (2022). Uman. Vizavi. 142 s. [in Ukrainian].

9. Lavrinenko, V.A. (2013). *Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia smyslovoi sfery pidlitkiv. Psykholohiia i osobystist.* [Psychological features of the formation of the semantic sphere of adolescents. Psychology and personality]. Kyiv - Poltava. № 1. S. 59 -74. [in Ukrainian].

10. Lapin, A.V. (2018). *Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Korektsiia rozvytku. LEGO – konstruiuvannia».* [Program for correctional and developmental work "Developmental correction. LEGO - construction."]. Kyiv. Slovo. 42 s. [in Ukrainian].

11. Shaposhnykova, I.V. (2013*). Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii suchasnoi molodi. Sotsialni tekhnolohii: aktualni problemy teorii ta praktyky.* [Psychological features of the formation

of the semantic sphere of adolescents. Psychology and personality]. K. Vyp. 57. S. 27–30. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 15.04.2026

Прорецензовано 30.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.1-056.263:81'221.24(477)

Ольга БІЛАНОВА,
наукова співробітниця відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вчителька української жестової мови КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської ОР»,
Голова Криворізької територіальної організації глухих
olgabilanova75@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-9431-6503

Olga BILANOVA,
researcher at the Department of Ukrainian Sign Language of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine,
teacher of Ukrainian Sign Language of the KZO «Kryvyi Rih Special School «Suzir'ya» DOR»,
Head of the Kryvyi Rih Territorial Organization of the Deaf

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE IN SPECIAL EDUCATION

Анотація. У статті висвітлено перебіг, ключову проблематику та результати Всеукраїнського науково-методичного семінару «Від освітньої мрії – до педагогічної практики: розвиток української жестової мови у спеціальній освіті», що відбувся 23–24 квітня 2026 року на базі КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР». Захід об'єднав понад 70 провідних науковців, педагогів-практиків, перекладачів та представників громадських організацій (УТОГ, ГО «Об'єднання нечуючих педагогів», ГС «Освіторія» тощо) з метою консолідації зусиль задля розбудови безбар'єрного та лінгвістично доступного освітнього середовища в Україні. Центральну увагу приділено статусу української жестової

мови (УЖМ) як фундаментального інструменту комунікації, навчання та соціокультурної ідентифікації нечуючих здобувачів освіти. *Мета* – висвітлити результати, хід проведення та ключові здобутки заходу. *Методи:* науково-теоретичні методи (стратегічне планування, моделювання, проєктування, термінологічний аналіз, уніфікація, узагальнення педагогічного досвіду), емпіричні методи, що впроваджуються безпосередньо в освітній процес (педагогічний експеримент, спостереження, аналіз педагогічного досвіду, аналіз результатів діяльності, метод соціально-педагогічної взаємодії, метод професійного обміну та експертного оцінювання). *Результати*: у контексті євроінтеграційного курсу України обґрунтовано необхідність упровадження цілісної Стратегії формування жестомовної політики в освіті, що базується на принципах доказової педагогіки, мінімальних стандартах щодо жестових мов; проаналізовано практичні інновації та авторські методики провідних фахівців галузі спеціальної освіти; окреслено шляхи подолання термінологічного дефіциту в УЖМ через розробку та верифікацію «Предметного жестівника» (експеримент розрахований на 2025–2029 рр.), а також застосування адаптованої лінгвістичної термінології, яка враховує специфіку морфології візуально-просторової системи порівняно зі словесною мовою; розглянуто сучасні технологічні тренди в сурдопедагогіці, зокрема інтеграцію штучного інтелекту та цифрових сервісів для генерації візуальних матеріалів і вправ, створення інтерактивного контенту та посібників із системними QR-кодами; зафіксовано виклики діяльності спеціальних закладів в умовах воєнного стану, адаптацію дітей-переселенців за кордоном та досвід збереження безперервності навчання. Матеріал має високу практичну цінність для методистів, сурдопедагогів, науковців та управлінців у сфері інклюзивної та спеціальної освіти.

Ключові слова: українська жестова мова, спеціальна освіта, педагогіка української жестової мови, методики навчання, предметний жестівник, цифровізація освіти, безбар'єрне середовище.

Abstract. The article highlights the course, key issues and results of the All-Ukrainian scientific and methodological seminar "From educational dream to pedagogical practice: development of Ukrainian sign language in special education", which took place on April 23–24, 2026 on the basis of the Municipal Educational Institution "Kryvyi Rih Special School "Suzir'ya" of the Dnipropetrovsk Regional Council". The event brought together more than 70 leading scientists, teacher practitioners, translators and representatives of public organizations (Central Board of the Ukrainian Society of the Deaf, "Association of Deaf Teachers", "Osvitoria", etc.) with the aim of consolidating efforts to build a barrier-free and linguistically accessible educational environment in Ukraine. Central attention is paid to the status of Ukrainian Sign Language (USL) as a fundamental tool for communication, learning and sociocultural identification of deaf students. The goal is to highlight the results, progress and key achievements of the event. Methods: scientific and theoretical methods (strategic planning, modeling, design, terminological analysis, unification, generalization of pedagogical experience), empirical methods that are implemented directly into the educational process (pedagogical experiment, observation, analysis of pedagogical experience, analysis of activity results, method of socio-pedagogical interaction, method of professional exchange and expert assessment). Results: in the context of Ukraine's European integration course, the need to implement a holistic Strategy for the formation of sign language policy in education, based on the principles of evidence-based pedagogy, minimum standards for sign languages, is substantiated; practical innovations and original methods of leading specialists in the

field of special education were analyzed (in particular, the experience of Olga Bilanova, winner of the Global Teacher Prize Ukraine 2025 in the "Inclusivity" nomination, regarding the systematic teaching of Ukrainian sign language and the development of model curricula and manuals for grades 5–10 in co-authorship with Laura Ivashchenko and Serhiy Dyakiv was highlighted); ways to overcome the terminological deficit in Ukrainian sign language were outlined through the development and verification of the "Subject Sign Language" (the experiment is designed for 2025–2029), as well as the use of adapted linguistic terminology that takes into account the specifics of the morphology of the visual-spatial system compared to verbal language; modern technological trends in sign language education are considered, in particular the integration of artificial intelligence and digital services for generating visual materials and exercises, creating interactive content and manuals with system QR codes; the challenges of special institutions in martial law, the adaptation of children-migrants abroad and the experience of maintaining continuity of education are recorded. The material has high practical value for methodologists, sign language teachers, scientists and managers in the field of inclusive and special education.

Key words: Ukrainian sign language, special education, pedagogy of Ukrainian sign language, teaching methods, subject sign language, digitalization of education, barrier-free environment.

Актуальність дослідження. 23-24 квітня 2026 року на базі експериментального закладу «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР» відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за сприяння ЦП Українського Товариства Глухих, Об'єднання нечуючих педагогів, Дніпропетровської обласної ради, Департаменту освіти і науки облдержадміністрації, Громадської спілки «Освіторія», Освітньої премії «Global Teacher Prize Ukraine» відбувся Всеукраїнський науково-методичний семінар «Від освітньої мрії – до педагогічної практики: розвиток української жестової мови у спеціальній освіті».

Захід зібрав у двох форматах (онлайн- і офлайн-) понад 70 учасників – фахівців спеціального та інклюзивного навчання, ІРЦ, громадських організацій з усіх куточків України. Актуальність Всеукраїнського науково-методичного семінару зумовлено комплексом гострих соціально-політичних, правових, лінгвістичних та технологічних викликів, із якими зіткнулася українська система спеціальної освіти у контексті вивчення, викладання української жестової мови [1-5].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Контекстному вивченню, викладанню української жестової мови присвячено публікації відділу української жестової мови, ЦП УТОГ на основі проведених міжнародних, всеукраїнських науково-методичних і науково-практичних семінарів, круглих столів та ін. Останніми роками презентовано заходи, присвячені міжнародному Дню жестової мови в рамках Тижня Глухих та сурдомайстерень на щорічному Міжнародному конгресі [1-9].

Мета статті – висвітлити результати, хід проведення та ключові здобутки Всеукраїнського науково-методичного семінару «Від освітньої мрії – до педагогічної практики: розвиток української жестової мови у спеціальній освіті»

Методи дослідження та практичні підходи. Завдання: показати консолідацію зусиль науковців, педагогів-практиків та громадських організацій (зокрема УТОГ та Об'єднання нечуючих педагогів) навколо розбудови безбар'єрного освітнього середовища; обґрунтувати статус української жестової мови (УЖМ) як фундаментального інструменту комунікації, навчання та самореалізації глухої дитини; презентувати сучасні інноваційні підходи, авторські методики, цифровий контент та посібники для підвищення якості спеціальної освіти; окреслити нагальні проблеми галузі, такі як термінологічний дефіцит в УЖМ та необхідність формування жестомовної політики відповідно до європейських стандартів.

Методи: науково-теоретичні методи (стратегічне планування, моделювання, проєктування, термінологічний аналіз, уніфікація, узагальнення педагогічного досвіду, статистичний метод, у ній згадуються як науково-теоретичні методи (якими послуговуються дослідники), так і емпіричні (практичні) методи, що впроваджуються безпосередньо в освітній процес: педагогічний експеримент, спостереження, аналіз педагогічного досвіду, аналіз результатів діяльності, метод соціально-педагогічної взаємодії, метод професійного обміну та експертного оцінювання.

Результати. 15 років тому КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР, яку очолювала заслужений вчитель України Любов Луценко, стала першим спеціальним закладом, яка гостинно приймала понад 100

учасників ІІІ Всеукраїнського науково-практичного семінару «Білінгвальне навчання нечуючих дітей в контексті дитиноцентризму» [6]. Як зазначила доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу української жестової мови (м. Київ) Світлана Кульбіда, було надзвичайно приємно спостерігати об'єднання зусиль громадських організацій, закладів спеціальної освіти навколо української жестової мови, яка розпочинала свою впевнену ходу і визнання.

У березні 2026 року відділу української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України виповнилося 20 років. І цей семінар знаменує сучасний період розвитку думок, зусиль, напрацювань глухих і чуючих фахівців різних ланок освіти і науки, яким не байдужа доля унікального скарбу спільноти глухих українців – української жестової мови у сфері освіти та її вчителів і викладачів.

З вітальним словом до учасників семінару звернулася Юлія Есько, в.о.директорки КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР (м. Кривий Ріг), яка презентувала КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» як заклад, який має понад 85-річну історію свого розвитку, навчання та отримання корекційно-розвиткових послуг здобувачами освіти з порушенням слуху та тяжкими порушеннями мовлення. Всього у закладі навчається 159 дітей: з них 37 перебувають за кордоном, здобувають очно/денну форму навчання з двох напрямів: сурдовідділення та логовідділення, в яких створено власну систему надання освітньо-реабілітаційних послуг з пансіоном дітям з особливими освітніми потребами різних куточків Дніпропетровської області. У школі обладнано сучасну бібліотеку, 11 кабінетів, де унікальним за своїм змістом є кабінет української жестової мови, інформаційно-методичне забезпечення якого розроблено вчителькою української жестової мови Ольгою Білановою та дообладнано за кошти національної премії. Педагогічний колектив постійно працює над створенням і вдосконаленням відповідного освітнього середовища, передбаченого Новою українською школою.

Олена Ольшанська, заступник голови Дніпропетровської обласної ради (м.Дніпро), та Крістіна Тороп, доктор педагогічних наук, директор департаменту

освіти і науки облдержадміністрації (м.Дніпро), висловили щиру вдячність організаторам за ініціативу, а всім учасникам – за небайдужість, професіоналізм, відданість справі; закликали, щоб цей семінар став дієвим і надійним майданчиком для обміну досвідом, палких дискусій, народження нових ідей та напрацювання конкретних, дієвих методик, які знайдуть своє втілення в українських класах.

Леся Прохоренко, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (м. Київ), сердечно привітала учасників заходу з відкриттям Всеукраїнського науково-методичного семінару. Символічна назва нашої зустрічі – «Від освітньої мрії – до педагогічної практики» – надзвичайно влучно відображає сучасний вектор розвитку української освіти. Сьогодні, як ніколи, важливо об'єднувати зусилля науковців та практиків для створення справді безбар'єрного освітнього середовища, де українська жестова мова посідає чільне місце як фундаментальний інструмент комунікації, навчання та самореалізації особистості.

Ольга Мовчан, координатор освітньої премії Global Teacher Prize Ukraine (м.Київ), презентувала досвід обрання і надання освітніх щорічних премій. Престижна національна премія для видатних вчителів – частина світової премії, заснованої філантропом і мільярдером Санні Варкі в 2014 році. В Україні національну премію Global Teacher Prize Ukraine з 2017 року проводить громадська спілка «Освіторія». Це наш спосіб підвищувати престиж професії педагога в Україні та голосно говорити, що вчителі важливі. Місія премії – відзначити важливість вчителів, їхній внесок у розвиток майбутніх поколінь України та підняти престиж учительської професії. Така премія дає вчителям: інструменти для реалізації власного проєкту, професійне зростання, навчання, нові ка'єрні горизонти, знайомства з партнерами і однодумцями для співпраці та натхнення, приналежність до спільноти проактивних освітян в Україні та за її межами, можливість бути почутими та зробити внесок в українську освіту.

Вибір переможниці спеціальної номінації «Інклюзивність» Національної премії «Global Teacher Prize Ukraine 2025» випав на вчительку жестової мови –

Ольгу Біланову з КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР, що є надзвичайно знаковим і своєчасним. Також під час виступу-вітання було презентовано алгоритм подання матеріалів для преміювання для педагогічних працівників ЗСО.

Учасники семінару під час дводенної участі змогли ознайомитися з 15 змістовними на різноманітну тематику доповідями, виступами-презентаціями натхненних лідерів – фахівців своєї справи.

Голова Центрального правління Українського товариства глухих Ірина Чепчина і її перша заступниця Тетяна Кривко презентували доповідь «Освіта глухих в Україні» з конкретизацією статистичних показників членів УТОГ, переселенців у 37 країнах світу, дітей у закладах спеціальної освіти України. Особливу увагу приділено втратам в умовах воєнного стану – руйнуванню Харківської школи №5, Кам'янської школи для учнів з порушеннями слуху, Запорізької та Сватівської шкіл (Луганська область). Розкрито особливості навчання дітей-переселенців в нових умовах адаптації з використанням і опануванням нових мов, як жестових, так і словесних. Висловлено підтримку ЦП УТОГ творчому колективу Ользі Білановій, Лаурі Іващенко, Сергію Дяківу за розробку нових посібників для 5–7 класів з української жестової мови [10-14].

Кандидат педагогічних наук, директорка Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 Галина Воробель озвучила основні напрями діяльності унікального закладу м. Хмельницька за понад 27 років роботи на посаді директора школи. «Для дитини, яка не чує, перше слово, пояснене жестовою мовою, – це момент, коли світ навколо нарешті стає зрозумілим. Впродовж багатьох десятків років роботи у школі я бачу, як змінюються очі учнів, коли вони отримують інформацію у природній для них формі. Використання жестової мови в освіті – це питання не лише зручності, а й гідності. Це дає можливість не відчувати себе ізольованим, а повноцінно розвивати свій талант, отримувати професію та спілкуватися без посередників», – наголосила у виступі Галина Воробель.

Проблемі термінологічного дефіциту в українській жестовій мові було присвячено виступ Оксани Круглик, кандидата педагогічних наук, доцента,

завідувачки кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ) («Відбір та уніфікація жестової термінології при розробці національних підручників для глухих учнів»).

У повсякденній педагогічній практиці педагоги стикаються з ситуацією, коли нам просто бракує жестів. Проблема полягає не в кваліфікації педагога, а в обмеженості наявного предметного термінологічного жестового словника. Ось таку нагальну проблему було порушено вчителькою трудового навчання КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР (м.Кривий Ріг) Вітою Назаренко під час висвітлення теми «Предметний жестівник: від нагальної потреби до практичного інструменту візуалізації термінології в спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху». Питання термінологічного дефіциту в українській жестовій мові та його обмеженості було публічно мною окреслено ще у жовтні 2022 року в межах виступу на VIII Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу», де було ініційовано звернення до фахівців «Асоціації нечуючих педагогів». Зокрема, наголошувалося на необхідності залучення вчителів-носіїв УЖМ до процесу розробки та верифікації нових предметних жестів, що є умовою для створення обґрунтованого предметного жестівника. З вересня 2025 року на базі нашого закладу триває експериментально-дослідна робота за темою «Предметний жестівник як інструмент візуалізації та підвищення доступності навчального матеріалу для учнів із порушеннями слуху», який проводитиметься у чотири етапи аж до 2029 року.

Ольга Біланова, переможниця спеціальної номінації «Інклюзивність» Національної премії «Global Teacher Prize Ukraine 2025», наукова співробітниця відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, вчителька української жестової мови КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР», Голова Криворізької територіальної організації глухих (м.Кривий Ріг) порушила тему, присвячену ролі учителя жестової мови в освітньому процесі закладу освіти. «Для мене українська жестова мова – це не лише навчальний предмет. Це мова, яка

забезпечує доступ до знань, формує мислення та ідентичність глухої дитини. І саме вчитель жестової мови відіграє ключову роль у цьому процесі» [15]. Моє професійне становлення тісно пов'язане з власним життєвим досвідом. У ранньому дитинстві я втратила слух і у той далекий час навчалася в таких умовах, де жестова мова була заборонена в освітньому процесі. Такий підхід ускладнював розуміння навчального матеріалу, адже дитина з порушеннями слуху змушена була опановувати знання не через природний для неї спосіб сприйняття. Водночас у спілкуванні з однолітками я використовувала жестову мову – і саме вона давала мені можливість повноцінно взаємодіяти, розуміти і бути зрозумілою. Надзвичайно важливу роль у моєму житті відіграла спеціальна школа, я навчалася і закінчила Криворізьку спецшколу-інтернат для глухих дітей. Саме вона дала мені не лише знання, а й середовище, у якому я могла розвиватися, відчувати підтримку і рівність. Не менш важливою була підтримка моїх батьків, які вірили в мене і виховували як самостійну особистість. У родині я не відчувала себе обмеженою – до мене ставилися як до рівної, а не як до людини, яка потребує постійного супроводу. Саме поєднання цих чинників сформувало моє розуміння: ефективне навчання глухих дітей забезпечується за умов реалізації двомовного підходу – словесної та жестової мов – у підтримувальному освітньому середовищі. Усвідомлюючи це, я обрала шлях у сфері сурдопедагогіки. Для мене це був свідомий вибір – не лише працювати з дітьми, а й змінювати підходи до їх навчання, робити освіту більш доступною і зрозумілою.

Моя професійна мрія – це визнання української жестової мови як повноцінної мови освіти. Я прагну, щоб глухі діти навчалися не через постійне подолання бар'єрів, а через розуміння, розвиток і впевненість у собі. Щоб жестова мова була не допоміжним інструментом, а основою освітнього процесу там, де це необхідно. У сучасних умовах роль учителя української жестової мови виходить далеко за межі викладання окремого предмета. Це фахівець, який забезпечує мовну доступність освітнього процесу, сприяє формуванню мовної та комунікативної компетентності, підтримує розвиток мислення через доступну мову. У своїй практиці я працюю не лише з учнями, а й з педагогами та батьками,

адже ефективна освіта глухої дитини неможлива без спільного партнерства. З цією метою я проводжу семінари, тренінги, майстер-класи та розвиваю освітні спільноти для вивчення української жестової мови.

Сучасний освітній процес характеризується певними викликами: обмежена кількість годин і водночас значний обсяг складної термінології. Тому у своїй роботі я застосовую підходи, що забезпечують доступність навчання: використання візуалізації, пояснення через українську жестову мову як базову, поетапне формування понять, активне практичне закріплення. Це дає змогу не лише засвоювати матеріал, а й формувати глибоке розуміння.

Важливим напрямом моєї професійної діяльності є науково-методична робота. Я є співавторкою навчального посібника «Українська жестова мова» для 5 класу [14] (розробленого разом з глухими вчителями Лаурою Іващенко, вчителькою УЖМ Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33 та Сергієм Дяківим, вчителем УЖМ Чернівецького навчально-реабілітаційного центру № 1), а також і модельних навчальних програм з УЖМ для 5–10 класів для осіб з порушеннями слуху [10-13]. Це сприяє системному впровадженню української жестової мови в освітній процес і формуванню єдиного підходу до її викладання.

Нещодавно я долучилася до наукової діяльності як наукова співробітниця відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України [16]. Ця діяльність дає мені можливість використати практичний педагогічний досвід у наукових дослідженнях, сприяти розвитку української жестової мови не лише на місцевому, а й на національному рівні. Окрім викладацької роботи, я беру участь у професійних спільнотах, є членом ГО «Об’єднання нечуючих педагогів», «Освітня допомога», долучаюся до тренінгів і конференцій, а також своїм прикладом професійного зростання сприяю популяризації української жестової мови. Паралельно я займаюся соціальною допомогою та перекладом для дорослих членів УТОГу , що дає мені змогу допомагати не лише в освіті, а й у соціалізації наших членів Товариства Глухих на всіх етапах життя. Порівнюючи власний досвід навчання і сучасні підходи, я бачу позитивні зміни, пов’язані з активним впровадженням жестової

мови в освітній процес, але залишаються питання, які потребують подальшої уваги: саме адаптація навчального матеріалу, велика кількість складної термінології, недостатність часу на засвоєння знань, що ускладнює навчання для дітей з порушеннями слуху.

Мій шлях до цієї професії і до моєї мрії був довгим. Але сьогодні я з упевненістю можу сказати – ця мрія здійснилася. І вона стала реальністю завдяки моїм батькам, які підтримували мене, а також завдяки спеціальній школі, яка дала мені освіту, середовище і віру в себе. Я переконана, що саме спеціальна школа створює ті умови, в яких глуха дитина може навчатися у своєму мовному середовищі, розвиватися і відчувати себе повноцінною частиною суспільства. Для мене великою честю стало отримання відзнаки у спеціальній номінації «Інклюзивність» Національної премії Global Teacher Prize Ukraine 2025. Але це не лише моє досягнення – це результат спільної роботи і підтримки. Я щиро вдячна кожному, хто був поруч на цьому шляху, за підтримку, віру і допомогу в реалізації моєї мрії. Особливу подяку хочу висловити Любові Миколаївні Луценко – колишній директорці цієї школи, в якій колись я навчалася, і моїй наставниці, поруч з якою відбувалося моє професійне становлення. Саме на її очах я зростала як педагог. І сьогодні моя мета – допомагати глухим дітям реалізовувати свої можливості та впевнено будувати своє майбутнє, не боятися своїх мрій та викликів.

Наталія Каменська, президентка ГО «Об’єднання нечуючих педагогів» (м. Київ) закцентувала увагу присутніх на викладанні української жестової мови як одному з пріоритетних напрямів роботи ОНП. Громадська організація «Об’єднання нечуючих педагогів» створена на підставі рішення Установчих загальних зборів нечуючих педагогів від 10 червня 2002 року. З самого початку створення ОНП було розуміння, що глухі діти мають знати і вивчати жестову мову, а викладати її мають носії жестової мови. З появою Наказу МОН України від 11.09.2009 № 852 про введення навчального предмета «Українська жестова мова» та внесення змін до Типових навчальних планів розпочалася активна робота. Члени ОНП, як носії жестової мови, брали і беруть участь у викладанні української жестової мови: Н. Б. Адамюк, І.І. Чепчина, Н.П. Зайонц, Т.В.

Журкова, О.А. Біланова, В.А. Васильцова, Н.Е. Горбачук, Н.Б. Домашенко, Н.П. Зайонц, Н.А. Зборовська, Н.В. Іванюшева, Л.М. Лещенко, К.Г. Ярмоленко, А.М. Лук'янова, С.П. Лук'янова, Л.Д. Іващенко, В.В. Стьопкін, А.П. Ковтун, І.С. Грінченко, С.М. Дяків, В.А. Шевчук, З.С. Логвинченко та ін. Відповідно до ст. 7 Закону України «Про освіту» (2017 р.), особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови.

Наукова співробітниця відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, вчителька української жестової мови Хмельницької загальноосвітньої спеціальної школи Лаура Іващенко виголосила доповідь «Специфіка застосування мовної термінології при вивченні української жестової мови». Модельні навчальні програми [10-13] стали підґрунтям для формування системного підходу до викладання УЖМ та безпосередньо вплинули на вибір і обґрунтування мовної термінології. Традиційна мовознавча термінологія формувалася на основі словесної мови. Вона відображає фонетичну природу мовлення, де основним носієм є звук. Натомість українська жестова мова є візуально-жестовою системою, де основними засобами вираження є: локалізація, простір, напрям, характер руху жесту та невід'ємна частина до цього немануальні компоненти жесту. У навчальному процесі доцільно використовувати адаптовану термінологію, яка відображає специфіку морфології УЖМ, зокрема, такі мовні поняття: ЖЕСТОНАЗВА, функціонально відповідає іменнику, ЖЕСТОДІЯ, функціонально відповідає дієслову, ЖЕСТООЗНАКА, функціонально відповідає прикметнику тощо. Ці терміни дозволяють не просто називати мовні одиниці, а й пояснювати їх функцію у структурі висловлювання.

Із зарубіжжя долучилася з виступом Наталія Зборовська, віце-президентка ГО «Об'єднання нечуючих педагогів», керівниця відділу соціальної роботи з глухими українцями Асоціації глухих Мюнхена (м. Мюнхен, Німеччина), яка окреслила ситуацію навчання у німецьких закладах освіти українських глухих дітей, де мовне питання є ключовим, а використання жестової мови – центральним.

Олена Ковальова, учителька української жестової мови Миколаївської спеціальної школи № 6 (м. Миколаїв), представила можливості інтеграції штучного інтелекту та цифрових сервісів у процес підготовки уроків української жестової мови. Запропоновані стратегії використання інструментів штучного інтелекту для створення вправ, навчальних завдань і візуальних матеріалів сприяють активізації пізнавальної діяльності глухих учнів, розвитку їхньої цифрової компетентності та мотивації до самостійного пошуку й використання сучасних цифрових ресурсів у навчанні.

«Системна освіта – фундамент у підтримці людей із порушеннями слуху» – такий лейтмотив виступу Ольги Бурлаки, кандидата педагогічних наук, голови ГО «Освітня допомога», вчительки географії Хмельницької загальноосвітньої спеціальної школи № 33 (м. Хмельницький). Досвід ГО «Освітня допомога» доводить, що справжня інклюзія починається з подолання інформаційного вакууму, де жестова мова має бути не просто «додатковим сервісом», а природним і повноцінним фундаментом навчального процесу. Наша команда однодумців трансформує класичну освіту в доступний цифровий формат, створюючи спеціалізований контент: від інтерактивних відеоуроків до методичних посібників із системними QR-кодами. Поєднуючи глибоку педагогічну експертизу з новітніми технологіями, ми відкриваємо двері до знань для дітей, дорослих та ВПО із порушеннями слуху, забезпечуючи їм право на навчання без посередників.

Тетяна Журкова, перекладачка жестової мови, завідувачка Центру жестової мови Культурного центру Українського товариства глухих (м. Київ), презентувала діяльність Центру української жестової мови, який цьогоріч відзначає 15-річчя своєї діяльності. У виступі було висвітлено основні напрями роботи Центру, спрямовані на популяризацію української жестової мови, підготовку користувачів жестової мови та формування комунікативної доступності в суспільстві. Особливу увагу доповідачка приділила системній викладацькій діяльності Центру, яку здійснюють носії української жестової мови. Навчання охоплює початковий і поглиблений рівні опанування жестового мовлення слухачами різних вікових та професійних груп. Наголошено, що освітня

діяльність Центру не припинялася ані в період пандемії COVID-19, ані в умовах воєнного стану, що свідчить про стійкість професійної спільноти, високий рівень соціальної відповідальності, суспільну значущість розвитку української жестової мови в Україні.

Галина Кострикіна, заступник директора з навчальної роботи Житомирської спеціальної школи №2 Житомирської ОР, у виступі «Популяризація української жестової мови через волонтерську діяльність спеціальної школи: практики суспільної взаємодії» презентувала принципи організації волонтерського руху і визначила засади організації волонтерської діяльності глухих учнів у можливості відчути, шо дає така діяльність. Важливим аспектом такої волонтерської діяльності є українська жестова мова, яка не відокремлює їх від суспільства, а, навпаки, стає способом бути в суспільстві корисними, видимими, шанованими. А для суспільства це можливість по-новому побачити і глуху дитину, і саму українську жестову мову. Волонтерська діяльність спеціальної школи для глухих дітей – це не лише спосіб виховання альтруїзму, не лише корекція споживацького ставлення, не лише формування громадянської активності. Це ще й ефективна практика популяризації української жестової мови в суспільстві.

Доповідь «Безбар'єрність в освіті: роль жестової мови у включенні дітей з порушеннями слуху» презентували Олександр Бондаренко, учитель фізики та математики, та Дмитро Медвєдєв, учитель початкових класів КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської ОР» (м. Дніпро). У своїх виступах педагоги висвітлили сучасні підходи до організації освітнього процесу із застосуванням української жестової мови та українського дактильного мовлення, а також представили низку навчально-методичних матеріалів, створених учасниками освітнього процесу. Особливу увагу було приділено формуванню безбар'єрного освітнього середовища, в якому жестова мова виступає важливим засобом доступу до знань, комунікації та соціальної взаємодії глухих здобувачів освіти.

Підсумком наукової частини семінару стала доповідь Світлани Кульбіди «Статус української жестової мови у євроінтеграційному курсі України», в якій

було окреслено засади розроблення Стратегії формування жестомовної політики в Україні та визначено перспективні напрями розвитку української жестової мови відповідно до мінімальних стандартів європейського інтеграційного простору [17, 18]. У доповіді наголошувалося на визначальній ролі закладів спеціальної освіти України, де українська жестова мова функціонує не лише як навчальний предмет, а і як повноцінний засіб комунікації та соціалізації. Саме такі заклади формують унікальне екологічне жестомовне освітнє середовище, в якому забезпечується взаємодія з носіями мови, розвиток жестомовної компетентності та підтримка мовно-культурної ідентичності глухих здобувачів освіти.

Семінар став платформою для конструктивного діалогу, обміну ідеями щодо нових підходів у викладанні української жестової мови, адже його учасники змогли відвідати майстер-класи зірок «Сузір'я» і зробити висновки про специфіку використання української жестової мови в авторських методиках вчителів:

– *Ольги Біланової*, вчительки української жестової мови, урок української жестової мови у 8 класі. Тема уроку «Морфологія УЖМ (самостійні і службові частини мови)» [19];

– *Олени Коваленко*, вчительки образотворчого мистецтва, урок образотворчого мистецтва у 5Б класі. Тема уроку «Подорож до моря» [20];

– *Альони Кудрявцевої*, вчительки української мови та літератури, урок української мови у 10 Б класі. Тема уроку «Підготовка до контрольної роботи. Складне речення з різними видами зв'язку» [21].

Семінар став знаковою подією сучасного етапу розвитку української жестової мови у сфері спеціальної освіти та засвідчив консолідацію наукових, педагогічних і громадських ініціатив навколо її підтримки й розвитку. Захід об'єднав глухих і чуючих фахівців-лідерів із різних ланок освіти, представників громадських організацій та професійної спільноти, яким небайдужа доля унікального надбання Спільноти Українського товариства глухих – української жестової мови як важливого чинника освіти, культури та суспільної взаємодії.

Учасники семінару одностайно наголосили на необхідності систематичного проведення подібних науково-методичних зустрічей, оскільки

вони створюють простір для професійного діалогу, презентації інноваційних практик, обміну досвідом і розвитку партнерської взаємодії між науковцями, педагогами та громадськими інституціями. Кожен учасник мав можливість не лише представити власні напрацювання, а й долучитися до формування спільного бачення перспектив розвитку української жестової мови в освітньому просторі України.

Висновки. *Визначено*, що успішний розвиток спеціальної освіти в Україні можливий лише за умови трибічного партнерства, адже семінар продемонстрував дієве об'єднання наукових установ (відділу української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України), практичних закладів (спеціальні школи) та громадського сектору (УТОГ, Об'єднання нечуючих педагогів, Освітня допомога). Саме така синергія дає можливість оперативно реагувати на виклики воєнного стану (адаптація дітей-переселенців, фіксація інфраструктурних втрат), спільно впроваджувати системні зміни на державному рівні, необхідність упровадження цілісної Стратегії формування жестомовної політики в освіті, що базується на принципах доказової педагогіки, мінімальних стандартах щодо жестових мов.

Щодо статусу УЖМ як фундаментального інструменту освіти, *доведено*, що визнання української жестової мови як повноцінної мови освітнього процесу є базовою умовою для забезпечення конституційних прав глухих дітей на якісне навчання та лінгвістичну безбар'єрність. Досвід проаналізованих практичних інновацій у авторських методиках провідних фахівців галузі спеціальної освіти підтверджує, що реалізація жестового двомовного підходу – поєднання словесної та жестової мов – знімає інформаційну ізоляцію, формує мислення та ідентичність дитини, а також повертає їй відчуття особистої гідності.

Щодо впровадження інновацій, цифрового контенту та посібників, *підсумовано*, що сучасна спеціальна освіта активно трансформується у доступний цифровізований формат завдяки використанню новітніх технологій. Створення інтерактивних відеоуроків, використання посібників із системними QR-кодами, а також інтеграція штучного інтелекту та цифрових сервісів для

генерації навчальних вправ значно підвищують мотивацію учнів і допомагають долати інформаційний вакуум.

Щодо подолання термінологічного дефіциту та формування мовної політики, *визначено:* наявність значного обсягу складної наукової термінології за обмеженої кількості навчальних годин є серйозним викликом для сурдопедагогіки. Розв'язання цієї проблеми потребує системного підходу: по-перше, розробки та верифікації нових предметних жестів із залученням вчителів-носіїв мови (у межах довгострокових експериментів, як-от створення «Предметного жестівника»); по-друге, використання адаптованої лінгвістичної термінології (ЖЕСТОНАЗВА, ЖЕСТОДІЯ, ЖЕСТООЗНАКА та ін.), яка враховує візуально-просторову природу УЖМ; по-третє, затвердження Стратегії формування жестомовної політики на основі європейських стандартів інтеграційного простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда, С., Біланова, О., & Іващенко, Л. (2023). «Українська жестова мова» – упровадження нового державного стандарту у 5-6 класах нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання, 109(1), 33-60*. https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.127

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

3. Кульбіда, С.В., Воробель, Г.М., & Луценко, Л.М. (2025). Творчі здобутки сурдомайстерень. *Освіта і суспільство, №3. С.14*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745941/

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

5. Рибак, О., Луценко, & Л., Спіцина, О. (2025). Результати досягнень в експериментальній жестомовній діяльності творчих осередків вчителів. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *119*(3), 319-331. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.282

6. Луценко, Л.М., & Ткаченко, К.О. (2011). Білінгвальні засади сучасної освіти нечуючих. Лабораторія жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. С. 1-9.

7. Міжнародний тиждень глухих – 2025. Сайт УТОГ. https://utog.org/kultura/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-liudej/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-liudej-2025/

8. Міжнародний тиждень глухих – 2024. Сайт УТОГ. https://utog.org/kultura/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-liudej/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-2024/

9. 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,. С.25 -33.

10. Біланова, О.А., & Іващенко, Л.Д. (2023). Модельна навчальна програма «Українська жестова мова» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху (осіб зі зниженим слухом). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748557/

11. Біланова, О.А., & Іващенко, Л.Д. (2023). Модельна навчальна програма «Українська жестова мова» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху (глухих осіб)
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748558/

12. Біланова, О.А., & Іващенко, Л.Д. (2024). Модельні навчальні програми «Українська жестова мова». 7–10 класи (Н 90). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748559/

13. Біланова, О.А., & Іващенко, Л.Д. (2024). Модельні навчальні програми «Українська жестова мова» 7–10 класи (Н 91). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748563/

14. Біланова, О.А., Іващенко, Л.Д., & Дяків, С.М. (2024). Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91). 5 клас (у 2-х частинах). Частина перша. Київ: ТОВ «Видавництво Атлант» 112 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748566/

15. Біланова, О. (2020). Вчитель жестової мови в освітньому процесі спеціального закладу для учнів з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΟГОΣ*, 18-21. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.06

16. Біланова, О.А., Іващенко, Л.Д., & Кульбіда, С.В. (2026). Екстралінгвістичні чинники мовних контактів української жестової мови. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(28), 81-101. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.315

17. Кульбіда, С.В., Рибак, О.А., & Міськов, Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : *препринт*. Відділ української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 50 с. https://doi.org/10.33189/articles25001

18. Кульбіда, С.В., Рибак, О.А., & Рапіна, Л.А. (2025). Шляхи реалізації мовної політики української жестової мови: *монографія*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ. 440 с. https://doi.org/10.33189/ectu.m2605a1.216

19. Біланова Ольга. 23.04.2026. Урок української жестової мови у 8 класі. Тема "Морфологія УЖМ (самостійні і службові частини мови)". https://youtu.be/PcnmxcGnCs4

20. Коваленко Олена. 23.04.2026. Урок образотворчого мистецтва у 5Б класі. Тема "Подорож до моря" https://youtu.be/AfHZCPPMAD4

21. Кудрявцева Альона. 24.04.2026. Урок української мови у 10 Б класі. Тема «Підготовка до контрольної роботи. Складне речення з різними видами зв'язку» https://youtu.be/cMNyh4Qf9ho

REFERENCES

1. Kulbida, S., Bilanova, O., & Ivashchenko, L. (2023). «Ukrainska zhestova mova» – uprovadzhennia novoho derzhavnoho standartu u 5-6 klasakh novoi ukrainskoi shkoly [«Ukrainian sign

language» – implementation of a new state standard in 5-6 grades of a new Ukrainian school]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 109(1),* 33-60. https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.127 [in Ukrainian].

2. Kulbida, S.V. (2024). Sotsiokulturnyi dyskurs ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia: monohrafiia [Sociocultural discourse of Ukrainian sign language in today's conditions: monograph]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Viddil ukrainskoi zhestovoi movy. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian].

3. Kulbida, S.V., Vorobel, H.M., & Lutsenko, L.M. (2025). Tvorchi zdobutky surdomaisteren [Creative achievements of deaf teachers]. *Osvita i suspilstvo*, №3. S.14. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745941/ [in Ukrainian].

4. Rybak, O.A., & Esko, Yu.V. Vidpovidno do vymoh chasu [According to the requirements of the time]. *Nauka i suspilstvo*. No2 (83). berezen-kviten. 6. https://naps.gov.ua/uploads/files/press/ois/2025/ois2_2025.pdf [in Ukrainian].

5. Rybak, O., Lutsenko, L., & Spitsyna, O. (2025). Rezultaty dosiahnen v eksperymentalnii zhestomovnii diialnosti tvorchykh oseredkiv vchyteliv [The results of achievements in the experimental sign language activity of teachers' creative centers]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 119(3)*, 319-331. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.282 [in Ukrainian].

6. Lutsenko, L.M., & Tkachenko, K.O. (2011). Bilinhvalni zasady suchasnoi osvity nechuiuchykh [Bilingual principles of modern education of the deaf]. Laboratoriia zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. S. 1-9. [in Ukrainian].

7. Mizhnarodnyi tyzhden hlukhykh – 2025. Cait UTOH. https://utog.org/kultura/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-liudej/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-liudej-2025/ [in Ukrainian].

8. Mizhnarodnyi tyzhden hlukhykh – 2024. Cait UTOH. https://utog.org/kultura/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-liudej/mizhnarodnij-tizhden-gluhih-2024/ [in Ukrainian].

9. Ivaniusheva, N.V., & Kulbida, S.V. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia dvomovnykh prohram 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. S.25 -33. [in Ukrainian].

10. Bilanova, O.A., & Ivashchenko, L.D. (2023). Modelna navchalna prohrama «Ukrainska zhestova mova» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy slukhu (osib zi znyzhenym slukhom) [Model curriculum "Ukrainian Sign Language" for 5-6 grades of special institutions of general secondary education for children with hearing impairments (persons with reduced hearing)]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748557/ [in Ukrainian].

11. Bilanova, O.A., & Ivashchenko, L.D. (2023). Modelna navchalna prohrama «Ukrainska zhestova mova» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy slukhu (hlukhykh osib) [Model curriculum "Ukrainian sign language" for 5-6 grades of special institutions of general secondary education for children with hearing impairments (deaf people)].

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748558/ [in Ukrainian]

12. Bilanova, O.A., & Ivashchenko, L.D. (2024). Modelni navchalni prohramy «Ukrainska zhestova mova». 7–10 klasy (N 90) [Model educational programs "Ukrainian sign language". Grades 7–10 (H 90)]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748559/ [in Ukrainian].

13. Bilanova, O.A., & Ivashchenko, L.D. (2024). Modelni navchalni prohramy «Ukrainska zhestova mova» 7–10 klasy (N 91) [Model educational programs "Ukrainian sign language" grades 7–10 (H 91)]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748563/ [in Ukrainian].

14. Bilanova, O.A., Ivashchenko, L.D., & Diakiv, S.M. (2024). Ukrainska zhestova mova: navchalnyi posibnyk dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy (N90, N91). 5 klas (u 2-kh chastynakh). Chastyna persha [Ukrainian sign language: a study guide for persons with special educational needs (H90, H91). 5th grade (in 2 parts). Part one.]. Kyiv: TOV «Vydavnytstvo Atlant» 112 s. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748566/ [in Ukrainian].

15. Bilanova, O. (2020). Vchytel zhestovoi movy v osvitnomu protsesi spetsialnoho zakladu dlia uchniv z porushenniamy slukhu [A sign language teacher in the educational process of a special institution for students with hearing impairments]. Zbirnyk naukovykh prats ΛΌΗΟΣ, 18-21. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.06 [in Ukrainian].

16. Bilanova, O.A., Ivashchenko, L.D., & Kulbida, S.V. (2026). Ekstralinhvistychni chynnyky movnykh kontaktiv ukrainskoi zhestovoi movy [Extralinguistic factors of language contacts of Ukrainian sign language.]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(28), 81-101. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.315 [in Ukrainian].

17. Kulbida, S.V., Rybak, O.A., & Miskov, H.V. (2025). Analitychni materialy dlia MON Ukrainy : preprynt [Analytical materials for the MES of Ukraine: preprint]. Viddil ukrainskoi zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. 50 s. https://doi.org/10.33189/articles25001 [in Ukrainian].

18. Kulbida, S.V., Rybak, O.A., & Rapina, L.A. (2025). Shliakhy realizatsii movnoi polityky ukrainskoi zhestovoi movy: monohrafiia [Ways of implementing the language policy of Ukrainian sign language: a monograph]. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil ukrainskoi zhestovoi movy. Kyiv. 440 s. https://doi.org/10.33189/ectu.m2605a1.216 [in Ukrainian].

19. Bilanova Olha. 23.04.2026. Urok ukrainskoi zhestovoi movy u 8 klasi. Tema "Morfolohiia UZhM (samostiini i sluzhbovi chastyny movy)" [Lesson of Ukrainian sign language in the 8th grade. Topic "Morphology of UZHM (independent and official parts of speech)"]. https://youtu.be/PcnmxcGnCs4 [in Ukrainian].

20. Kovalenko Olena. 23.04.2026. Urok obrazotvorchoho mystetstva u 5B klasi. Tema "Podorozh do moria" [Fine art lesson in 5B class. Theme "Journey to the sea"]. https://youtu.be/AfHZCPPMAD4 [in Ukrainian].

21. Kudriavtseva Alona. 24.04.2026. Urok ukrainskoi movy u 10 B klasi. Tema «Pidhotovka do kontrolnoi roboty. Skladne rechennia z riznymy vydamy zviazku" [Ukrainian language lesson in the 10th grade. Topic "Preparation for the control work. A complex sentence with different types of connection"]. https://youtu.be/cMNyh4Qf9ho [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 30.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376:004.946

Ксенія Бужинецька,

доктор філософії,

в.о. завідувача відділу психолого-педагогічного

супроводу дітей з особливими потребами

buzhinetskaya@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5587-3376

Researcher ID: https://researchid.co/rid130382

Kseniia Buzhynetska,

PhD, Acting Head of the Department of Psychological

and Pedagogical Support for Children with Special Needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна, вул. М. Берлінського9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine, st. M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF AN IMMERSIVE ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння сутності понять «імерсивне навчання» та «імерсивне середовище» у сучасному освітньому й психолого-педагогічному дискурсі. Узагальнено погляди зарубіжних і українських дослідників щодо використання технологій віртуальної (VR), доповненої (AR) та змішаної реальності (MR) у навчанні, психологічній підтримці та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено основні аспекти імерсивності навчання: технологічний, психологічний та педагогічний. Охарактеризовано особливості імерсивного середовища як адаптивного інтерактивного простору, що забезпечує ефект занурення, підвищує рівень емоційної та когнітивної залученості користувачів, сприяє розвитку комунікативних, соціальних і пізнавальних навичок.

Особливу увагу приділено можливостям застосування імерсивних технологій у роботі з дітьми з ООП, зокрема у сфері психологічної підтримки та реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід війни. Проаналізовано результати досліджень щодо впливу VR/AR/MR-технологій на психоемоційний стан, мотивацію до навчання, розвиток когнітивних процесів та соціальної взаємодії дітей.

У дослідженні акцентовано увагу на тому, що імерсивне середовище дає можливість створювати безпечні, контрольовані та персоналізовані умови для навчання і психологічного відновлення дітей з особливими освітніми потребами. Використання імерсивних технологій сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечує адаптацію навчального контенту до когнітивних і сенсорних особливостей дитини, а також підвищує рівень її мотивації та активності у процесі взаємодії з навчальним матеріалом. Визначено, що поєднання освітнього, терапевтичного та реабілітаційного потенціалу VR/AR/MR-технологій відкриває нові можливості для розвитку інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах сучасних соціальних викликів.

Зроблено висновок, що імерсивне середовище є перспективним інноваційним інструментом розвитку інклюзивної освіти, психологічної підтримки та комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психологія, спеціальна психологія, діти з особливими освітніми потребами, психологічна реабілітація, імерсивне середовище, імерсивне середовище, травматичний досвід війни.

Abstract. The article provides a theoretical analysis of scientific approaches to understanding the concepts of “immersive learning” and “immersive environment” within contemporary educational and psycho-

pedagogical discourse. The study summarizes the perspectives of both international and Ukrainian researchers regarding the use of virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR) technologies in education, psychological support, and rehabilitation of children with special educational needs.

The main dimensions of immersive learning are identified, including technological, psychological, and pedagogical aspects. The characteristics of the immersive environment are described as an adaptive interactive space that ensures a sense of presence, enhances users' emotional and cognitive engagement, and supports the development of communication, social, and cognitive skills.

Special attention is given to the application of immersive technologies in working with children with special educational needs (SEN), particularly in the context of psychological support and rehabilitation of children who have experienced traumatic wartime events. Research findings on the impact of VR/AR/MR technologies on children's psycho-emotional state, learning motivation, cognitive development, and social interaction are analyzed.

The study emphasizes that immersive environments enable the creation of safe, controlled, and personalized conditions for learning and psychological recovery of children with special educational needs. The use of immersive technologies contributes to the development of individualized educational trajectories, adapts learning content to children's cognitive and sensory characteristics, and increases their motivation and activity in the learning process. It is determined that the integration of educational, therapeutic, and rehabilitative potential of VR/AR/MR technologies opens new opportunities for the development of inclusive education and psycho-pedagogical support for children in the context of contemporary social challenges.

It is concluded that immersive environments represent a promising innovative tool for the development of inclusive education, psychological support, and comprehensive rehabilitation of children with special educational needs.

Key words: psychology, special psychology, children with special educational needs, psychological rehabilitation, immersive environment, immersive environment, traumatic wartime experience.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти та психологічної допомоги характеризується активним упровадженням цифрових технологій, спрямованих на підвищення ефективності навчання, соціалізації та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах війни в Україні, коли значна кількість дітей переживає травматичний досвід, що негативно впливає на їхній психоемоційний стан, когнітивний розвиток та здатність до соціальної взаємодії.

Для дітей з ООП наслідки психотравмувальних подій є більш вираженими через особливості розвитку, підвищену сенсорну чутливість, труднощі комунікації та адаптації.

У таких умовах зростає потреба у впровадженні інноваційних психолого-педагогічних і реабілітаційних підходів, здатних створити безпечне, адаптивне та емоційно комфортне середовище для навчання і відновлення дітей. Одним із перспективних напрямів є використання імерсивних технологій – віртуальної (VR), доповненої (AR) та змішаної реальності (MR), які дають змогу створювати інтерактивні освітні та терапевтичні простори з ефектом занурення й присутності.

Актуальність дослідження зумовлена також відсутністю єдиного наукового підходу до трактування понять «імерсивне навчання» та «імерсивне середовище», недостатньою систематизацією теоретичних засад їх використання у роботі з дітьми з ООП, а також потребою визначення психолого-педагогічного потенціалу імерсивних технологій у контексті інклюзивної освіти та психологічної реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід війни. Саме тому дослідження теоретичних засад використання імерсивного середовища є важливим і своєчасним напрямом сучасної педагогічної та психологічної науки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематику використання імерсивних технологій у сучасній освіті та психологічній підтримці активно досліджують як зарубіжні, так і українські науковці. Значну кількість праць присвячено вивченню сутності імерсивного навчання, можливостей застосування VR/AR/MR-технологій у навчальному процесі, а також їх впливу на когнітивний, емоційний і соціальний розвиток особистості.

Теоретичні засади імерсивного навчання висвітлено у працях Sara de Freitas та Tim Neumann, які розглядали його як інтерактивний формат освітньої взаємодії, що поєднує традиційні та дослідницько-орієнтовані методи навчання. Deblina Bhattacharjee, Paul Anand, Jeong Hong Kim та Karthi Kumar визначали імерсивне навчання як модель симуляційного освітнього процесу з персоналізованими траєкторіями навчання. К.М. Біницька, Chun-Ho Wu,

Y.M. Tang, Y.P. Tsang та K.Y. Chau акцентували увагу на ефекті присутності та емоційного залучення користувача у віртуальному середовищі.

Питання інтеграції фізичного та віртуального просторів у навчанні досліджували F.J. Sandoval-Henríquez і M.G. Badilla-Quintana, які наголошували на можливостях змішаної реальності у моделюванні ситуацій, недоступних у реальному житті. R.C. Li та H. Ip визначали імерсивне навчання через поєднання компонентів занурення і присутності, а Dengel Andreas розглядав його як процес активного формування когнітивних, емоційних та психомоторних моделей поведінки.

У вітчизняному науковому просторі проблематику імерсивного навчання та цифрових освітніх середовищ досліджують С.Г. Литвинова, Ю.М. Богачков, П.С. Ухань, О. Гриб'юк, І. Малицька та інші. Науковці аналізують особливості організації імерсивного освітнього простору, персоналізацію навчання, використання VR/AR-технологій в інклюзивній освіті та можливості адаптації цифрового середовища до потреб дітей з ООП.

Вагомий внесок у вивчення імерсивного середовища у сфері реабілітації дітей з особливими потребами зробили Patricia Weiss та Mitchell Weiss, які досліджували застосування VR у фізичній реабілітації дітей із церебральним паралічем. Elaine Biddiss і Darcy Fehlings вивчали терапевтичні можливості VR-ігор, а D.K. Ravi підтвердив позитивний вплив віртуальної реальності на розвиток моторики та функціональних навичок дітей.

Проблеми використання імерсивних технологій у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра висвітлено у працях Ayanna Howard та Tapan Kumar Gandhi, які досліджували адаптивні VR/AR-середовища для розвитку соціальної взаємодії, комунікативних навичок і спільної уваги. Maria Grazia Maggio, Rocco Salvatore Calabrò та Giovanni Morone аналізували вплив VR-терапії на нейропластичність, когнітивні процеси та психоемоційний стан дітей з неврологічними порушеннями.

Окремий напрям досліджень пов’язаний із вивченням імерсивного середовища як засобу психологічної підтримки та реабілітації осіб, які пережили травматичний досвід. Saleh Kalantari, Tong Bill Xu, Sara Czaja, Panagiotis Kourtesis та Sarah MacPherson підкреслювали позитивний вплив VR-середовищ на емоційну стабілізацію, зниження рівня стресу та розвиток когнітивної активності. В Україні цю проблему досліджують Н. Кучеренко, А.І. Шепель, В.І. Горошко та інші науковці, які наголошують на можливостях використання VR-технологій у психологічній реабілітації та створенні адаптивного терапевтичного простору для дітей з ООП.

Попри значну кількість наукових праць проблема теоретичного обґрунтування використання імерсивного середовища у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, особливо в умовах травматичного досвіду війни, залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює необхідність подальших досліджень щодо визначення психолого-педагогічного потенціалу імерсивних технологій та умов їх ефективного використання в інклюзивній освіті й реабілітаційній практиці.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей використання імерсивного середовища у процесі реабілітації дітей з особливими освітніми потребами внаслідок травматичного досвіду війни для подолання емоційних і соціальних порушень.

Методи та методика дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов’язаних теоретичних методів дослідження. Зокрема, застосовано аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення наукових джерел з проблем психосоціальної реабілітації дітей з ООП, впливу воєнного травматичного досвіду на емоційний і соціальний розвиток дитини, а також можливостей використання імерсивних технологій у психологічному та педагогічному супроводі.

Результати дослідження. Попри значну кількість наукових праць, присвячених використанню імерсивних технологій в освіті, у дослідницькій літературі практично відсутнє чітке визначення поняття «імерсивні технології

навчання». Водночас у наукових джерелах доволі часто використовується термін «імерсивне навчання», який тлумачиться неоднозначно.

Частина дослідників пов’язує імерсивне навчання безпосередньо із застосуванням VR/AR-технологій та інших цифрових засобів занурення у віртуальний простір. Інші науковці трактують це поняття значно ширше, розглядаючи його як організацію навчального процесу, що забезпечує глибоке занурення людини у навчальне середовище, активне залучення її сенсорного досвіду та створення умов для взаємодії, які не залежать виключно від конкретних технологій чи часових меж розвитку техніки.

Sara de Freitas та Tim Neumann (2009) розглядали імерсивне навчання як поєднання традиційних та дослідницько-орієнтованих методів у межах інтерактивної освітньої взаємодії. На їхню думку, у такому форматі навчання змінюється роль учасників освітнього процесу: викладач і здобувач освіти стають більш рівноправними партнерами, а їхні функції набувають більшої варіативності.

Як модель симуляційного навчання із вираженим ефектом занурення, що передбачає персоналізацію освітньої траєкторії кожного користувача завдяки використанню технологій еволюційного навчання (розглядали у своїх дослідженнях Deblina Bhattacharjee, Paul Anand, Jeong Hong Kim та Karthi Kumar (2018)), визначали імерсивне навчання.

Дослідниця К.М. Біницька (2020) трактувала імерсивне навчання як організацію освітнього процесу, що забезпечує частковий або повний ефект присутності в альтернативному середовищі, унаслідок чого змінюється спосіб сприйняття та досвід користувача. Chun-Ho Wu, Y.M. Tang, Y.P. Tsang та K.Y. Chau (2021) пов’язували імерсивне навчання зі створенням ефекту присутності у штучно сформованому середовищі через емоційне залучення людини та стимуляцію її сенсорного досвіду.

В своїх працях E. Whewell, H. Caldwell, B. Garrett та G. Malloch (2021) розглядали імерсивне навчання як інноваційний підхід до освітнього процесу,

ефективність якого залежить від готовності педагога використовувати нові цифрові навички та інтегрувати навчальну діяльність у мобільне, адаптивне й міждисциплінарне освітнє середовище. R.C. Li та H. Ip (2022) визначали імерсивне навчання як поєднання двох ключових компонентів – занурення та присутності, які забезпечують різні рівні інтерактивності під час навчальної діяльності.

В дослідженнях F.J. Sandoval-Henríquez та M.G. Badilla-Quintana (2022) було акцентовано увагу на інтеграції фізичного та віртуального просторів. Науковці вважали, що така взаємодія дає змогу учням природно навчатися у змішаній реальності, поєднуючи можливості віртуальної та доповненої реальностей для моделювання недоступних у реальному житті ситуацій.

Dengel Andreas (2022) характеризував імерсивне навчання як процес активного формування та адаптації когнітивних, емоційних і психомоторних моделей шляхом безпосереднього досвіду використання імерсивних технологій.

Імерсивне навчання як навчання з ефектом занурення, засноване на досвіді та використанні віртуальної, доповненої або змішаної реальності для відтворення сценаріїв реального світу у безпечному та інтерактивному середовищі, було предметом досліджень Л.О. Нікітіна та Н.В. Дженюк (2023).

Дослідники Ю.М. Богачков та П.С. Ухань (2023) розглядали імерсивне навчання як поєднання технологій занурення та моделювання, у межах якого учні взаємодіють між собою у віртуальному просторі та мають можливість відпрацьовувати ситуації, які складно або неможливо реалізувати у традиційному навчанні. N.A. Bizami, T. Zaidatun та Si Na Kew (2023) трактували імерсивне навчальне середовище як максимально наближений до реального простір, у якому основна увага приділяється навчальному досвіду користувача та його підтримці за допомогою сучасних технологічних засобів.

На думку С.Г. Литвинової (2023–2024), імерсивне навчання – інноваційна педагогічна технологія, що забезпечує глибоке залучення учнів до освітнього процесу навіть у дистанційному форматі. Науковиця наголошувала, що така

технологія підвищує ефективність взаємодії з навчальним матеріалом, сприяє його кращому засвоєнню та запам'ятовуванню, а також позитивно впливає на емоційний стан учнів, підтримуючи їхню мотивацію та знижуючи рівень психологічного напруження.

Проведений аналіз наукових підходів дає підстави розглядати імерсивне навчання як інтерактивно організований та індивідуалізований освітній процес, що базується на використанні імерсивних технологій і спрямований насамперед на практичне засвоєння знань та досвіду. За таких умов здобувачі освіти виступають не пасивними спостерігачами, а безпосередніми учасниками навчальної діяльності. Це сприяє розвитку критичного мислення, творчого потенціалу, навичок взаємодії та співпраці, а також забезпечує більш гнучкий і рефлексивний характер навчання.

Імерсивне навчання реалізується через створення інтерактивного персоналізованого освітнього середовища, адаптованого до індивідуальних особливостей і потреб учнів. Такий підхід дає можливість формувати індивідуальні освітні траєкторії та забезпечує можливість варіювати зміст і темп навчання відповідно до потреб конкретного користувача.

Отже, узагальнення наукових підходів до розуміння імерсивного навчання дає змогу визначити його як спеціально організований освітній процес, що реалізується у штучно створеному середовищі з використанням імерсивних технологій. Такі технології впливають на рівень залученості учня, глибину його занурення у навчальну діяльність, активність під час взаємодії з навчальним контентом та психоемоційний стан.

У наукових дослідженнях зазвичай виокремлюють три основні аспекти імерсивності навчання:

– Перший аспект пов'язаний із зануренням як психологічним станом, за якого користувач перебуває в альтернативному середовищі, що привертає його увагу, хоча сам він не обов'язково бере активну участь у взаємодії. Такий тип занурення визначають як технологічну імерсію.

– Другий аспект характеризується відчуттям присутності у віртуальному просторі, коли користувач не лише сприймає створене середовище, а й взаємодіє з ним. У цьому випадку йдеться про психологічну імерсію, що виникає внаслідок емоційної та когнітивної залученості людини.

– Третій аспект виходить за межі суто технологічного або психологічного трактування. Тут занурення розглядається як особливий освітній досвід, що формується під час навчання у віртуальному середовищі. Такий підхід визначають як педагогічне занурення. Його основою є інтерактивна взаємодія, адже саме активна участь користувача у навчальному процесі забезпечує ефективність імерсивного освітнього середовища.

У сучасній науковій літературі імерсивне середовище розглядається як інтегрована система цифрових технологій, що забезпечує ефект занурення користувача у штучно створений простір та формує відчуття реальної присутності у віртуальному середовищі. Найчастіше поняття імерсивності пов’язують із використанням технологій Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), Mixed Reality (MR), інтерактивних сенсорних платформ та цифрових терапевтичних систем.

Зарубіжні дослідники Saleh Kalantari, Tong Bill Xu, Sara Czaja та інші розглядають імерсивне середовище як інструмент емоційного та когнітивного залучення людини через створення контрольованих віртуальних просторів, здатних викликати позитивні емоційні переживання, знижувати рівень стресу та стимулювати когнітивну активність. У своєму дослідженні науковці довели, що використання VR-природного середовища сприяє покращенню настрою, емоційної стабілізації та підвищенню когнітивної залученості навіть у користувачів із фізичними та когнітивними порушеннями. Особливо важливим є висновок про те, що більшість учасників не демонстрували виражених негативних реакцій на VR-середовище, що свідчить про його потенційну безпечність для реабілітаційної роботи.

Науковці Panagiotis Kourtesis та Sarah MacPherson підкреслюють, що імерсивне середовище має не лише технологічний, а й нейропсихологічний

потенціал, оскільки створює умови для активізації сенсомоторних, когнітивних та емоційних процесів. Дослідники наголошують, що VR-технології забезпечують можливість моделювання життєвих ситуацій у безпечному середовищі, де користувач може тренувати поведінкові реакції та навички соціальної взаємодії.

Українські дослідники також активно вивчають проблему імерсивного середовища у контексті психологічної допомоги та реабілітації. Н. Кучеренко у дослідженні щодо використання VR-технологій у психологічній реабілітації військовослужбовців зазначає, що імерсивне середовище створює ефект психологічного перенесення, який дозволяє тимчасово дистанціюватися від травматичного досвіду та знизити рівень емоційного напруження. Авторка підкреслює, що віртуальна реальність є ефективним засобом стабілізації психоемоційного стану та формування ресурсних психологічних станів.

У роботах українських учених А.І. Шепель та В.І. Горошко імерсивне середовище визначається як адаптивний терапевтичний простір, здатний враховувати індивідуальні сенсорні та когнітивні особливості дітей із розладами аутистичного спектра. Дослідники наголошують, що VR-технології можуть забезпечувати контрольований рівень сенсорного навантаження, що є особливо важливим для дітей з ООП.

Війна є потужним психотравмувальним фактором, що спричиняє порушення емоційної стабільності, поведінкові зміни та труднощі соціальної взаємодії у дітей. Для дітей з особливими освітніми потребами наслідки воєнного стресу можуть бути більш вираженими через особливості когнітивного, емоційного та комунікативного розвитку.

Проблематику використання імерсивного середовища у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) активно досліджують як зарубіжні, так і українські науковці. Основна увага приділяється можливостям застосування технологій віртуальної (VR), доповненої (AR) та змішаної реальності (MR) у корекційно-розвитковій роботі, інклюзивному навчанні, психологічному супроводі та реабілітації дітей.

Серед зарубіжних дослідників вагомий внесок у вивчення імерсивного середовища зробили Patricia Weiss та Mitchell Weiss, які одними з перших почали досліджувати використання VR у фізичній реабілітації дітей із церебральним паралічем. Науковці аналізували вплив віртуального середовища на розвиток моторики, координації рухів та функціональної активності дітей.

Elaine Biddiss і Darcy Fehlings вивчали можливості терапевтичних VR-ігор у роботі з дітьми з ДЦП. Їхні дослідження довели, що імерсивне середовище підвищує мотивацію дітей до реабілітації, сприяє емоційному залученню та покращує результати сенсомоторного розвитку.

Ефективність технології віртуальної реальності у реабілітації дітей з церебральним паралічем довів D.K. Ravi. У своїх працях дослідник підтвердив позитивний вплив VR-технологій на баланс, рухову активність та функціональні навички дітей. Ayanna Howard досліджувала інтеграцію робототехніки та VR-технологій у роботі з дітьми з особливими потребами. Її праці були присвячені створенню адаптивних цифрових середовищ для дітей з порушеннями розвитку та аутизмом.

Дослідник Tapan Kumar Gandhi вивчав використання AR/VR для розвитку соціальної взаємодії та спільної уваги у дітей із розладами аутистичного спектра. Вчений наголошував, що імерсивне середовище сприяє формуванню комунікативних навичок та безпечному моделюванню соціальних ситуацій. Maria Grazia Maggio, Rocco Salvatore Calabrò та Giovanni Morone досліджували вплив імерсивної VR-терапії на нейропластичність, когнітивні процеси та психоемоційний стан дітей з неврологічними порушеннями. Особливу увагу вони приділяли мультисенсорній стимуляції та поєднанню фізичної і когнітивної реабілітації.

У сучасних зарубіжних дослідженнях також значна увага приділяється питанням доступності імерсивних технологій для осіб з інвалідністю. Зокрема, Chris Creed, Maadh Al-Kalbani, Arthur Theil та інші науковці аналізували бар'єри доступності доповненого та віртуального середовищ для людей з фізичними, когнітивними, сенсорними та інтелектуальними порушеннями.

Українські дослідники також активно вивчають проблематику імерсивного середовища у роботі з дітьми з ООП. Однією з провідних науковиць у цій сфері є С. Литвинова, яка досліджує використання VR та AR у сучасному освітньому середовищі. У своїх працях вона аналізує моделі взаємодії учасників освітнього процесу у віртуальному просторі, особливості імерсивного навчання та можливості персоналізації освітнього середовища для дітей з різними освітніми потребами.

Науковці Ю. Богачков та П. Ухань досліджували імерсивний синтетичний простір навчання, зосереджуючи увагу на поєднанні реального та віртуального освітнього середовища. Науковці розглядали імерсивне середовище як інструмент створення адаптивного та практикоорієнтованого навчального простору для дітей з різними освітніми можливостями. О. Гриб'юк вивчала дидактичні моделі навчання з використанням VR та AR у межах експериментального та дослідницького навчання. Дослідниця наголошувала, що імерсивне середовище сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності та практичного досвіду учнів.

Аналізуючи роль імерсивних технологій у персоналізованому навчанні науковиця І. Малицька підкреслювала можливості адаптації VR/AR-середовищ до індивідуальних потреб учнів, зокрема дітей з ООП. Т. Мартинюк та Ю. Гриневич досліджували сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. У своїх працях вони розглядали імерсивне середовище як адаптивну технологію, що сприяє соціалізації, розвитку когнітивних процесів та підтримці дітей з особливими освітніми потребами.

Окремий напрям українських досліджень пов'язаний із вивченням імерсивного середовища як засобу психологічної підтримки та реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід війни. Науковці підкреслюють, що VR-технології дають змогу створювати безпечні віртуальні простори, які сприяють зниженню тривожності, емоційної напруги та розвитку навичок саморегуляції.

Науковці наголошують, що використання VR/AR-технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку когнітивних і соціальних навичок, емоційному залученню дітей та створенню адаптивного інклюзивного освітнього простору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових підходів дає можливість зробити висновок, що імерсивне навчання та імерсивне середовище є перспективними напрямами розвитку сучасної освіти, психологічної підтримки та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Незважаючи на відсутність єдиного трактування поняття «імерсивне навчання», більшість дослідників розглядають його як інтерактивний, персоналізований та практикоорієнтований освітній процес, заснований на ефекті занурення, присутності та активної взаємодії користувача із цифровим середовищем.

Імерсивні технології створюють умови для підвищення пізнавальної активності, розвитку когнітивних, соціальних і комунікативних навичок, емоційного залучення та мотивації до навчання. Їх використання особливо важливе у роботі з дітьми з ООП, оскільки дозволяє адаптувати освітній і терапевтичний простір до індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини.

Наукові дослідження підтверджують ефективність VR/AR/MR-технологій у сфері психологічної підтримки та реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід війни. Імерсивне середовище забезпечує безпечний простір для емоційного відновлення, формування навичок саморегуляції, соціальної взаємодії та подолання психоемоційного напруження.

Отже, імерсивне середовище можна розглядати як інноваційний психолого-педагогічний та реабілітаційний інструмент, що має значний потенціал для розвитку інклюзивної освіти, підтримки психічного здоров’я та комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасних соціальних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриб'юк, О. О. (2022). Психофізіологічні підходи щодо проєктування комп'ютерно торієнтованих методичних систем дослідницького навчання учнів з педагогічно виваженим використанням імерсивних технологій. *Габітус. Науковий журнал.* Вип. 39. С. 95–103. URL: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.39.17.

2. Литвинова, С. Г. (2024). Використання контенту платформи AR Book для реалізації імерсивного змішаного навчання. *Імерсивні технології в освіті:* IV Міжнародна науково-практична конференція. С. 119–123.

3. Кучеренко, Н. (2023). Використання VR-технологій у психологічній реабілітації військовослужбовців. *Психологічний журнал,* 9(2), 84–92.

4. Checa, D., & Bustillo, A. (2020). A Review of Immersive Virtual Reality Serious Games to enhance Learning and Training. *Multimedia Tools and Applications.* T. 79. No 4. URL: https://doi.org/10.1007/s11042-019-08348-9.

5. Fernandes, F., Rodrigues, C. S., Teixeira, E. N., & Werner, C. M. (2023). Immersive Learning Frameworks: A Systematic Literature Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies.* Vol. 16. no. 5. P. 736–747. URL: https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3242553

6. Ip, H., & Li, R. C. (2022). Defining Virtual Reality enabled Learning. *International Journal of Innovation and Learning.* T. 31. No 3. P. 291–306. URL: https://doi. org/10.1504/IJIL.2022.10044241

7. Kuhail, M. A., ElSayary, A., Farooq, S., & Alghamdi, A. (2022). Exploring Immersive Learning Experiences: A Survey. Informatics. T. 9. Vol. 4. Art. 75. URL: https://doi.org/10.3390/informatics9040075.

8. Sandoval-Henríquez, F. J., & Badilla-Quintana, M. G. (2022). How elementary students experience the use of immersive technology. *International Journal of Learning Technology.* Vol. 17. No 2. P. 115–132. URL: http://doi.org/ 10.1504/IJLT.2022.125076.

REFERENCES

1. Hrybiuk, O. O. (2022). Psykhofiziolohichni pidkhody shchodo proiektuvannia kompiuterno oriientovanykh metodychnykh system doslidnytskoho navchannia uchniv z pedahohichno vyvazhenym vykorystanniam imersyvnykh tekhnolohii [Psycho-physiological approaches to designing computer-oriented methodological systems for research-based learning of students with pedagogically balanced use of immersive technologies]. Habitus. Naukovyi zhurnal, 39, 95–103. [in Ukrainian].

2. Lytvynova, S. H. (2024). Vykorystannia kontentu platformy AR Book dlia realizatsii imersyvnoho zmishanoho navchannia [Using AR Book platform content to implement immersive blended learning]. Imersyvni tekhnolohii v osviti : IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia, 119–123. [in Ukrainian].

3. Kucherenko, N. (2023). Vykorystannia VR-tekhnolohii u psykholohichnii reabilitatsii viiskovosluzhbovtsiv [Use of VR technologies in psychological rehabilitation of military personnel]. Psykholohichnyi zhurnal, 9(2), 84–92. [in Ukrainian].

4. Checa, D., & Bustillo, A. (2020). A Review of Immersive Virtual Reality Serious Games to enhance Learning and Training. *Multimedia Tools and Applications.* T. 79. No 4. URL: https://doi.org/10.1007/s11042-019-08348-9. [in English].

5. Fernandes, F., Rodrigues, C. S., Teixeira, E. N., & Werner, C. M. (2023). Immersive Learning Frameworks: A Systematic Literature Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies.* Vol. 16. no. 5. P. 736–747. URL: https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3242553 [in English].

6. Ip, H., & Li, R. C. (2022). Defining Virtual Reality enabled Learning. *International Journal of Innovation and Learning.* T. 31. No 3. P. 291–306. URL: https://doi. org/10.1504/IJIL.2022.10044241 [in English].

7. Kuhail, M. A., ElSayary, A., Farooq, S., & Alghamdi, A. (2022). Exploring Immersive Learning Experiences: A Survey. Informatics. T. 9. Vol. 4. Art. 75. URL: https://doi.org/10.3390/informatics9040075. [in English].

8. Sandoval-Henríquez, F. J., & Badilla-Quintana, M. G. (2022). How elementary students experience the use of immersive technology. *International Journal of Learning Technology.* Vol. 17. No 2. P. 115–132. URL: http://doi.org/ 10.1504/IJLT.2022.125076. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.03.2026

Прорецензовано 13.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376-053.4/.5-056.264:316.276-047.58

Еляна Данілавічютє,
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

Професор кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії (сумісництво) факультету управління
Professor in the Department of Speech Therapy and Innovative Technologies in Inclusion (part-time), Faculty of Management
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Івано-Франківськ, Україна
Шевченка 57, Івано-Франківськ, 76018, Україна
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine
57 Shevchenko Street, Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

Доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (сумісництво) факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Associate Professor in the Department of Special and Inclusive Education (part-time) at the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна
Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv, Ukraine
І.Шамо 18/2, Київ, 02154, Україна
Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv, Ukraine
18/2 I. Shamo Street, Kyiv, 02154, Ukraine

НЕЙРОЛОГОПЕДИЧНА МУЛЬТИСЕНСОРНА СИСТЕМА КОГНІТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ФОНЕМ ЯК ПІДГРУНТЯ ФОНЕМОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ AAC LITERACY ДЛЯ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ

A NEURO SPEECH THERAPY MULTISENSORY SYSTEM FOR COGNITIVE MODELLING OF PHONEMES AS THE FOUNDATION OF PHONEMOGRAPHIC COMPETENCE IN THE CONTEXT OF AAC LITERACY FOR CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Анотація. Статтю присвячено питанню теоретичного обґрунтування і створення авторської нейрологопедичної системи мультисенсорного когнітивного моделювання фонем як підґрунтя становлення фонемографічної компетентності – інструмента допоміжної та альтернативної комунікації AAC Literacy для підтримки дітей з дизартрією. На основі аналізу попередніх результатів глибокого вивчення особливостей прояву фонемографічних помилок було встановлено, що у процесі виконання школярами спеціальних завдань, які були розроблені з урахуванням складного характеру і взаємодії акустичного та мовленнєворухового аналізаторів, складної психологічної структури і рівневої організації фонематичних функцій, комплексу рухових, мовленнєворухових та обумовлених ними перцептивних розладів, а також специфічної структури нейромоторного дефіциту, виникають помилки, природа яких суттєво відрізняється: в основі одного типу фонемографічних відхилень можуть лежати різні механізми, а також можуть бути спільними механізми різних типів помилок, котрі перешкоджають формуванню фонемографічної компетентності, яка є необхідним підґрунтям успішного становлення писемного мовлення, що може розглядатися як засіб допоміжної та альтернативної комунікації для підтримки осіб з тяжким ступенем прояву нейромоторного дефіциту функції мовлення. Встановлено позитивну динаміку в процесі цілеспрямованого логопедичного впливу з урахуванням диференційованих механізмів виникнення фонемографічних помилок, що стало прецедентом для розроблення попереджальних заходів з метою своєчасного формування фонемографічної компетентності. Представлено авторську нейрологопедичну систему когнітивного моделювання фонем, що дає змогу організувати процес компенсації нейромоторного дефіциту функції мовлення з опорою на збережені аналізаторні системи, в основу чого покладено нейропсихологічний принцип обхідного шляху Л. Виготського, концепції мультисенсорного структурування навчання мови (Multisensory Structured Language Education), візуальної фонетики (Visual Phonics) та акустико-артикуляційного мапування (Acoustic-Articulatory Mapping). Обґрунтовано зміст та описано алгоритм роботи з навчальним посібником, який створено з означених позицій і з метою

формування фонемографічної компетентності як інструменту впровадження AAC Literacy в практику навчання дітей з дизартрією.

Ключові слова: діти з особливими потребами, нейромоторний дефіцит, дизартрія, фонемографічна компетентність, нейрологопедична мультисенсорна система, когнітивне моделювання, AAC Literacy, інклюзія.

Abstract. This article examines the theoretical basis for and development of an original neuro-speech therapy system for multisensory cognitive modelling of phonemes as the foundation for the development of phonemographic competence – the AAC Literacy tool for augmentative and alternative communication designed to support children with dysarthria. Based on an analysis of previous results from an in-depth study of the characteristics of phonemographic mistakes, it was established that during the performance by schoolchildren of special tasks designed to account for the complex nature and interaction of acoustic and speech-motor analysers, the complex psychological structure and hierarchical organisation of phonemic functions, the complex of motor, speech-motor and the perceptual disorders resulting from them, as well as the specific structure of the neuromotor deficit, mistakes arise the nature of which differs significantly: different mechanisms may underlie a single type of phonemographic deviation, and there may also be common mechanisms underlying different types of mistakes that hinder the development of phonemographic competence, which is the necessary foundation for the successful development of written language; this can be regarded as a means of augmentative and alternative communication to support individuals with severe manifestations of neuromotor deficits in speech function. Positive progress has been observed in the process of targeted speech therapy, taking into account the varied mechanisms underlying the occurrence of phonemic mistakes, which has set a precedent for the development of preventive measures aimed at the timely development of phonemic competence. The author's neuro-speech therapy system for the cognitive modelling of phonemes is presented, which enables the organisation of the process of compensating for neuromotor deficits in speech function by relying on preserved sensory systems, based on L. Vygotsky's 'bypass route' principle, the concepts of Multisensory Structured Language Education, Visual Phonics and Acoustic-Articulatory Mapping. The content is substantiated and the algorithm for working with the teaching manual is described; this manual has been created from the aforementioned perspectives and with the aim of developing phonemographic competence as a tool for implementing AAC Literacy in the practice of teaching children with dysarthria.

Key words: children with special needs, neuromotor deficits, dysarthria, phonemographic competence, a multisensory neuro-speech therapy system, cognitive modelling, AAC Literacy, inclusion.

Актуальність дослідження. З позицій нейрофонетичного підходу, що передбачає врахування впливу нервової системи на якість «звуковиробництва» та сприймання звуків мовлення, його фонетична складова має пряму кореляцію з якістю перебігу нейробіологічних процесів на рівні нейронних структур мозку (Ziegler & Ackermann, 2013). Недосконалість моторних функцій органів артикуляції прийнято кваліфікувати як нейромоторний дефіцит мовлення, а один з варіантів його прояву називати дизартрією, яка є наслідком ураження центральної або периферичної нервової системи за причини виникнення різноманітних неврологічних розладів. Присутні органічні ураження нервової системи призводять до дефіциту розбірливості мовлення при дизартрії або неможливості його продукування при анартрії дитиною та розпізнавання його змісту оточуючими, що пов'язано з недостатністю іннервації мовленнєвої мускулатури (Данілавічютє, 2024, 2025). У період до підліткового віку частота дизартрії досягає 3-6% від загальної кількості особливостей мовленнєвого розвитку (Конопляста & Синиця, 2019). За даними ВООЗ поширеність дизартрії коливається від 20% до 60% у осіб з неврологічними розладами (церебральний параліч, інсульт, травми голови, нейродегенеративні хвороби), а в умовах наявності дитячого церебрального паралічу (ДЦП) вона може характеризувати мовлення у 70-90% випадків.

Відповідно до локалізації ураження сучасна логопедія описує різні форми дизартрії, що характеризуються або присутністю парезів і паралічів мовленнєвої мускулатури (артикуляційної, дихальної, голосоутворювальної) внаслідок недосконалості нервового імпульсу, який залежить від стану ядер черепно-мозкових нервів та їхніх відростків і впливає на якість просодичного боку мовлення, або відсутністю узгодженості у роботі органів мовленнєвого апарату, причиною яких виступає різке підвищення/зниження м'язового тонусу без наявності парезів і паралічів. Нейромоторний дефіцит у контексті різних форм дизартрії сполучається з недосконалістю кінестетичного сприймання, що призводить до слабкості відчування власних органів артикуляції, спричинює диспраксію, унеможливлює цілеспрямовані рухи і призводить до погіршення звуковимови. Неповноцінність відчуття рухових образів слів може своєю чергою

призводити до відсутності стійкого зв'язку між звуковим і смисловим профілем слова та спричинювати своєрідність розвитку лексики. Специфіка становлення когнітивної, емоційно-вольової і соціальної складових біо-психо-соціального розвитку дитини (Engel, 1978) вторинно проявляється в особливостях планування і реалізації висловлення в процесі взаємодії з оточуючими, негативно впливаючи на якість її соціалізації у цілому (Данілавічютє, 2025). Нині методики логопедичного впливу містять відповідні напрями роботи (Конопляста & Синиця, 2019; Гаврилова, 2010; Галущенко, 2014), а водночас дедалі більше зростає інтерес до визначення ступеня розвитку комунікативної компетентності в умовах нейромоторного дефіциту з точки зору освітнього критерію, що дає змогу аналізувати освітні труднощі, вимірювати їх та розробляти алгоритм їхнього подолання в процесі опанування знань в освітньому середовищі закладу освіти (Данілавічютє, 2025).

Незважаючи на існуючий потужний арсенал засобів підтримки осіб з нейромоторним дефіцитом мовлення (у сполученні з порушеннями грубої моторики як, наприклад, при дитячому церебральному паралічі, а також без них), відкритим є питання тяжких випадків його прояву, коли усне мовлення залишається малозрозумілим навіть близьким особи, що може негативно позначатися на розв'язанні когнітивних задач, поведінці, заважати успішному опануванню знань, стосункам з оточуючими, а, головне, зберігатися на все життя надзвичайно далеким від еталонного зразка звучання. Відтак пошук шляхів компенсації зниженої якості функціонування і життєдіяльності осіб з вираженим нейромоторним дефіцитом функції мовлення є актуальним і вимагає організації спеціального наукового дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Історія становлення засобів підтримки комунікації осіб з обмеженням здатності до спілкування сягає у 1920 рік, коли 56-річна людина з церебральним паралічем Ф. Холл Роу (F. Hall Roe) стала співавтором розроблення пристрою допоміжної та альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication – ACC) «Комунікаційна дошка Ф. Холла Роу», що була виготовлена з мазоніту, мала світло-зелену поверхню, на якій було створено малюнок за допомогою шовкографії та

розташовано чорні літери алфавіту, цифри, дні тижня, набір слів (дієслова, займенники, прийменники) за секціями. Принцип взаємодії з пристроєм полягав у вказуванні на необхідні для спілкування зображення, а також короткі інструкції для потенційних співрозмовників (Vanderheiden, 2003). Водночас активний науковий пошук відбувся лише у 1950-1960ті роки, коли найкращі представники суспільства виявилися готовими звертати увагу на потреби особи, а не обмежуватися необхідністю розвитку традиційного усного мовлення з огляду на загальноприйняті стандарти. Період 1960-1970их років характеризується створенням Чарльзом Бліссом (Charles Bliss) символів для комунікації, які з'явилися під назвою "Blissymbolics" для полегшення комунікації (Archer, 1977). Визначний крок у розвитку альтернативної комунікації було зроблено у 1985 році, коли Енді Бонді (Andy Bondy) і Лорі Фрост (Lory Frost) запропонували унікальну систему альтернативної комунікації за допомогою обміну картинками PECS (Picture Exchange Communication System), яка забезпечила спілкування особам з аутизмом, а також з іншими особливими потребами (Bondy & Frost, 2001). Технологічні досягнення 1990их років сприяли створенню електронних пристроїв для генерування усного мовлення за допомогою спеціального програмного забезпечення і апаратних засобів для синтезу мовлення (наприклад, DynaVox, Tobii) (Vinodhbabu, 2023). З 2000го року і донині триває етап розвитку додатків до смартфонів (наприклад, Proloque2Go, Speak for Yourself), які дають змогу використовувати мобільні пристрої для компенсації дефіциту комунікації особам з особливими потребами. Актуальною залишається жестова комунікація (Sign Language), яка дає змогу доповнювати власне мовлення жестами або замінювати його у випадках збереженості рухливості верхніх кінцівок. Корисними для організації безперешкодного спілкування осіб з нейромоторним дефіцитом функції мовлення є альтернативні графічні системи (Alternative graphic systems), які пропонують писемні, графічні або колажні зображення для доповнення або компенсації власного мовлення.

Отже, усі існуючі засоби підтримки комунікації осіб з обмеженими можливостями її застосування розподіляються на дві основні групи: одну з них складають такі, що не потребують спеціальних високих технологій або

передбачають мінімальне їхнє заохочення (міміка, жести, рухи тіла, письмо або вказування на фотографії, піктограми, літери); іншу складають саме такі, що передбачають використання високих технологій шляхом експлуатації спеціальних пристроїв і програмного забезпечення (комп'ютерів, планшетів, мобільних пристроїв зі спеціалізованими додатками, у тому числі зі здатністю генерувати мовлення і наявністю голосового виводу).

З 2021 року МОН України спільно з іншими освітніми організаціями запропоновано методичні рекомендації щодо використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти України, у яких розкрито сутність, доцільність, а також умови їхнього використання (Самсонова, Дмітрієва, Чайка, Усатенко, ... & Панічевська, 2022). До однієї з рекомендованих груп користувачів віднесено, у тому числі здобувачів освіти з нейромоторним дефіцитом розвитку, представлено процедуру, яка дає змогу фахівцям організувати застосування означених методів у процесі надання освітніх послуг. Водночас їхнє впровадження в національне освітнє середовище відбувається повільно, що обумовлено нестачею фахівців, які могли би передавати досвід використання, недостатньою обізнаністю з цим питанням педагогів і батьків, браком фінансування, а також існуванням упередження, сутність якого полягає у переконанні в гальмуванні розвитку природного засобу комунікації (Казачінер & Літвінчук, 2023).

З огляду на існуючий стан проблеми, може вартувати уваги ще один, на нашу думку, перспективний і, з економічної точки зору, більш прийнятний підхід до організації підтримки осіб з дизартрією, основу якого складає уявлення про писемну форму мовлення не лише як про одну з основоположних академічних навичок, а і як про потужну автономну функціональну систему комунікації та інструмент інтелектуального розвитку особи, життєдіяльність якої відбувається в умовах дизнейроонтогенезу. Такий підхід ґрунтується на сучасній міждисциплінарній нейропедагогічній концепції AAC Literacy (Грамотність у системі альтернативної та додаткової комунікації), сутність якої полягає у формуванні навичок читання, письма та вміння «мислити текстом» (текстового мислення) у осіб з тяжкими порушеннями експресивного мовлення.

Основоположний принцип концепції – когнітивне перенаправлення: в умовах дефіциту артикуляторної (моторної) складової мовлення перебіг фонологічного аналізу і синтезу забезпечується через альтернативні сенсорні канали (зоровий, тактильний) та мультисенсорні графічні опори. Автори концепції Дженіс Лайт (Janice Light) і Девід Макнотон (David McNoughton) наголошують на тому, що єдиний спосіб зробити особу з вираженим дефіцитом функції мовлення вільною і незалежною полягає у тому, щоб навчити її генеративної грамотності (читання і письма), що дає їй змогу висловлювати власну думку, а не просто обрати картку (з готового набору, що запропонований) як у контексті інших підходів до застосування альтернативної та допоміжної комунікації (Light, & McNaughton, 2012). Авторам вдалося довести, що моторні порушення, які справляють негативний вплив на «чистоту» вимови, не перешкоджають формуванню фонологічної усвідомленості за умови надання можливості мозку такої особи взаємодіяти з аудіо- і візуальними опорами якомога раніше. Водночас відомим є факт негативного впливу мовленнєворухової недосконалості на якість сприймання звуків мовлення на слух у дітей: спотворений акустичний ефект від довготривалої власної вимови (до початку логопедичного втручання) може призводити до формування неправильних фонематичних уявлень про певні звуки, що прийнято називати вторинними проявами нейромоторного дефіциту при дизартрії. Притаманними можуть бути також особливості формування оптико-просторових і графічних уявлень про букви, що є матеріальним втіленням фонем, і часто характеризують письмо осіб з дитячим церебральним паралічем і дизартрією. Таким чином, один (інколи декілька) з потенційно збережених сенсорних каналів не у всіх випадках може бути використаний відразу як опорний, а потребує попередньої підготовки для впровадження ідей у контексті концепції AAC Literacy, з одного боку, а з іншого – аналіз сучасного світового арсеналу наукових даних засвідчує відсутність існування конкретних практичних розробок, які би містили системне втілення означених ідей, що актуалізувало необхідність організації спеціальної наукової розвідки.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні й репрезентації авторської нейрологопедичної системи мультисенсорного когнітивного

моделювання фонем як підґрунтя становлення фонемографічної компетентності в контексті допоміжної та альтернативної комунікації AAC Literacy для підтримки дітей з дизартрією.

Процедура дослідження полягала в репрезентації результатів аналізу фонемографічних помилок у дітей з дизартрією як суттєвого бар'єру на шляху до становлення фонемографічної компетентності, яка може виступати як інструмент допоміжної та альтернативної комунікації в системі AAC Literacy для дітей з дизартрією, що дало змогу розглянути механізми виникнення означених помилок, а також диференційовані стратегії їхнього подолання з метою створення гнучкої системи їхнього попередження; розробленні авторської нейрологопедичної системи когнітивного моделювання фонем, що дає змогу організувати процес компенсації нейромоторного дефіциту функції мовлення з опорою на збережені аналізаторні системи, в основу чого було покладено нейропсихологічний принцип обхідного шляху Л. Виготського, концепції мультисенсорного структурування навчання мови (Multisensory Structured Language Education), візуальної фонетики (Visual Phonics) та акустико-артикуляційного мапування (Acoustic-Articulatory Mapping); обґрунтуванні змісту та алгоритму роботи з навчальним посібником, який створено з означених позицій і метою формування фонемографічної компетентності як інструменту впровадження AAC Literacy в практику навчання дітей з дизартрією.

Результати дослідження. У процесі нашого дослідження (Данілавічютє, 1997), яке було організовано з позицій психолінгвістичного підходу, вивчення стану розвитку усного мовлення учнів 2-4 класів з дитячим церебральним паралічем, писемне мовлення яких характеризувалося помилками, дало змогу встановити наявність дизартрії різних форм та ступеня прояву в одних учнів (61,7%), мовлення інших учнів (38,3%) залишалося фонетично чистим. Відтак не у всіх випадках було виявлено пряму кореляцію між станом звуковимови і певними фонемографічними відхиленнями (неправильним відтворенням фонем за допомогою графічних знаків (букв) у словах, які пишуться за фонетичним принципом орфографії). Результати дослідження стану розвитку зорових функцій і операцій дали змогу встановити задовільний рівень

їхнього розвитку, на основі чого було зроблено висновок щодо еволюційного характеру деякої кількості фонемографічних помилок, які пов’язані з недостатністю засвоєння оптичних та кінетичних ознак графем. У процесі вивчення стану розвитку рухових функцій кисті руки і особливостей розвитку рухової сфери школярів у цілому було виявлено виражені кінетичні та динамічні порушення у більшості учасників експерименту. Водночас виявилося можливим встановити, що рухові порушення такого самого ступеня прояву були притаманні й учням контрольної групи, писемна продукція яких була благополучною. Констатація цього факту дала підстави вважати, що рухові розлади не є основною причиною виникнення досліджуваних порушень письма. Вивчення особливостей прояву фонемографічних відхилень у процесі виконання школярами спеціальних завдань, що були розроблені з урахуванням складного характеру і взаємодії акустичного та мовленнєворухового аналізаторів, складної психологічної структури і рівневої організації фонематичних функцій, комплексу рухових, мовленнєворухових та обумовлених ними перцептивних розладів, а також специфічної структури дефекту, що викликаний ДЦП, дало змогу встановити, що в основі одного типу фонемографічних помилок можуть лежати різні механізми, а також зробити висновок щодо спільності механізмів різних типів помилок. Результати дослідження продемонстрували, що природа фонемографічних відхилень (змішувань, пропусків, замін, додавань) пов'язана з недостатністю різних за рівнем своєї організації слухових функцій: слухового сприймання мовлення (його сенсорного або перцептивного рівнів), слухової уваги, пам’яті, зворотного слухового зв’язку. Характер недостатності наведених функцій визначає механізми порушень фонематичної системи і фонемографічних помилок у школярів з ДЦП. Було виявлено, що до структури механізмів можуть входити первинні порушення різних рівнів фонематичного розрізнювання (сенсорного або перцептивного), які викликають вторинні відхилення у формуванні складових, які надбудовуються (фонематичних уявлень і фонемного розпізнавання звукового складу слів), а також первинні відхилення у формуванні фонематичних уявлень і фонемного розпізнавання, які зумовлені порушенням взаємодії мовленнєворухового і акустичного аналізаторів при втраті

останнім своєї провідної ролі й проявляються в умовах дефіциту вищих психічних функцій (слухової уваги, слухової пам'яті). Дослідження дало можливість виявити, що деякі помилки, пов'язані з недостатнім рівнем засвоєння фонемно-морфологічного принципу письма за певних умов мають ті самі тенденції прояву, що й фонемографічні відхилення, які є наслідком недостатності засвоєння фонетичного принципу письма. Означений факт дав змогу дійти висновку про вторинний характер відхилень у засвоєнні фонемно-морфологічного принципу письма.

Отже, в результаті дослідження було встановлено, що помилки на змішування звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, пропуски, заміни та додавання можуть відрізнятися різною природою виникнення. Так, вибіркове порушення різних рівнів слухового сприймання мовлення викликає або відсутність розрізнення деяких звуків за їхніми фізичними акустичними ознаками (порушення сенсорного рівня сприймання), або відсутність їхнього розпізнавання за узагальненими акустичними (фонологічними) змісторозрізнювальними характеристиками (порушення перцептивного рівня сприймання або фонематичного розрізнювання). Порушення нормальної взаємодії мовленнєворухового та слухового аналізаторів при втраті останнім своєї провідної ролі у формуванні фонетичної системи мовлення призводять до незасвоєння багатоланкової та рівневої структури дій, що лежать в основі письма. У наведених умовах фонематичні уявлення (звукові образи слів) формуються відповідно до неправильної вимови, тобто згідно із своєрідним розвитком мовленнєворухового аналізатора. Парадигматична організація фонем (близьких за акустико-артикуляційними ознаками) у розглядуваної категорії учнів формується лише на основі їхнього протиставлення за наведеними моторними ознаками. Зазначена недостатність фонематичної системи негативно відбивається на засвоєнні основної операції процесу писання – визначенні звукової структури слова, що здійснюється на основі виділення корисних моторних ознак фонем, без достатнього урахування акустичних характеристик. У процесі дослідження було встановлено недосконаліть усіх процесів, що регулюють письмо (кінетичного, зорового контролю), та, особливо, слухового

зворотного зв'язку (слухового контролю), найважливішого, з одного боку, для попередження фонемографічних помилок, з іншого – формування вищенаведених видів контролю. Водночас було виявлено недостатній рівень розвитку довільної форми слухової уваги та слухової пам’яті, що є основою несформованого слухового контролю, і обумовлює порушення взаємодії мовленнєворухового і слухового аналізаторів.

Досвід створення нами технологій виявлення і усунення фонемографічних помилок дає змогу встановити, що ефективність логопедичного впливу забезпечується першою чергою: урахуванням принципу кваліфікації структури порушення, що дає змогу диференційовано підійти до питання усунення різних за своїми механізмами виникнення відхилень; використанням найбільш збережених аналізаторних систем, опора на які виступає як основна умова виконання завдань на різних етапах навчання, а також створенням нових функціональних систем, які сприяють тимчасовому (або постійному) здійсненню порушеної функції з опорою на інші збережені механізми; вибором двох основних напрямів роботи, які передбачають формування слухових операцій та функцій, а також фонематичних функцій; використанням умов, які є найсприятливішими для компенсації зазначених операцій та функцій, що передбачає їхнє «виведення» на провідний рівень організації діяльності та застосування вербального матеріалу з урахуванням особливостей прояву акустичних характеристик звуків у різних позиціях (Данілавічютє, 1997; Данілавічютє, 2022).

Позитивна динаміка на шляху до усунення фонемографічних помилок виступає додатковим доказом перспективності використання писемного мовлення як надійного засобу комунікації для осіб з тяжкими порушеннями усного мовлення, причиною яких є нейромоторна недосконаліть. Водночас на перший план виступає необхідність попередження виникнення означених помилок на ранніх етапах розвитку дитини. Такий підхід дає змогу не лише успішно підготувати дитину до безпомилкового майбутнього письма, а і сформувати внутрішній правильний звуковий образ у сукупності всіх ознак без

застосування власної недосконалої артикуляції, що може запобігти виникненню затримки мовленнєвого, а також психічного розвитку дитини.

У світлі сучасних наукових досліджень наявність моторного дефіциту тяжкого ступеня прояву не означає відсутність лінгвістичного потенціалу, мозок дитини виявляється здатним аналізувати звуки обхідним шляхом – з опорою на візуальні подразники. З нейропсихологічної точки зору ефективність впровадження штучно створених графічних систем для моделювання елементів мовлення є обґрунтованою завдяки існуючим закономірностям зорового та ментального розвитку. Встановлено, що специфіка конфігурації, кольору та просторового розташування візуальних подразників безпосередньо впливає на швидкість лінгвістичного кодування: оптимально розроблені візуальні когнітивні опори мінімізують строк дії робочої пам'яті, яка необхідна для розпізнавання знаку, перенаправляючи інтелектуальний ресурс дитини на фонологічний аналіз ознак звука, що носить назву Feature-Based Encoding (Wilkinson & Jagaroo, 2004).

Важливим є той факт, що поширене у логопедичній практиці уявлення про те, що введення невербальних чи графічних замінників фонем може уповільнити розвиток природної звуковимови, нині виявляється безпідставним. Так, узагальнені результати клінічних досліджень (Millar, Light, & Schlosser, 2006) доводять, що використання допоміжної та альтернативної комунікації не лише не гальмує, а в багатьох випадках стимулює наявні мінімальні прояви експресивного мовлення. Візуальні маркери фонем беруть на себе роль внутрішнього моторного планування, що сприяє зниженню психоемоційного стресу та забезпеченню надійною когнітивною моделлю звука, яка згодом прислужиться опорою для правильного оцінювання якості власної вимови. Традиційне уявлення про те, що розвиток експресивного усного мовлення має обов'язково передувати етапу опанування навичок писемного мовлення також спростовується результатами досліджень у сфері допоміжної та альтернативної комунікації (Light, & McNaughton, 2012).

З опорою на попереднє власне дослідження, психолінгвосинергетичний підхід, вітчизняну концепцію нейрологопедії (Данілавічютє, 2024), а також вищенаведені сучасні наукові факти, нами було створено інструмент

нейрологопедичного спрямування – мультисенсорну систему когнітивного моделювання фонем (Данілавічютє & Мартинюк, 2025), яка дає змогу обійти моторний дефіцит (відповідно до нейропсихологічного принципу обхідного шляху компенсації за Л. Виготським), і яку можна вважати втіленням концепцій мультисенсорного структурування навчання мови (Multisensory Structured Language Education) (Chia, Noel & Hwee, Chia & Houghton, 2026), візуальної фонетики (Visual Phonics) (Kart, 2023) та акустико-артикуляційного мапування (Acoustic-Articulatory Mapping) (Pillai & Mubarak, 2025). Хоча такий інструмент створено на основі досвіду надання логопедичної допомоги дітям з дизартрією, його було запропоновано для використання в роботі, в тому числі з дітьми, у яких є труднощі звуковимови іншого походження, що дало змогу встановити його універсальність і гнучкість запропонованої системи роботи. Основна його цінність і новизна полягають у зміні вектору логопедичного впливу в умовах вираженої недосконалості звуковимови від механічного тренування м'язів – до цілісного інтелектуально-мовленнєвого розвитку дитини.

Означена нейрологопедична мультисенсорна система когнітивного моделювання фонем репрезентована у вигляді навчального посібника, зміст якого забезпечує становлення процесів фонологічного аналізу шляхом синергії зорового, слухового, тактильного та когнітивно-просторового каналів сприймання. Інноваційність полягає у застосуванні авторської системи структурованих візуальних когнітивних маркерів (якорів у термінології Wilkinson), графічний дизайн яких створено за допомогою штучного інтелекту (платформа OpenArt). Методика роботи передбачає реалізацію моделі кодування на основі ознак (Feature Based Encoding), що дає можливість дитині замість негайного (часто виснажливого в умовах нейромоторного дефіциту) відтворення звука аналізувати та класифікувати абстрактні параметри фонем (голос-шум, дзвінкість-глухість, твердість-м'якість, тривалість, паузи, координати положення язика) за допомогою візуалізації. Процес навчання побудовано за чітким алгоритмом, який передбачає акустико-візуальне мапування: дитина отримує можливість сприймати на слух еталонне звучання (шляхом застосування інтегрованих QR-кодів) та реагувати за допомогою альтернативного режиму

відповіді – вказування на відповідні авторські графічні позначки (Alternative Response Mode); візуальну підказку для уточнення правильної артикуляції: у дитини з'являється можливість використання деталізованих графічних маркерів для формування внутрішньої схеми мовленнєвого акту на рівні кори головного мозку без перевантаження м'язів, що мають обмежений режим рухливості за причини недосконалості іннервації; синтаксичне масштабування: дитина отримує можливість взаємодіяти з матеріалом, який дібрано за принципом вертикального ускладнення від ізольованого звука до складів, слів, фраз та зв'язного тексту. Система роботи, що представлена в посібнику, дає змогу сформувати диференційований та глибоко засвоєний образ фонеми, на який далі залишається накласти відповідну літеру для розвитку безпомилкового письма за моделлю, яка є результатом дослідження, що наведено вище. Практична значущість та психологічний ефект розробки підсилюються застосуванням принципу гейміфікації: введено наскрізного сюжетного персонажа білого монстрика Білмона, що дає змогу знизити стрес, нівелювати мовленнєвий негативізм дитини та підтримати стійку внутрішню мотивацію до занять; фокусом на майбутній функціональній писемній грамотності: відмінність від статичних символьних систем (наприклад, PECS) полягає у тому, що стартова система роботи націлена на підготовку дитини до вільного писемного мовлення (і друку, і письма), що забезпечує реальну освітню та соціальну інклюзію; універсальністю і доступністю: поєднання візуальних когнітивних маркерів та аудіосупроводу через QR-коди дає змогу батькам або закріплювати матеріал вдома як надійним партнерам педагогів, або самостійно організовувати заняття з використанням посібника. Його зміст передбачає роботу з конкретною парою звуків і може прислужитися прикладом для подальшого поширення запропонованої моделі на інші звуки, що дасть змогу сформувати надійне підґрунтя для становлення фонемографічної компетентності – інструмента AAC Literacy, який відповідає сучасним міжнародним стандартам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження теоретично обґрунтовано та практично реалізовано принципово новий підхід до подолання комунікативних бар'єрів у дітей з дизартрією.

Виявлено, що в умовах суттєвого нейромоторного дефіциту функції мовлення традиційна лінійна модель (від вимови до опанування навичок письма) компенсації мовлення часто може відрізнятися низьким ступенем ефективності. Натомість цілеспрямоване автономне формування фонемографічної компетентності, як обхідного шляху, уможливлює підвищення компенсаторних можливостей організму дитини, що сприяє пом'якшенню наслідків впливу біологічної недосконалості нейромоторного походження, і підготовці міцного підґрунтя для використання писемного мовлення як альтернативного або допоміжного способу комунікації у майбутньому.

Розроблена нами авторська нейрологопедична мультисенсорна система когнітивного моделювання фонем продемонструвала свою високу ефективність, що підтверджується вказаними вище результатами експериментального дослідження. Введення оригінального набору візуальних когнітивних маркерів забезпечує стабільний процес кодування інформації на основі ознак звуків (Feature Based Encoding), що дає змогу дитині здійснювати повноцінні аналітико-синтетичні операції на фонологічному рівні з використанням альтернативного режиму відповіді (Alternative Response Mode). Змістове наповнення нашого інструменту (від диференціації елементарних акустичних ознак до аналізу цілісних текстів і фінального мапування графем у подальшому) націлено на формування міцної внутрішньої архітектури нейронних зав'язків на рівні кори головного мозку. Алгоритмом роботи передбачено, що графічний символ (літера) інтегрується до когнітивної системи дитини не як абстрактний знак, а як логічне завершення сформованого візуально-акустичного образу (який містить уявлення про моторні (артикуляційні) ознаки фонем різного ступеня усвідомлення відповідно до індивідуальних можливостей дитини), доповнюючи його, аби в результаті утворилася фонемографема – основа цілісної фонемографічної компетентності. Така стратегія навчання забезпечує випереджальний розвиток генеративної грамотності AAC Literacy у контексті сучасних світових досліджень та мінімізує ризик виникнення специфічних фонемографічних помилок у процесі письма. Запропонована система відрізняється універсальністю і психологічною екологічністю: можливість заміни звука за

допомогою візуальної відповіді при виконанні завдань спрямована на зняття патологічного напруження з м'язів артикуляційного апарату дитини, запобігає появі вторинних когнітивних і поведінкових відхилень, а водночас створює умови для повної інтеграції дитини з дизартрією в інклюзивний освітній простір.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей адаптації репрезентованої нейрологопедичної мультисенсорної системи когнітивного моделювання фонем для раннього втручання, підтримки дітей і дорослих з іншими особливостями функції мовлення, а також цифрових засобів альтернативної комунікації (High-tech AAC).

ЛІТЕРАТУРА

1. Ziegler, W., & Ackermann, H. (2013). Neuromotor speech impairment: It's all in the talking. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *65*(2), 55–67. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23942013/

2. Данілавічютє Е. А. Дизартрія. *Спеціальна педагогіка і психологія: сучас. термінол. словник* / за ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка. Київ: Генеза, 2024. С. 57. URL: https://surl.li/zktyzd

3. Данілавічютє, Е. А. (2025). Особливості підтримки дітей з дизартрією в освітньому середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *120*(4), 33–51. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.286

4. Al-Ali, A., Al-Maadeed, S., Saleh, M., Naidu, R. C., Alex, Z. C., Ramachandran, P., & Khoodeeram, R. (2023). Classification of dysarthria based on the levels of severity. A systematic review. *arXiv preprint arXiv:2310.07264*. URL: https://arxiv.org/pdf/2310.07264

5. Конопляста С. Ю., Синиця А.О. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2019. С.111–116. URL: https://lnk.ua/k4x93nxey

6. 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

7. Гаврилова Н. С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей із дислалією, ринолалією та дизартрією. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2010. С. 120-127. URL: https://lnk.ua/aVp9JwQND

8. Галущенко В. І. Впровадження кінезіотерапевтичних вправ у реабілітаційно-комплексній роботі з дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 44-48. URL: https://lnk.ua/x4LXZD74n

9. Bloch, S., & Tuomainen, J. (2017). Progressive dysarthria and augmentative and alternative communication in conversation: establishing the reliability of the dysarthria-in-interaction profile. *International journal of language & communication disorders*, *52*(1), 3-9. URL: https://surl.li/nbdxzx

10. Selouani, S. A., Sidi Yakoub, M., & O'Shaughnessy, D. (2009). Alternative speech communication system for persons with severe speech disorders. *EURASIP Journal on Advances in Signal Processing*, *2009*(1), 540409. URL: https://surl.li/fvnfwb

11. Vanderheiden, G. C. (2003). A journey through early augmentative communication and computer access. *Journal of rehabilitation research and development*, *39*(6; SUPP), 39-53. URL: https://surl.lu/nmohat

12. Archer, L. A. (1977). Blissymbolics: a nonverbal communication system. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42(4), 568-579. URL: https://doi.org/10.1044/jshd.4204.568

13. Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior modification*, *25*(5), 725-744. URL: https://surl.li/prdwso

14. Vinodhbabu, C. (2023). Horus: an accessible and affordable eye gaze controlled communication aid for children with speech and motor impairments. URL: https://lnk.ua/9IcQvcjxN

15. Du, Y., Choe, S., Vega, J., Liu, Y., & Trujillo, A. (2022). Listening to stakeholders involved in speech-language therapy for children with communication disorders: content analysis of Apple app store reviews. *JMIR pediatrics and parenting*, *5*(1), e28661. URL: https://pediatrics.jmir.org/2022/1/e28661/

16. Самсонова, Л. С., Дмітрієва, М. В., Чайка, М. С., Усатенко, Г. В., Кривоногова, О. В., Давиденко, А. Ю., ... & Панічевська, Є. В. (2022). ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ. URL: https://lnk.ua/7SHzUVPI7

17. Казачінер, О. С., & Літвінчук, А. М. (2023). Використання альтернативної і додаткової комунікації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: https://lnk.ua/2YPCWkHCs

18. Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: State of the science and future research priorities. *Assistive Technology*, *24*(1), 34–44. URL: https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717

19. Данілавічютє, Е. А. (1997). *Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції* (Doctoral dissertation, Данілавічютє Еляна Анатоліївна). URL: https://lnk.ua/qr/ot8EylkUN

20. Данілавічютє, Е. (2022). Психолінгвістична технологія діагностики і подолання фонемографічних помилок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.* Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 468-589. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273/

21. Wilkinson, K. M., & Jagaroo, V. (2004). Contributions of principles of visual cognitive science to AAC system display design. *Augmentative and Alternative communication*, *20*(3), 123-136. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07434610410001699717

22. Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of speech, language, and hearing research*, *49*(2), 248-264. URL: https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1092-4388%282006/021%29

23. Данілавічютє, 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

24. Данілавічютє, Е. & Мартинюк, З. (2025). *Подолання труднощів звуковимови: Навчальний посібник.* Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747694/

25. Chia, Noel & Hwee, Chia & Houghton, Stephen. (2026). The effectiveness of Orton-Gillingham-based instruction with Singaporean children with specific reading disability (dyslexia)b jsp_510 143..149. 38. 143-148. URL: https://lnk.ua/qr/MeWBDi7Cb

26. Kart, Ayşe. (2023). VISUAL PHONICS: RELEVANT FOR ALL EARLY READERS, ESPECIALLY STRUGGLING READERS. Journal Human Research in Rehabilitation. 13. 141-147. 10.21554/hrr.042316. URL: https://lnk.ua/qr/qm3W7IREC

27. Pillai, Leena & Mubarak, D.. (2025). Acoustic to Articulatory Inversion of Speech; Data Driven Approaches, Challenges, Applications, and Future Scope. 10.48550/arXiv.2504.13308. URL: https://lnk.ua/qr/ANbjUoBZh

REFERENCES

1. Ziegler, W., & Ackermann, H. (2013). Neuromotor speech impairment: It's all in the talking. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *65*(2), 55–67. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23942013/

2. Danilavichiutie E. A. Dyzartriia. [Dysarthria]. *Spetsialna pedahohika i psykholohiia: suchas. terminol. slovnyk* / za red. L.I. Prokhorenko, V.V. Zasenka. Kyiv: Heneza, 2024. S. 57. URL: https://surl.li/zktyzd [in Ukrainian].

3. Danilavichiutie, E. A. (2025). Osoblyvosti pidtrymky ditei z dyzartriieiu v osvitnomu seredovyshchi. [Key considerations for supporting children with dysarthria in an educational setting]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 120(4), 33–51. [in Ukrainian].

4. Al-Ali, A., Al-Maadeed, S., Saleh, M., Naidu, R. C., Alex, Z. C., Ramachandran, P., & Khoodeeram, R. (2023). Classification of dysarthria based on the levels of severity. A systematic review. *arXiv preprint arXiv:2310.07264*. URL: https://arxiv.org/pdf/2310.07264

5. Konopliasta S. Yu., Synytsia A.O. Dyzartriia u systematytsi movlennievykh porushen (suchasnyi pohliad). [Dysarthria in the classification of speech disorders (a contemporary perspective)]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy : zbirnyk naukovykh prats.* Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova. 2019. S.111–116. https://lnk.ua/k4x93nxey [in Ukrainian].

6. 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

7. Havrylova N. S. Neiropsykholohichna struktura ta mekhanizmy porushennia fonematychnykh protsesiv u ditei iz dyslaliieiu, rynolaliieiu ta dyzartriieiu. [The neuropsychological structure and mechanisms underlying disturbances in phonemic processes in children with dyslalia, rhinolalia and dysarthria]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka.* 2010. S. 120-127. URL: https://lnk.ua/aVp9JwQND [in Ukrainian].

8. Halushchenko V. I. Vprovadzhennia kinezioterapevtychnykh vprav u reabilitatsiino-kompleksnii roboti z ditmy. [The implementation of kinesiotherapy exercises in comprehensive rehabilitation work with children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia.* 2014. Vyp. 27. S. 44-48. URL: https://lnk.ua/x4LXZD74n [in Ukrainian].

9. Bloch, S., & Tuomainen, J. (2017). Progressive dysarthria and augmentative and alternative communication in conversation: establishing the reliability of the dysarthria-in-interaction profile. *International journal of language & communication disorders*, *52*(1), 3-9. URL: https://surl.li/nbdxzx

10. Selouani, S. A., Sidi Yakoub, M., & O'Shaughnessy, D. (2009). Alternative speech communication system for persons with severe speech disorders. *EURASIP Journal on Advances in Signal Processing*, *2009*(1), 540409. URL: https://surl.li/fvnfwb

11. Vanderheiden, G. C. (2003). A journey through early augmentative communication and computer access. *Journal of rehabilitation research and development*, *39*(6; SUPP), 39-53. URL: https://surl.lu/nmohat

12. Archer, L. A. (1977). Blissymbolics: a nonverbal communication system. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42(4), 568-579. URL: https://doi.org/10.1044/jshd.4204.568

13. Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior modification*, *25*(5), 725-744. URL: https://surl.li/prdwso

14. Vinodhbabu, C. (2023). Horus: an accessible and affordable eye gaze controlled communication aid for children with speech and motor impairments. URL: https://lnk.ua/9IcQvcjxN

15. Du, Y., Choe, S., Vega, J., Liu, Y., & Trujillo, A. (2022). Listening to stakeholders involved in speech-language therapy for children with communication disorders: content analysis of Apple app store reviews. *JMIR pediatrics and parenting*, *5*(1), e28661. URL: https://pediatrics.jmir.org/2022/1/e28661/

16. Samsonova, L. S., Dmitriieva, M. V., Chaika, M. S., Usatenko, H. V., Kryvonohova, O. V., Davydenko, A. Yu., ... & Panichevska, Ye. V. (2022). VYKORYSTANNIA METODIV ALTERNATYVNOI TA DODATKOVOI KOMUNIKATsII U ZAKLADAKh OSVITY. [THE USE OF ALTERNATIVE AND AUXILIARY COMMUNICATION METHODS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS]. URL: https://lnk.ua/7SHzUVPI7 [in Ukrainian].

17. Kazachiner, O. S., & Litvinchuk, A. M. (2023). Vykorystannia alternatyvnoi i dodatkovoi komunikatsii u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [The use of alternative and augmentative communication when working with children with special educational needs]. URL: https://lnk.ua/2YPCWkHCs [in Ukrainian].

18. Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: State of the science and future research priorities. *Assistive Technology*, *24*(1), 34–44. URL: https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717.

19. Danilavichiutie, E. A. (1997). Porushennia pysma v uchniv II-IV klasiv z dytiachym tserebralnym paralichem ta shliakhy yikh korektsii [Writing difficulties in pupils in grades II-IV with cerebral palsy and methods of correction] (Doctoral dissertation, Danilavichiutie Eliana Anatoliivna). URL: https://lnk.ua/qr/ot8EylkUN [in Ukrainian].

20 Danilavichiutie, E. (2022). Psykholinhvistychna tekhnolohiia diahnostyky i podolannia fonemohrafichnykh pomylok u molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia. [A psycholinguistic approach to diagnosing and overcoming phonemographic mistakes in primary school children with severe speech disorders]. E. Danilavichiutie, L. Trofymenko, V. Iliana, Yu. Ribtsun, Z. Martyniuk, H. Hryban. *Psykholinhvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostyky i podolannia movlennievykh porushen u molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia*.

Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii NAPN Ukrainy, 468-589. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273/

21. Wilkinson, K. M., & Jagaroo, V. (2004). Contributions of principles of visual cognitive science to AAC system display design. *Augmentative and Alternative communication*, *20*(3), 123-136. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07434610410001699717

22. Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of speech, language, and hearing research*, *49*(2), 248-264. URL: https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1092-4388%282006/021%29

23. Danilavichiutie, E. (2024). Suchasne neiro-psykho-linhvo-synerhetychne pidgruntia orhanizatsii lohopedychnoho suprovodu osib z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (vitchyzniana kontseptsiia neirolohopedii). [The modern neuro-psycho-linguistic-synergistic basis for organising speech and language therapy support for individuals with special speech needs (the Ukrainian concept of neurologopedics)]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 116(4), 8-29. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.193 [in Ukrainian].

24. Danilavichiutie, E. & Martyniuk, Z. (2025). *Podolannia trudnoshchiv zvukovymovy: Navchalnyi posibnyk. [Overcoming Speech Difficulties*: *A Study Guide]*. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii NAPN Ukrainy. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747694/ [in Ukrainian].

25. Chia, Noel & Hwee, Chia & Houghton, Stephen. (2026). The effectiveness of Orton-Gillingham-based instruction with Singaporean children with specific reading disability (dyslexia)b jsp_510 143..149. 38. 143-148. URL: https://lnk.ua/qr/MeWBDi7Cb

26. Kart, Ayşe. (2023). VISUAL PHONICS: RELEVANT FOR ALL EARLY READERS, ESPECIALLY STRUGGLING READERS. Journal Human Research in Rehabilitation. 13. 141-147. 10.21554/hrr.042316. URL: https://lnk.ua/qr/qm3W7IREC

27. Pillai, Leena & Mubarak, D.. (2025). Acoustic to Articulatory Inversion of Speech; Data Driven Approaches, Challenges, Applications, and Future Scope. 10.48550/arXiv.2504.13308. URL: https://lnk.ua/qr/ANbjUoBZh

Матеріал надійшов до редакції 16.03.2026

Прорецензовано 11.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 378.014.6:376-056.264-051

Олена Друганова,
доктор педагогічних наук, професор
E-mail: olena.druganova@hnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-5985-8293
WoS: ACR-2024-2022

Olena Druhanova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
of the Department of Special Pedagogy

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських 29, м. Харків, 61002, Україна

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29 Alchevskykh Street, Kharkiv, 61002, Ukraine

Вікторія Коваленко,
доктор педагогічних наук, професор
e-mail: kovalenkov811@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7792-4653
Scopus ID: 59361674600
WoS: AAN-1998-2021

Viktoriia Kovalenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Special Pedagogy

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських 29, м. Харків, 61002, Україна

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29 Alchevskykh Street, Kharkiv, 61002, Ukraine

Наталія Сінопальнікова,

кандидат педагогічних наук, доцент
e-mail: sinopalnikova@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-5939-3916

Nataliia Sinopalnikova,
PhD (Education), Associate Professor
of the Department of Special Pedagogy

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських 29, м. Харків, 61002, Україна

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29 Alchevskykh Street, Kharkiv, 61002, Ukraine

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

CASE TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF THE MODERN SPEECH THERAPIST TEACHER

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано та практично розкрито роль кейс-технології як ефективного інструменту професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів в умовах сучасної вищої освіти України. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання розриву між теоретичною базою та реальною практичною діяльністю, що особливо загострилося в умовах дистанційного навчання та роботи закладів вищої освіти у прифронтових територіях. Авторами проаналізовано ґенезу системно-контекстного підходу та концепцію «знаково-контекстного навчання», які слугують методологічним підґрунтям для впровадження квазіпрофесійної підготовки студентів. У роботі детально розглянуто сутність кейс-методу як засобу формування не лише фахових компетенцій (діагностичних, корекційних, дослідницьких), а й «м'яких навичок» (soft skills), зокрема здатності до командної роботи, професійної гнучкості та деонтологічної відповідальності. Особливу увагу приділено систематизації існуючих наукових підходів до класифікації кейсів за ступенем складності, цілями та інформативністю. Наукова новизна роботи полягає у представленні авторської класифікації кейсів, адаптованої до специфіки підготовки логопедів, де виокремлено групи за функціональною спрямованістю, дидактичними завданнями, методами активізації пізнавальної діяльності та джерелом подачі інформації. У висновках підкреслено, що активне

застосування кейс-технологій стимулює самостійну пізнавальну діяльність здобувачів, сприяє розвитку критичного мислення та формує рефлексивну позицію майбутнього фахівця. Це дозволяє студентам трансформувати академічні знання у практичний досвід прийняття зважених рішень у складних професійних ситуаціях, що є запорукою їхньої конкурентоспроможності в умовах сучасної спеціальної освіти.

Ключові слова: кейс-технологія; учитель-логопед; професійна підготовка; квазіпрофесійне навчання; спеціальна освіта.

Abstract. The article theoretically substantiates, systematizes, and practically reveals the role of case-technology as one of the most effective tools for the professional training of future speech therapists within the modern realities of higher education in Ukraine. The relevance of the conducted research is driven by the objective and urgent need to bridge the significant gap between the fundamental theoretical basis and real professional practice, which has become particularly acute and specifically characterized in the context of prolonged distance learning and the forced functioning of many higher education institutions directly in frontline territories. The author carries out a detailed retrospective analysis of the genesis of the systemic-contextual approach and thoroughly highlights the concept of sign-contextual learning, which together serve as a solid theoretical and methodological foundation for the implementation of quasi-professional training for students majoring in "Special Education. Speech Therapy." The paper comprehensively examines the essence of the case method as an integrated means of forming not only narrow professional competencies, including diagnostic, projective, corrective-developmental, and research skills, but also a wide range of soft skills, among which the ability for productive teamwork within interdisciplinary interaction, professional flexibility, creativity in selecting tools, and the deontological responsibility of the future specialist are of decisive importance.

Particular attention within the article is paid to the critical analysis and systematization of existing scientific approaches to the classification of cases by various features: the level of complexity, functional purpose, level of information content, and specificity of methodological support. The scientific novelty of the presented work lies in the development and presentation of the author's classification of cases, which is directly adapted to the unique specifics of speech therapy training. Within this classification, the author distinguishes and details specific groups by functional orientation (educational and research cases), by specific didactic tasks (diagnostic, corrective-developmental, preventive-consultative, and methodical), by leading methods of intensifying cognitive activity of students (case-analysis, case-debates or discussion cases, game cases), and by the form of providing the source information (case-texts and multimedia case-videos).

In the concluding remarks, it is argumentatively emphasized that the systematic and purposeful application of case-technologies in the educational process significantly stimulates the independent cognitive activity of students, actively promotes the development of critical pedagogical thinking, and forms a stable reflexive position of the future specialist. This allows students to most effectively transform the received academic knowledge into real practical experience of making balanced, scientifically grounded professional decisions in complex clinical and pedagogical situations, which is the main guarantee of their high competitiveness and professional demand in the conditions of dynamic changes and challenges of the modern system of special and inclusive education in Ukraine.

Key words: case-technology; speech therapist; professional training; quasi-professional training; special education.

Актуальність дослідження. Проблема вдосконалення якості підготовки сучасного фахівця, в тому числі й вчителя-логопеда, була й залишається однією з найактуальніших. Особливого значення це питання набуває в умовах онлайн-навчання, що загострило проблематику проведення практичних занять й практичної підготовки в цілому в закладах вищої освіти України й особливо тих, що знаходяться в прифронтових територіях. Адже головним завданням професійного навчання фахівця з будь-якої галузі, в тому числі спеціальних педагогів, є формування здатності враховувати не лише предметний контекст професійної діяльності, а й психологічні, соціальні та інші фактори діяльності. Для майбутнього логопеда важливими є вміння обирати і реалізовувати на практиці найкращу в певних умовах логокорекційну стратегію/технологію в роботі з дітьми з особливими мовленнєвими потребами; вести діагностико-консультативну діяльність із урахуванням індивідуальної структури порушення, психофізичного стану та специфічних освітніх потреб дитини; організовувати психолого-педагогічне вивчення особливостей психофізичного розвитку і освітніх можливостей дітей із з ризиком виникнення порушень мовлення тощо [15, с. 37]. За зауваженням дослідників, провідні форми навчання вищої школи – лекції, семінарські, лабораторні заняття – потрібно будувати так, щоб вони «моделювали дійсні ситуації», з якими може зустрітися випускник закладу вищої освіти у своїй практичній діяльності [5, с. 46 – 47].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Установлено, що порушена нами проблема тією чи іншою мірою знайшла висвітлення в працях, предметом аналізу яких були: наукові підходи до організації практичної підготовки вчителів-логопедів, зокрема, у дистанційному форматі (Д. Литвиченко); тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі (В. Синьов, М. Шеремет); шляхи реалізації різних технологій, зокрема технології перевернутого навчання при професійно-педагогічній підготовці майбутнього логопеда (Т. Цегельник, Ю. Силенко); засоби формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів, зокрема засобами кейс-технології (Н. Савінова, К. Кутержинська) тощо.

У контексті аналізу порушеної проблематики заслуговують на увагу також й роботи, автори яких в цілому вивчають різні сучасні педагогічні технології, що активно впроваджуються в практику сучасної вищої школи України. Серед них, статті О. Друганової, С. Ковальової, О. Мартиненко, Л. Прокопів та ін. (суть, значення кейс-технології як інструменту підготовки сучасного педагога); посібники та підручники, в яких розкрито суть, різновиди, умови застосування сучасних педагогічних технологій (Н. Волкова, В. Стрельніков, Л. Штефан та ін.) тощо.

Водночас важливе значення для осмислення сучасних підходів до підготовки фахівців зі спеціальної освіти має праця Ю. Бойчука, В. Коваленко (2025), у якій проаналізовано історію становлення та розвитку системи підготовки спеціальних педагогів у Сковородинівському університеті. Автори акцентують увагу на еволюції змісту та форм професійної підготовки, поступовому посиленні практичної складової навчання та впровадженні інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Зазначені положення створюють теоретико-методологічне підґрунтя для обґрунтування доцільності використання кейс-технології як ефективного способу підвищення якості підготовки сучасного вчителя-логопеда в умовах вищої педагогічної освіти [2 с. 114 – 124].

Мета статті – розкрити роль, узагальнити та проаналізувати існуючі в науковій літературі підходи до угрупування й визначення видів кейсів, що застосовуються в сучасній вищій школі України, навести авторську класифікацію кейсів, що можуть бути використані в практиці підготовки вчителя-логопеда.

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

Результати дослідження. Реалізація завдань підготовки закладом вищої освіти компетентнісного фахівця з будь-якої галузі, як відомо, істотно залежить від активного залучення здобувача до такої діяльності, що за змістом та умовами своєї реалізації буде максимально наближеною до майбутньої реальної праці. Не винятком є й підготовка вчителя-логопеда, у переліку професійних функцій якого важливе місце займають здатність до здійснення диференційної діагностики з використанням міжнародних класифікацій (МКФ), уміння гнучко обирати й реалізовувати інноваційні логокорекційні стратегії в умовах інклюзії, а також готовність до міждисциплінарної взаємодії у складі команд супроводу, поєднуючи традиційний логопедичний інструментарій із сучасними цифровими технологіями для забезпечення максимальної соціалізації осіб з особливими мовленнєвими потребами [11, 6-37].

Не менш важливими для майбутньої професійної діяльності вчителя-логопеда є також й оволодіння ним так званими «м'якими навичками» (soft skills). Серед них, передусім, називають уміння працювати в команді, що набуває важливого значення в умовах необхідності надання комплексної, мультидисциплінарної допомоги дитині з особливими мовленнєвими потребами, налагоджування міжособистісних контактів із батьками дитини, з іншими фахівцями, що разом працюють із логопедом тощо; гнучкість, швидка адаптація до змін; креативність тощо.

Отже, випускові кафедри, що забезпечують навчання здобувачів зі спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія», мають забезпечувати утворення такого навчального середовище, що було б насичено такими видами діяльності, у процесі яких реалізувалися б «професійні компетентності в ситуаціях

змодельованої майбутньої професії». Відповідає цим вимогам системно-контекстний підхід, що забезпечує «природній перехід від навчальної діяльності традиційного типу через різні форми практичних занять, ситуаційних задач, виробничої практики, дипломного проєктування, самостійної роботи до реальної професійної діяльності молодого спеціаліста» [14].

Зазначимо, що на основі цього підходу ще наприкінці 80 – на початку 90-х рр. XX століття у вітчизняній вищій школі була розроблена концепція «знаково-контекстного навчання» А. Вербицького та інших. Контекстне навчання, як пояснювали вчені, «задає систему переходів від навчальної роботи академічного типу через форми квазіпрофесійної (ситуаційні задачі, імітаційні моделі, ділові ігри) до навчально-професійної (НІРС, виробнича практика), й від неї до реальної професійної діяльності». «Саме так для студента поступово окреслюється зміст праці фахівця. Студент рухається від найбільш абстрактних знакових систем, наявних, головним чином, у рамках окремо взятих навчальних дисциплін, до все більш конкретних предметних й міжпредметних моделей; в решті решт для нього стає природним перехід від навчання до праці», – наголошували В. Швец, О. Агапова, В. Захаренко та А. Вербицький [5, с. 46 – 47].

Установлено, що за визначеннями різних дослідників, квазіпрофесійна підготовка означає «трансформацію змісту та форм освітньої діяльності, що спрямовано на формування квазіпрофесійного досвіду» [10, с. 261]; є «сполучною ланкою між власне навчальною (академічною) та навчально-професійною діяльністю» [10, с. 260]. Квазіпрофесійна підготовка, як зауважує Л. Пєчка, є такою «формою навчання, що моделює професійну діяльність, у якій студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, шляхом включення в моделювання реальних ситуацій вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії». Головне завдання квазіпрофесійного навчання є – «формуванням досвіду використання навчальної інформації в ситуаціях, що імітують фрагмент або цілісний процес різних видів діяльності, що й складають професійний портрет вчителя-логопеда» [10, с. 261].

Отже, реалії підготовки сучасного фахівця, у тому числі й вчителя-логопеда, у вищій школі України активізують потребу активного впровадження

таких технологій, які б максимально наближали процес навчання до майбутньої професійної діяльності, які б озброювали здобувача важливими професійними уміннями – діагностичними, проєктивними, корекційними, консультативними, дослідницькими [14].

Зазначимо, що в сучасних наукових публікаціях, що присвячені проблематиці пошуку дієвих способів підвищення ефективності підготовки спеціалістів зі спеціальної освіти, належне місце відведено вивченню та аналізу суті кейс-технології або технології ситуаційного навчання. В основі такої технології лежить «ретельний розбір ситуації, що пропонується у кейсі, розгляд варіантів рішень до неї, що, за висновками авторів досліджень із окресленої проблематики, спонукає здобувачів «диференційовано й точно аналізувати усі умови, перевіряти гіпотези щодо факторів, що зумовлюють ситуацію; вчать виділяти важливі або другорядні аспекти проблеми, науково пояснювати фактори поведінки учасників ситуації, що склалася; перевіряти ефективність знайдених варіантів рішень тощо» [4].

Установлено, що обрана нами технологія стала предметом вивчення Н. Волкової, О. Друганової, С. Ковальової, Л. Козак, І. Мартиненка, Л. Прокопів, Н. Савінової та багатьох інших. Згідно з характеристиками, що надані вищеназваними дослідниками, перевагами кейс-технології є:

• «практична спрямованість, вмотивованість своєю діяльністю, творче осмислення… реальних проблемних ситуацій, що виникають в інклюзивному просторі»; активізація здобувачем «власного шляху розв’язання суперечностей» [13, с.147];

• підвищення рівня мотивації майбутніх фахівців до вивчення фахових дисциплін; стимулювання студентів до «здобуття нової інформації з опорою на наявні знання та уміння» [3, с. 242];

• розв’язання/вирішення завдання «подолання розриву між освіченістю, що забезпечує цілісне сприйняття усього різноманіття явищ та процесів у світі, та навченістю, що є підґрунтям для професійної діяльності у вузькому значенні цього слова» [5, с. 50 – 51];

• формування в здобувача критичного педагогічного мислення, що сприяє підвищенню ефективності, яке дозволить у майбутньому успішно здійснювати власну професійну діяльність [4].

У контексті аналізу порушеної проблеми заслуговує на увагу й виділені дослідниками види кейсів, що застосовуються в сучасній практиці підготовки вчителів-логопедів. Наприклад, Н. Савінова виділяє такі «підвиди»:

«кейс – ідея», суть якої – проілюструвати певну ідею у ході навчальної діяльності;

«кейс-завдання – відпрацювання вже сформованої навички та аналізу її рівня» шляхом зміни «уявлення студента про певне питання», вивчення цього питання з різних позицій, створення доцільного його образу;

«*кейс-гра*» – в основі якої «пошук спільного знаменника у вирішенні певної освітньо-корекційної ситуації, аналіз підходів та їх шляхів впровадження» [13].

Варті уваги й класифікації, що наведені в працях інших учених. Наприклад, М. Швардак зупиняється у своїй роботі на класифікації European Case Clearing House (ECCH), яку нами наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Види кейсу	Сутність
кейси-випадки	в основі таких кейсів лежить конкретний опис конкретного випадку. Такі кейси можуть бути вжиті під час лекційних занять для демонстрації різних поняття, або як тема для обговорення;
допоміжні кейси	суть такого типу кейсів – передати інформацію, що закодована у вигляді кейсу. Типовий допоміжний кейс може бути використаний як основа, на базі якої обговорюються інші кейси;
кейси-вправи	завдання таких кейсів – на основі матеріалів кейсу, дати можливість здобувачеві застосувати певні прийоми,

	провести якісний та кількісний аналіз запропонованої ситуації;
кейси-приклади	мета кейсів – стимулювання здобувача до аналізу інформації з кейсу, виявлення найважливіших зв'язків між різними складовими. Ключові питання кейсу: чому все відбулося неправильно? Як цього можна було уникнути?
комплексні кейси	Основне призначення таких кейсів – відділити важливі аспекти представленої ситуації від малозначущих, що заховані у великій кількості інформації, частина якої неістотна. Складність може полягати в тому, що виділені аспекти можуть бути взаємопов'язані.
кейси-рішення	Головна ціль кейсів – сформулювати план дій для виконання професійного завдання в окреслених обставинах. Для його виконання здобувачеві необхідно проаналізувати наявні підходи, обрати й зупинитися на тому, «..який більш всього націлений на успіх» [17, с. 210 – 211].

Автори монографії, що присвячена розкриттю теоретичних і практичних аспектів феномену саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді та професійного розвитку майбутніх фахівців, наводять у своєму дослідженні такі види кейсів:

▪ практичні, навчальні кейси, науково-дослідні кейси;

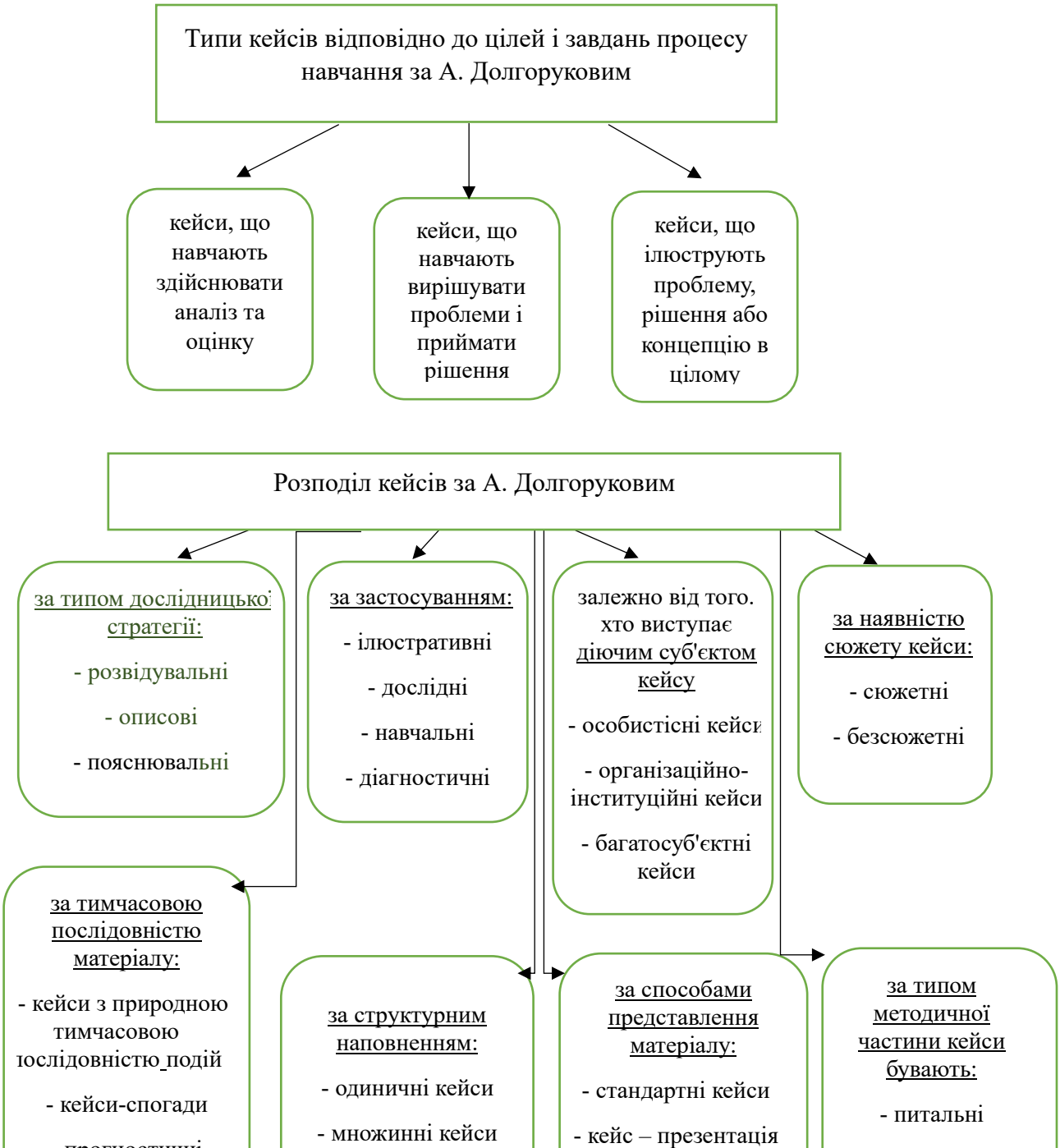
▪ кейси, що ілюструють проблему, концепцію або рішення в цілому (Егенисова, Дуйсенбаева, 2013);

▪ кейс-спостереження; кейс-аналіз; кейс-супервізійний; кейс-відео; кейс-фільм; кейс-твір (Таран, 2021).

Наголосимо, що М. Гриньова, М. Кононова особливу увагу приділяють кейс-супервізії, наголошуючи, що саме такий вид кейсу є «тим унікальним видом роботи з майбутніми фахівцями, який сприятиме їхньому професійному розвитку, поступово вводячи студентів у світ професійної діяльності» [3, с. 242].

У переліку критеріїв, або «класифікаційних ознак» (Арлачов, Рудась, 2024), за якими угруповуються кейси, що застосовуються в практиці підготовки сучасного здобувача вищої освіти, зустрічаємо також ще такі: за ступенем складності; за цілями й завдання процесу навчання; за призначенням; за суб'єктом кейса; за інформативністю; за складом; за типом методичної частини; за обсягом [1, с. 216].

На особливу увагу заслуговує стаття С. Ковальової, в якій презентовано різні підходи до класифікації кейсів, що застосовуються в практиці як української, так і зарубіжної вищої школи. На основі аналізу наукових джерел авторка наводить різні способи угрупування кейсів (представлені на рис. 1), що напрацьовані науковцями [7].



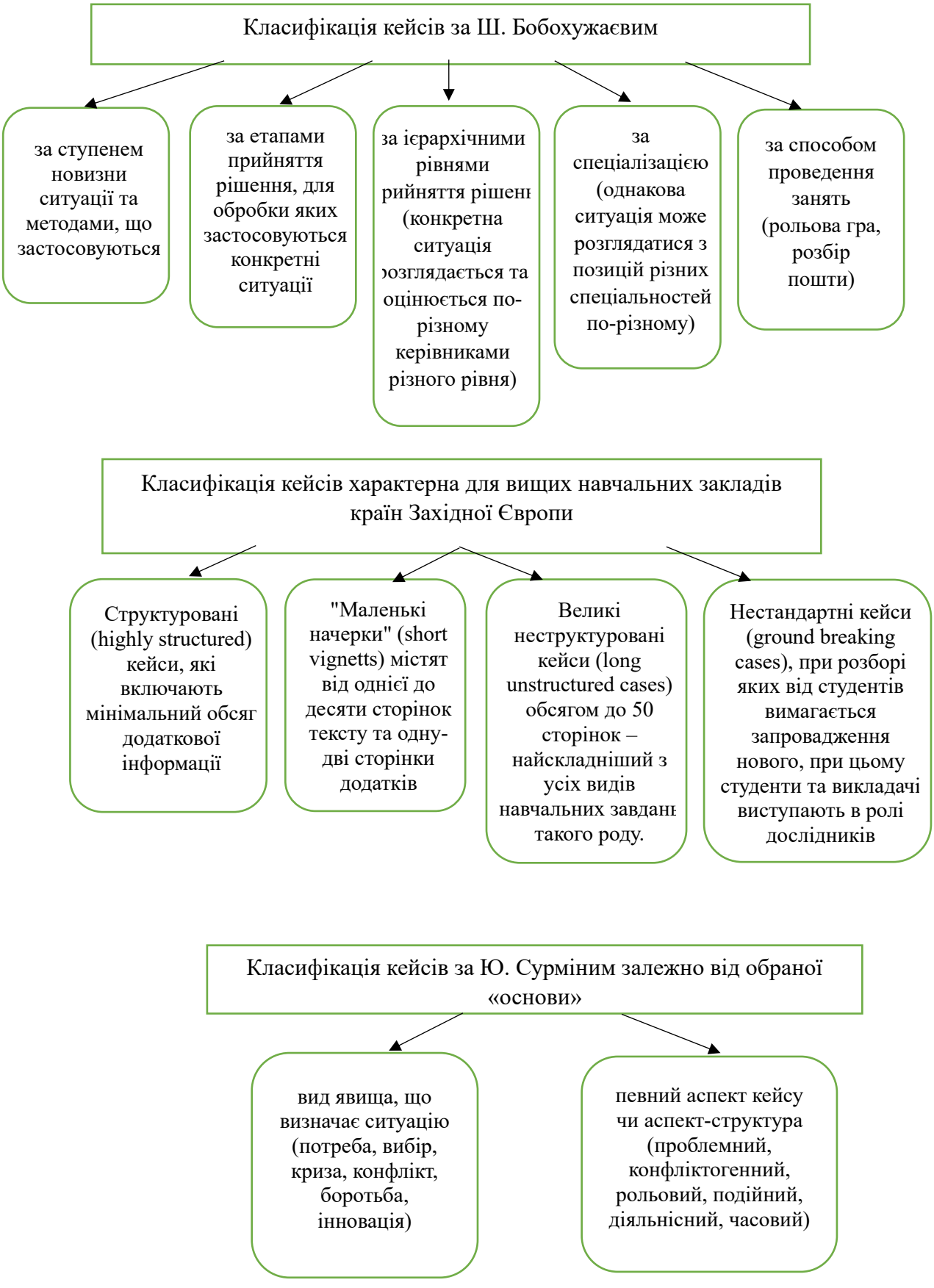

Класифікація кейсів за Ш. Бобохужаєвим
за ступенем новизни ситуації та методами, що застосовуються
за етапами прийняття рішення, для обробки яких застосовуються конкретні ситуації
за ієрархічними рівнями рийняття рішень (конкретна ситуація розглядається та оцінюється по-різному керівниками різного рівня)
за спеціалізацією (однакова ситуація може розглядатися з позицій різних спеціальностей по-різному)
за способом проведення занять (рольова гра, розбір пошти)
Класифікація кейсів характерна для вищих навчальних закладів країн Західної Європи
Структуровані (highly structured) кейси, які включають мінімальний обсяг додаткової інформації
"Маленькі начерки" (short vignetts) містят від однієї до десяти сторінок тексту та одну-дві сторінки додатків
Великі неструктуровані кейси (long unstructured cases) обсягом до 50 сторінок – найскладніший з усіх видів навчальних завдань такого роду.
Нестандартні кейси (ground breaking cases), при розборі яких від студентів вимагається запровадження нового, при цьому студенти та викладачі виступають в ролі дослідників
Класифікація кейсів за Ю. Сурміним залежно від обраної «основи»
вид явища, що визначає ситуацію (потреба, вибір, криза, конфлікт, боротьба, інновація)
певний аспект кейсу чи аспект-структура (проблемний, конфліктогенний, рольовий, подійний, діяльнісний, часовий)

Рис. 1.

У статті запропоновано новий варіант угрупування кейсів, що може бути застосована в практиці підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

За функціональної спрямованості організації підготовки майбутнього вчителя-логопеда у вищій школі:

– навчальні кейси, за допомогою яких здобувачі оволодівають важливими знаннями з логопедії, спеціальної педагогіки у цілому, опановують методи діагностики та корекції різних мовленнєвих порушень тощо: кейси-ілюстрації, завдання яких продемонструвати студентові теоретичні концепції, моделі або проблемні ситуації в наочній формі; кейси-вправи, завдяки яким студенти вчяться працювати із різними типами мовленнєвих порушень, визначати їх можливі причини, патологічні механізми та шляхи подолання; кейси з метою перевірки набутих під час навчання знань, рівня сформованих умінь, інших компетентностей, що розвивають здатність відокремлювати загальне від індивідуального, виховують відповідальність прийняття рішень тощо;

– науково-дослідні кейси, робота з якими сприяє формуванні у майбутнього вчителя-логопеда критичного мислення, вміння формувати гіпотези, добирати діагностичний інструментарій, проводити наукові спостереження, обробляти отримані дані тощо.

За дидактичними завданнями, які ставить викладач у ході навчання майбутніх вчителів-логопедів:

– діагностичні кейси, завдання яких навчити здобувачів аналізувати анамнестичні дані та соціальну ситуацію розвитку дитини з позицій їх впливу на становлення мовлення; планувати логопедичне обстеження відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини; здійснювати структурно-функціональний аналіз мовленнєвого порушення з урахуванням усіх компонентів мовленнєвої системи;

– кейси із корекційно-розвиткової роботи, зміст ситуацій яких вчить здобувача аналізувати правильність обраної стратегії корекційної роботи, доречність підібраного дидактичного матеріалу, відповідність обраних логокорекційних технологій і методів структурі мовленнєвого порушення,

урахування індивідуальних особливостей дитини з мовленнєвими труднощами тощо;

– кейси, які знайомлять здобувачів із особливостями, складнощами профілактичної роботи, важливістю дотримання правил проведення консультативної роботи, способами її організації з батьками, вчителями/вихователями закладів освіти, в яких навчається/виховується дитина, яка має особливі мовленнєві потреби, з членами команди-супроводу, з якими співпрацює вчитель-логопед тощо;

– кейси, які вчать майбутніх вчителів-логопедів добирати, розробляти методичний інструментарій, необхідний для здійснення ґрунтовного логопедичного обстеження; для здійснення організації та проведення корекційно-розвиткової роботи з урахуванням структури мовленнєвого недоліку, індивідуальних особливостей дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

За способами/методами активізації пізнавальної діяльності здобувача:

– кейси-аналіз, метою яких є навчити здобувачів ґрунтовно аналізувати наведену ситуацію, виділяти в ній головне і другорядне, приймати зважене рішення;

– кейс-дебати або дискусійні кейси, за допомогою яких майбутніх вчителів логопедів вчать аналізувати різні методи діагностичної та логокорекційної роботи, обговорювати й приймати спільні рішення разом із іншими членами команди, коригувати власні дії на основі отриманих даних тощо;

– ігрові кейси, розв’язання ситуацій яких формує в здобувачів розуміння деонтологічних норм та етики професійної поведінки, знайомить їх з правилами й особливостями комунікації з різних фахівцями, з батьками, вчителями, які виховують дітей із особливими мовленнєвими потребами.

За джерелом/способом подачі навчальної інформації:

– кейс-тексти, в яких надано опис ситуації професійної ситуації, що сталася в роботі вчителя-логопеда, або з класичної чи світової літератури;

– кейс-відео, на якому представлено фрагмент реальної професійної логокорекційної або діагностичної діяльності, або епізод із художніх фільмів із метою їхнього подальшого аналізу в навчальній аудиторії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, активне застосування в практиці підготовки майбутнього вчителя-логопеда кейс-технології, що відповідає вимогам компентентнісного підходу до підготовки конкурентоспроможних фахівців у закладах вищої освіти, ***дає можливість*** ознайомити майбутнього вчителя-логопеда зі справжнім професійним досвідом, із реальною дійсністю професійної діяльності, яка потребуватиме прийняття зважених рішень; ***сприяє*** розвитку в ньому професійних інтересів, що спонукають до активної пізнавальної діяльності; ***стимулює*** процес самостійного здобуття знань та формування рефлексивної позиції, що є фундаментом професійної майстерності. Використання кейс-методу дозволяє трансформувати теоретичні знання у практичні компетенції, розвиваючи здатність вчителя-логопеда оперативно адаптуватися до складних ситуацій. Це не лише підвищує рівень теоретичної підготовки, а й формує готовність до неперервного професійного самовдосконалення в умовах сучасної спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арлачов К. В., Рудась В. Г. (2024). Методичні засади використання кейс-технологій при викладанні економічних дисциплін. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Вип. 83. С. 212–223.

2. Бойчук Ю. Д., Коваленко В. Є. (2024). Історія підготовки фахівців зі спеціальної освіти в Сковородинівському університеті: виникнення, становлення, розвиток. Новий колегіум. № 4 (116). С. 114–124.

3. Гриньова М. В., Кононова М. М. (2021). Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астрая. 384 с. URL: elcat.pnpu.edu.ua.

4. Друганова О. М., Мартиненко І. І. (2019). Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. Теорія та методика навчання та виховання. Вип. 46. С. 48–58.

5. Друганова О. М., Білик В. М., Яліна В. М. (2021). Передумови запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вітчизняній вищій школі (на матеріалах періодичних видань 80–90-х рр. XX ст.). Теорія та методика навчання та виховання. Вип. 50. С. 42–54. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.04.

6. Ковальова С. М. (2017). Технологія застосування кейс-методу в професійній підготовці вчителя в Україні. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. Вип. 3 (89). С. 100–104. URL: https://eprints.zu.edu.ua/25343/1/20.pdf.

7. Ковальова С. М. (2014). Різноманітні підходи до класифікації кейсів: [використання кейс-методу в навч. процесі ВНЗ]. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 2. С. 20–24.

8. Козак Л. (2015). Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. Освітологічний дискурс. № 3 (11). С. 153–162. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf.

9. Литвиченко Д. С. (2024). Інноваційні підходи до організації практичної підготовки вчителів-логопедів у дистанційному форматі. Академічні візії. Вип. 34. С. 1–10. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13974882.

10. Пєчка Л. Є. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх вихователів у квазіпрофесійній діяльності. Дитинство XXI століття: інноваційна освіта : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 22 жовт. 2021 р.). Кременчук. С. 259.

11. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» : затв. наказом Укр. держ. ун-ту імені Михайла Драгоманова від 17 верес. 2024 р. № 401 ; наказом Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка від 18 верес. 2024 р. № 104-ОД. Київ ; Кам'янець-Подільський, 2024.

12. Савінова Н. В., Кутержинська К. (2022). Активні кейс-технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів. Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy. С. 312–314. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22%283%29__20.

13. Стандарт вищої освіти України : другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 016 Спеціальна освіта : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 05 січ. 2021 р. № 28. Вид. офіц. Київ : МОН, 2021.

14. Федорова Н. В. (2019). Формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 250 с.

15. Цегельник Т., Силенко Ю. (2024). Реалізація технології перевернутого навчання при професійно-педагогічній підготовці майбутнього логопеда. Grail of Science. № 37. С. 391–393. DOI: doi.org.

16. Швардак М. (2015). Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. Вип. 33. С. 209–211. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d5f6d52b-ce39-4b04-b037-f908361bb891/content.

REFERENCES

1. Arlachov, K. V., & Rudas, V. H. (2024). Metodychni zasady vykorystannia keis-tekhnolohii pry vykladanni ekonomichnykh dystsyplin [Methodological principles of using case technologies in teaching economic disciplines]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity, (83), 212–223. [in Ukrainian].

2. Boichuk, Yu. D., & Kovalenko, V. Ye. (2024). Istoriia pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity v Skovorodynivskomu universyteti: vynyknennia, stanovlennia, rozvytok [History of training specialists in special education at Skovoroda University: emergence, formation, development]. *Novyi kolehium*, (4), 114–124. [in Ukrainian].

3. Hrynova, M. V., & Kononova, M. M. (2021). *Samorehuliatsiia navchalnoi diialnosti ta profesiinyi rozvytok studentskoi molodi [Self-regulation of educational activities and professional development of student youth]* (Monograph). Astraia. elcat.pnpu.edu.ua [in Ukrainian].

4. Druhanova, O. M., & Martynenko, I. I. (2019). Keis-tekhnolohiia yak efektyvnyi sposib pidhotovky suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Case technology as an effective way of training a modern higher school teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (46), 48–58. [in Ukrainian].

5. Druhanova, O. M., Bilyk, V. M., & Yalina, V. M. (2021). Peredumovy zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu do pidhotovky fakhivtsiv u vitchyznianii vyshchii shkoli [Prerequisites for the introduction of a competence-based approach to the training of specialists in the domestic higher school]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (50), 42–54. doi.org. [in Ukrainian].

6. Kovalova, S. M. (2017). Tekhnolohiia zastosuvannia keis-metodu v profesiinii pidhotovtsi vchytelia v Ukraini [Technology of using the case method in the professional training of teachers in Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, (3), 100–104. eprints.zu.edu.ua. [in Ukrainian].

7. Kovalova, S. M. (2014). Riznomanitni pidkhody do klasyfikatsii keisiv [Various approaches to the classification of cases]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (2), 20–24. [in Ukrainian].

8. Kozak, L. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Case method in the training of future teachers for innovative professional activity]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, (3), 153–162. elibrary.kubg.edu.ua. [in Ukrainian].

9. Lytvichenko, D. S. (2024). Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii praktychnoi pidhotovky vchyteliv-lohopediv u dystantsiinomu formati [Innovative approaches to the organization of practical training of speech therapists in a remote format]. *Akademichni vizii*, (34), 1–10. doi.org. [in Ukrainian].

10. Pechka, L. Ye. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv u kvaziprofesiinii diialnosti [Formation of professional competence of future educators in quasi-

professional activities]. Dytynstvo XXI stolittia: innovatsiina osvita: materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 259. [in Ukrainian].

11. Profesionalnyi standart na hrupu profesii «Vchytel-lohoped», «Lohoped» [Professional standard for the group of professions "Teacher-logopedist", "Logopedist"]. (2024). Zatv. nakazom Ukr. derzh. un-tu imeni Mykhaila Drahomanova vid 17 veres. 2024 r. № 401; nakazom Kam'ianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohiienka vid 18 veres. 2024 r. № 104-OD. Kyiv; Kam'ianets-Podilskyi. [in Ukrainian].

12. Savinova, N. V., & Kuterzhynska, K. (2022). Aktyvni keis-tekhnolohii yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-lohopediv [Active case technologies as a means of forming professional competence of future speech therapists]. *Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy*, 312–314. nbuv.gov.ua. [in Ukrainian].

13. Standart vyshchoi osvity Ukrainy : drii (mahisterskyi) riven, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 016 Spetsialna osvita : zatv. nakazom M-va osvity i nauky Ukrainy vid 05 sich. 2021 r. № 28.Vyd. ofits. Kyiv: MON,2021. [in Ukrainian].

14. Fedorova N. V. (2019). Formuvannia humanistychnoi pedahohichnoi pozytsii maibutnikh lohopediv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv. 250 s. [in Ukrainian].

15. Tsehelnyk, T., & Sylenko, Yu. (2024). Realizatsiia tekhnolohii perevernutoho navchannia pry profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho lohopeda [Implementation of flipped learning technology in the professional and pedagogical training of future speech therapists]. *Grail of Science*, (37), 391–393. doi.org. [in Ukrainian].

16. Shvardak, M. (2015). Keis-metod u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Case method in the process of professional training of future teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika, sotsialna robota*, (33), 209–211. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 17.03.2026

Прорецензовано 16.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376-056.262:159.98

Гела Каландія,

аспірант кафедри спеціальної психології

E-mail: kalandiyagela@gmail.com

ORCID: 0009-0000-9238-3405

Researcher ID: NGR-1751-2025

Gela Kalandiia,
Postgraduate Student at the Department of Special Psychology

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна
вул. Пирогова, 9, Київ, 01601, Україна

Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pirogova str., Kyiv, 01601, Ukraine

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ДОРОСЛИХ ОСІБ ІЗ НАБУТОЮ ВТРАТОЮ ЗОРУ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF A PROGRAM FOR THE CORRECTION OF DEPRESSIVE STATES IN ADULTS WITH ACQUIRED VISION LOSS

Анотація. Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні авторської програми корекції депресивних станів у дорослих осіб із набутою втратою зору та визначенні її концептуальних засад, принципів побудови, змістових компонентів і напрямів корекційно-реабілітаційної роботи. Дослідження має теоретико-методичний характер. У процесі його підготовки використано методи теоретичного аналізу наукових джерел, узагальнення та систематизації підходів до супроводу осіб із порушеннями зору, а також структурно-функціональне моделювання змісту програми. Методологічну основу становлять системний, біопсихосоціальний, корекційно-реабілітаційний і міждисциплінарний підходи, що дають змогу розглядати депресивні стани після втрати зору як чинник, пов’язаний не лише з емоційним переживанням втрати, а й з адаптацією, самостійністю, соціальною участю та включенням особи в реабілітаційний процес. У результаті обґрунтовано зміст авторської програми «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору», яка розглядається як складова комплексного психолого-педагогічного та реабілітаційного супроводу дорослих осіб із порушеннями зору. Визначено її основні компоненти: діагностичний, корекційний, освітньо-інформаційний, підтримувальний та інтеграційний. Розкрито модульну структуру програми, що охоплює стабілізацію та мотивацію, когнітивну реструктуризацію, поведінкову активацію та соціальну інтеграцію, профілактику рецидивів і планування майбутнього. Показано, що

програма спрямована не лише на послаблення депресивних проявів, а й на розвиток емоційної саморегуляції, формування адаптивних копінг-стратегій, підтримку самостійності, прийняття соціальної підтримки та поступове відновлення активної участі особи в життєдіяльності. Зроблено висновок, що запропонована програма має інтегративний характер і виразну адаптаційно-реабілітаційну спрямованість. Її застосування може сприяти підвищенню якості комплексного супроводу дорослих осіб із набутою втратою зору, а подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності програми в індивідуальному, груповому та дистанційному форматах.

Ключові слова: депресивні стани; набута втрата зору; корекція; комплексний супровід; дорослі особи з порушеннями зору; реабілітація.

Abstract. The purpose of the article is to provide a theoretical and methodological substantiation of an author's program for the correction of depressive states in adults with acquired vision loss and to define its conceptual foundations, construction principles, content components, and main directions of correctional and rehabilitation work. The study has a theoretical and methodological character. The research procedure included theoretical analysis of scientific sources, generalization and systematization of approaches to supporting persons with visual impairments, as well as structural and functional modelling of the program content. The methodological basis of the study is formed by systemic, biopsychosocial, correctional and rehabilitation, and interdisciplinary approaches. These approaches make it possible to consider depressive states after vision loss not only as an emotional response to loss, but also as a factor related to adaptation, independence, social participation, and involvement in the rehabilitation process. As a result, the content of the author's program "The Path to Recovery: Overcoming Depression in Vision Loss" was substantiated. The program is considered as a component of comprehensive psychological, pedagogical, and rehabilitation support for adults with visual impairments. Its main components were defined: diagnostic, correctional, educational and informational, supportive, and integrative. The modular structure of the program was described, including stabilization and motivation, cognitive restructuring, behavioral activation and social integration, relapse prevention, and future planning. It is shown that the program is aimed not only at reducing depressive manifestations, but also at developing emotional self-regulation, forming adaptive coping strategies, supporting independence, accepting social support, and gradually restoring the person's active participation in daily life. It is concluded that the proposed program has an integrative character and a clear adaptive and rehabilitation orientation. Its implementation may contribute to improving the quality of comprehensive support for adults with acquired vision loss. Further research should focus on empirical verification of the program's effectiveness in individual, group, and distance formats.

Key words: depressive states; acquired vision loss; correction; comprehensive support; adults with visual impairments; rehabilitation.

Актуальність дослідження. Набута втрата зору в дорослому віці є складною життєвою подією, що істотно змінює звичний спосіб функціонування особистості та потребує спеціально організованої системи підтримки. На відміну від вроджених порушень зору, втрата зору в дорослому віці відбувається на тлі вже сформованого життєвого досвіду, професійних ролей, соціальних зв'язків, способів самосприйняття та усталених моделей взаємодії з навколишнім середовищем. Унаслідок цього доросла особа стикається не лише з функціональними обмеженнями, а й із необхідністю переосмислення власної ідентичності, автономності, життєвих перспектив і способів адаптації до нових умов життєдіяльності.

У контексті спеціальної освіти проблема набутої втрати зору потребує розгляду не лише як медико-психологічна, а й як корекційна та реабілітаційна. Йдеться про створення умов комплексного супроводу, які сприяють розвитку компенсаторних можливостей, формуванню навичок саморегуляції, самостійності, соціальної взаємодії, опануванню нових способів орієнтації в життєвому просторі та відновленню активної участі особи в соціальному середовищі.

Одним із найбільш значущих наслідків набутої втрати зору є депресивні стани, які можуть істотно ускладнювати процес адаптації та реабілітації. Вони знижують мотивацію до оволодіння новими навичками, обмежують соціальну активність, посилюють почуття безпорадності, призводять до уникнення складних життєвих ситуацій і можуть перешкоджати включенню особи в реабілітаційний процес та систему комплексного супроводу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розроблення таких підходів до супроводу дорослих осіб із набутою втратою зору, які поєднують корекцію депресивних проявів із формуванням адаптивних способів життєдіяльності. Це передбачає розвиток конструктивних копінг-стратегій,

емоційної саморегуляції, здатності приймати соціальну підтримку, готовності до використання асистивних технологій, відновлення активної життєвої позиції та поступове включення особи в освітньо-реабілітаційне і соціальне середовище.

У зв’язку з цим особливого значення набуває розроблення теоретично обґрунтованих і методично структурованих програм корекційної підтримки дорослих осіб із набутою втратою зору. Такі програми мають враховувати не лише емоційні труднощі, пов’язані з переживанням втрати, а й потребу в організованому супроводі, спрямованому на розвиток компенсаторних навичок, підвищення самостійності, соціальної адаптації та якості життя.

Авторська програма «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору» розглядається як складова комплексного супроводу дорослих осіб із порушеннями зору. Її значущість полягає в тому, що вона не обмежується корекцією депресивних проявів, а поєднує діагностику, освітньо-інформаційну підтримку, корекційну роботу, супровід процесу адаптації та узгодження різних напрямів допомоги, що відповідає завданням спеціальної освіти та реабілітаційної практики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема корекційної підтримки дорослих осіб із набутою втратою зору та депресивними станами перебуває на перетині корекційної педагогіки, тифлопедагогіки, спеціальної психології та реабілітаційної практики. Її розгляд є важливим, оскільки йдеться не лише про подолання емоційних труднощів, а й про створення спеціально організованих умов для адаптації, розвитку компенсаторних можливостей, формування навичок саморегуляції, соціальної взаємодії, самостійності та активної участі особи в освітньо-реабілітаційному й соціальному середовищі.

У наукових працях, присвячених проблемам осіб із порушеннями зору, підкреслюється, що набута втрата зору в дорослому віці істотно змінює характер повсякденної діяльності, просторової орієнтації, комунікації, професійної самореалізації та соціальної активності. З позицій спеціальної освіти важливим є не лише опис психологічних наслідків такої втрати, а й визначення педагогічних, адаптаційних і реабілітаційних умов, які сприяють формуванню

нових способів життєдіяльності, засвоєнню компенсаторних стратегій, підвищенню самостійності та відновленню соціального функціонування.

Дослідники наголошують, що депресивні стани в осіб із набутою втратою зору ускладнюють процес адаптації, знижують мотивацію до реабілітаційної та навчально-відновлювальної діяльності, обмежують участь у соціальній взаємодії та можуть перешкоджати оволодінню новими навичками. Саме тому корекційна робота з цією категорією осіб має поєднувати підтримку емоційної сфери з розвитком практичних адаптаційних умінь, формуванням конструктивних копінг-стратегій, активізацією соціальної підтримки та залученням особи до посильної діяльності.

У сучасних дослідженнях комплексний супровід розглядається як мультидисциплінарна взаємодія фахівців, спрямована на подолання певної проблеми, підтримку розвитку особи, створення спеціальних умов для її адаптації та включення в соціальне середовище (Осадча, 2015). Такий підхід дає змогу розглядати допомогу дорослим особам із набутою втратою зору не як окремий короткочасний вплив, а як цілісну систему довготривалої підтримки.

Особливого значення набуває корекційно-реабілітаційна складова такої підтримки. Вона передбачає не лише індивідуальну роботу з емоційними переживаннями, а й організацію спеціального освітньо-реабілітаційного середовища, у якому доросла особа з набутою втратою зору поступово засвоює нові способи орієнтації, комунікації, саморегуляції, соціальної взаємодії та самостійного вирішення життєвих завдань.

Освітньо-інформаційний компонент також має важливе значення, оскільки забезпечує формування у дорослої особи знань про особливості власного стану, можливості адаптації, навички самодопомоги, способи використання соціальної підтримки та асистивних технологій. Саме через освітньо-інформаційну роботу створюються умови для більш усвідомленої участі особи в реабілітаційному процесі та поступового переходу від пасивної позиції до активного опанування нової життєвої ситуації.

Наукові джерела також підтверджують важливість копінг-стратегій і соціальної підтримки в процесі адаптації осіб із порушеннями зору. Зокрема,

дослідження копінгу у пацієнтів зі зниженим зором показують його вплив на якість життя, пов’язану із зором (Sturrock et al., 2015). Водночас шкала MSPSS Г. Зімета дає змогу оцінювати суб’єктивне сприйняття соціальної підтримки з боку сім’ї, друзів і значущих інших, що є важливим для розуміння адаптаційних ресурсів особистості (Zimet et al., 1988).

Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено когнітивно-поведінковим та поведінково-активаційним підходам. Когнітивна модель депресії А. Бека пояснює депресивні стани через негативні уявлення особистості про себе, світ і майбутнє, що є важливим для розуміння переживань осіб після втрати зору (Beck, 1976). Поведінкова активація, своєю чергою, спрямована на поступове залучення людини до значущої активності, що може бути особливо доцільним у роботі з дорослими особами з порушеннями зору, які переживають соціальне відсторонення, втрату мотивації та зниження життєвої активності.

Водночас аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить, що наявні підходи до супроводу осіб із порушеннями зору не завжди достатньо враховують специфіку депресивних станів, які виникають після втрати зору в дорослому віці. Недостатньо розробленими залишаються питання побудови спеціалізованих програм, які поєднували б корекційний, психолого-педагогічний, соціально-підтримувальний і реабілітаційний компоненти та були б адаптовані до потреб дорослих осіб із набутою втратою зору.

Саме це зумовило необхідність розроблення та теоретико-методичного обґрунтування авторської програми «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору». Її зміст орієнтований на потреби дорослих осіб із набутою втратою зору та спрямований на розвиток адаптаційних ресурсів, формування конструктивних способів опанування труднощів, підтримку самостійності, соціальної взаємодії та активної участі особи в життєдіяльності.

Мета статті. Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування авторської програми «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору», спрямованої на корекцію депресивних станів у дорослих осіб із набутою втратою зору, а також визначення її концептуальних засад, принципів побудови,

структурних компонентів і основних напрямів корекційно-реабілітаційної роботи.

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-методичний характер і спрямоване на обґрунтування авторської програми корекції депресивних станів у дорослих осіб із набутою втратою зору. Методологічну основу статті становлять системний, біопсихосоціальний, корекційно-реабілітаційний і міждисциплінарний підходи. Їх використання дає змогу розглядати депресивні стани після втрати зору не лише як психологічну проблему, а й як чинник, що впливає на адаптацію, самостійність, соціальну участь і включення особи в реабілітаційний процес.

У процесі підготовки статті використано методи теоретичного аналізу наукових джерел, узагальнення та систематизації сучасних підходів до супроводу осіб із порушеннями зору, а також структурно-функціональне моделювання змісту авторської програми. Застосування цих методів дало змогу визначити концептуальні засади програми, її принципи, змістові компоненти та основні напрями корекційно-реабілітаційної роботи з дорослими особами із набутою втратою зору.

Результати дослідження. Теоретико-методичне обґрунтування програми корекції депресивних станів у дорослих осіб із набутою втратою зору передбачає визначення її концептуальних засад, принципів побудови, змістових компонентів та напрямів корекційного впливу. Така програма розглядається не як ізольований психокорекційний захід, а як складова комплексного психолого-педагогічного та реабілітаційного супроводу, спрямованого на підтримку адаптації, розвиток компенсаторних можливостей, формування самостійності, соціальної взаємодії та активної участі особи в життєдіяльності.

У межах запропонованої програми адаптація розглядається як невід’ємна складова корекційного та реабілітаційного процесу, оскільки забезпечує поступове опанування нових способів життєдіяльності, формування компенсаторних стратегій, відновлення самостійності та соціальної участі дорослої особи після втрати зору.

Вихідним положенням для побудови програми є розуміння набутої втрати зору в дорослому віці як складної життєвої ситуації, що порушує не лише сенсорне функціонування, а й усталені способи діяльності, комунікації, орієнтації в просторі, професійної самореалізації та соціальної взаємодії. На відміну від осіб із вродженими порушеннями зору, дорослі, які втратили зір, мають попередній досвід зорового сприйняття, сформовані життєві плани, соціальні ролі та звичні моделі поведінки. Тому втрата зору потребує не лише пристосування до функціональних обмежень, а й перебудови способів самосприйняття, життєвої активності та соціального функціонування (Кобильченко, 2012; Синьова & Федоренко, 2018).

Депресивні стани в дорослих осіб із набутою втратою зору доцільно розглядати як багатофакторне явище, що формується під впливом емоційних, когнітивних, поведінкових і соціальних чинників. З позицій когнітивного підходу А. Бека депресивні переживання пов'язані з негативними уявленнями особистості про себе, світ і майбутнє, що особливо виразно проявляється в ситуації втрати значущих можливостей (Beck, 1976). У дорослих осіб із набутою втратою зору такі установки можуть виявлятися у переконаннях щодо власної безпорадності, залежності від інших, втрати життєвої перспективи та неможливості професійної чи соціальної реалізації.

Важливим теоретичним підґрунтям програми є концепція стресу і копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкман, відповідно до якої подолання складної життєвої ситуації залежить від когнітивної оцінки події, наявних ресурсів та способів опанувальної поведінки (Lazarus & Folkman, 1984). У контексті набутої втрати зору копінг-стратегії визначають, чи буде особа активно шукати нові способи адаптації, використовувати соціальну підтримку, оволодівати компенсаторними навичками, чи, навпаки, схилятиметься до уникнення, пасивності та соціального відходу.

Не менш важливою є роль соціальної підтримки. Її суб'єктивне сприйняття з боку сім'ї, друзів і значущих інших є важливим чинником психологічного благополуччя та адаптації особистості (Zimet et al., 1988). Для дорослих осіб із набутою втратою зору соціальна підтримка виконує емоційну, практичну,

інформаційну та мотиваційну функції. Водночас надмірна опіка може посилювати залежність і знижувати самостійність, тому важливим завданням корекційно-реабілітаційної роботи є формування збалансованих способів прийняття допомоги без втрати суб'єктної позиції.

Авторська програма «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору» ґрунтується на інтеграції когнітивно-поведінкового, поведінково-активаційного, ресурсно-орієнтованого, психоедукаційного, соціально-підтримувального та реабілітаційно-освітнього підходів. Така інтеграція дає змогу враховувати як емоційні прояви депресивного стану, так і труднощі, пов'язані з адаптацією до нових умов життєдіяльності після втрати зору.

Когнітивно-поведінковий підхід використовується для виявлення та корекції дезадаптивних переконань, пов'язаних із втратою зору: катастрофічних оцінок, самозвинувачення, уявлень про власну неповноцінність, безпорадність і неможливість самостійного життя. У корекційно-реабілітаційній роботі це реалізується через навчання учасників розпізнавати негативні автоматичні думки, співвідносити їх із реальними можливостями та формувати більш збалансовані уявлення про себе, власні ресурси й перспективи адаптації (Beck, 1976).

Поведінкова активація спрямована на поступове повернення особи до посильної, значущої та соціально залученої діяльності. Для дорослих осіб із набутою втратою зору це має особливе значення, оскільки депресивні стани часто супроводжуються зниженням активності, уникненням соціальних контактів і втратою мотивації до реабілітації. Поведінково-активаційний компонент передбачає планування доступної діяльності, підтримку невеликих досяжних кроків і формування досвіду успішного подолання повсякденних труднощів (Martell, Dimidjian & Herman-Dunn, 2010).

Елементи терапії прийняття і зобов'язань використовуються для підтримки процесу прийняття змін, пов'язаних із втратою зору, та переорієнтації особи на ціннісно значущу активність. Важливим є не заперечення труднощів, а формування здатності діяти в нових умовах, спираючись на збережені можливості, соціальні ресурси та особистісні цінності (Hayes, Strosahl & Wilson,

2012). Такий підхід відповідає завданням спеціальної освіти, оскільки спрямований на розвиток адаптивної поведінки, самостійності та включення особи в соціальне середовище.

Психоедукаційний компонент передбачає надання учасникам доступної інформації про природу депресивних станів, особливості реагування на втрату зору, зв'язок між думками, емоціями та поведінкою, можливості адаптації, роль копінг-стратегій, соціальної підтримки та асистивних технологій. Психоедукація зменшує невизначеність, підвищує усвідомленість особи щодо власного стану та створює передумови для активної участі в реабілітаційно-освітньому процесі.

Ресурсно-орієнтований підхід передбачає зміщення акценту з переживання втрати на виявлення збережених можливостей, сильних сторін, попереднього життєвого досвіду, підтримувальних соціальних зв'язків та потенціалу для подальшої адаптації. Це важливо, оскільки депресивний стан часто звужує сприйняття власних можливостей і посилює фокусування на обмеженнях.

Програма має не лише корекційний характер, а й виразну адаптаційно-реабілітаційну спрямованість. Вона орієнтована на формування навичок, необхідних для повсякденної адаптації дорослої особи після втрати зору: саморегуляції, планування діяльності, звернення по допомогу, прийняття підтримки, комунікації, подолання уникнення, постановки реалістичних цілей і поступового розширення соціальної активності. Отже, її зміст відповідає завданням комплексного супроводу дорослих осіб із порушеннями зору, оскільки поєднує корекційні, адаптаційні, психолого-педагогічні та реабілітаційні завдання.

Методична побудова програми спирається на принципи комплексності, індивідуалізації, доступності, етапності, активності й суб'єктності, міждисциплінарності. Принцип комплексності передбачає врахування емоційного, когнітивного, поведінкового, соціального та реабілітаційного аспектів адаптації. Принцип індивідуалізації орієнтує фахівця на врахування віку, причин і тривалості втрати зору, рівня залишкового зору, життєвого досвіду, сімейної ситуації, мотивації до змін та наявних ресурсів особистості. Принцип доступності вимагає адаптації матеріалів і вправ до потреб осіб із порушеннями

зору: використання усних інструкцій, аудіоформату, чіткої вербалізації завдань і уникнення надмірної опори на зоровий матеріал. Принцип етапності передбачає поступовий перехід від встановлення контакту, діагностичного уточнення стану та психоедукації до поглибленої корекційної, адаптаційної та реабілітаційної роботи. Принцип активності й суб'єктності полягає в розгляді дорослої особи не як пасивного отримувача допомоги, а як активного учасника власного відновлення. Принцип міждисциплінарності передбачає узгоджену взаємодію фахівців спеціальної освіти, психологів, реабілітологів, соціальних працівників, медичних працівників і членів родини.

Змістовно програма «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору» представлена як система взаємопов'язаних компонентів: діагностичного, корекційного, освітньо-інформаційного, підтримувального та інтеграційного.

Діагностичний компонент спрямований на первинне вивчення стану дорослої особи з набутою втратою зору, визначення вираженості депресивних проявів, рівня тривожності, особливостей копінг-поведінки, соціальної підтримки та адаптаційних ресурсів. Його результати дають змогу визначити індивідуальні потреби особи, конкретизувати цілі супроводу та добирати відповідні методи корекційно-реабілітаційної роботи.

Корекційний компонент становить змістове ядро програми. Він спрямований на зниження проявів безпорадності, розвиток емоційної саморегуляції, корекцію дезадаптивних переконань, формування конструктивних копінг-стратегій і поступове залучення особи до активної діяльності. У межах цього компонента використовуються вправи на розпізнавання емоцій, роботу з негативними думками, планування доступної активності, розвиток навичок подолання труднощів і підтримку реалістично позитивного ставлення до власних можливостей.

Освітньо-інформаційний компонент забезпечує засвоєння знань, необхідних для адаптації до життя після втрати зору. Його зміст охоплює психоедукацію щодо депресивних станів, інформування про процес адаптації до порушення зору, роль соціальної підтримки, можливості використання асистивних технологій, значення самодопомоги та навичок саморегуляції.

Підтримувальний компонент спрямований на забезпечення стабільності позитивних змін, профілактику поглиблення депресивних проявів, попередження повторного погіршення стану та підтримку особи у складних життєвих ситуаціях. Він передбачає залучення сім'ї або значущого оточення, створення безпечного комунікативного середовища, формування навичок звернення по допомогу, попередження соціальної ізоляції та підтримку автономності дорослої особи. У межах цього компонента доцільно виокремити первинну, вторинну та третинну профілактику: первинна спрямована на запобігання поглибленню дезадаптації та соціального відсторонення; вторинна – на своєчасне виявлення ознак погіршення емоційного стану й активізацію ресурсів підтримки; третинна – на профілактику повторного загострення депресивних проявів, закріплення адаптивних навичок і підтримку стабільного функціонування особи.

Інтеграційний компонент забезпечує узгодження корекційної роботи з іншими напрямами комплексного супроводу: медичним, соціальним, реабілітаційним, освітнім і професійно-орієнтаційним. Саме цей компонент дає змогу уникнути фрагментарності допомоги та забезпечити послідовність у формуванні адаптивних навичок, соціальної участі й самостійності дорослої особи з набутою втратою зору.

Отже, програма «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору» має інтегративний характер і поєднує корекційні, психолого-педагогічні, соціально-підтримувальні та реабілітаційні завдання. Її реалізація передбачає не лише роботу з депресивними проявами, а й створення умов для поступового відновлення активності, формування нових способів життєдіяльності, підтримки самостійності та соціальної інтеграції. На відміну від загальних програм психологічної допомоги при депресивних станах, запропонована програма враховує специфіку набутої втрати зору в дорослому віці, потребу у формуванні компенсаторних способів життєдіяльності та необхідність поєднання емоційної підтримки з корекційними, адаптаційними й реабілітаційно-освітніми завданнями.

Структура авторської програми «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору»

Авторська програма побудована як структурована система індивідуальної корекційної підтримки дорослих осіб із набутою втратою зору та депресивними станами. Вона розрахована на двадцять тижнів роботи з частотою зустрічей один раз на тиждень. Орієнтовна тривалість однієї зустрічі становить шістдесят хвилин. Окрім безпосередньої роботи з фахівцем, програма передбачає самостійну роботу учасника, виконання індивідуальних завдань, практику навичок саморегуляції, поступове включення в доступні види діяльності та відпрацювання нових способів адаптації у повсякденному житті.

Структура програми включає чотири послідовні модулі: стабілізація та мотивація, когнітивна реструктуризація, поведінкова активація та соціальна інтеграція, профілактика рецидивів і планування майбутнього. Така послідовність відповідає логіці поступового переходу від первинної підтримки й стабілізації стану до формування нових способів мислення, поведінки, соціальної взаємодії та самостійного подолання труднощів.

Перший модуль – «*Стабілізація та мотивація*» – спрямований на встановлення довірливої взаємодії з учасником, визначення його актуального стану, зниження напруження, формування мотивації до участі в програмі та активного включення в процес адаптації, а також розвиток базових навичок емоційної саморегуляції. На цьому етапі важливо створити безпечне середовище, у якому доросла особа з набутою втратою зору може вербалізувати власні переживання, усвідомити зв’язок між втратою зору, емоційним станом, поведінковими реакціями та труднощами адаптації. Очікуваним результатом є первинна стабілізація стану, усвідомлення потреб і ресурсів, підвищення готовності до подальшої корекційної роботи.

Другий модуль – «*Когнітивна реструктуризація*» – спрямований на виявлення та поступову корекцію дезадаптивних думок і переконань, які підтримують депресивний стан після втрати зору. У межах модуля використовуються вправи на розпізнавання автоматичних думок, визначення когнітивних спотворень, пошук альтернативних пояснень, формування підтримувальних самовисловлювань і реалістичних цілей. Очікуваним результатом є послаблення катастрофічного мислення, зменшення почуття

безпорадності та формування більш реалістичних уявлень про себе й власні можливості.

Третій модуль – «*Поведінкова активація та соціальна інтеграція*» – спрямований на поступове відновлення активності, розширення участі в повсякденному житті, формування конструктивних копінг-стратегій і підтримку соціальної взаємодії. Його зміст передбачає планування щоденної активності, повернення до соціальних контактів, навчання способів звернення по допомогу, розвиток комунікації, аналіз бар'єрів участі та роботу з уникненням. Очікуваним результатом є підвищення повсякденної активності, зменшення уникнення, посилення самостійності та соціальної участі.

Четвертий модуль – «*Профілактика рецидивів і планування майбутнього*» – спрямований на закріплення набутих навичок, визначення індивідуальних ризиків повторного погіршення стану та формування плану подальшої самопідтримки. У межах цього модуля учасник разом із фахівцем аналізує корисні навички, складні ситуації, ознаки можливого погіршення емоційного стану, джерела підтримки та подальші життєві цілі. Очікуваним результатом є закріплення навичок саморегуляції, формування плану профілактики повторного погіршення стану та підтримка реалістичної життєвої перспективи.

Загалом модульна структура програми забезпечує послідовність корекційної роботи: від стабілізації стану й формування мотивації – до зміни дезадаптивних переконань, поступового відновлення активності, соціальної інтеграції та планування майбутнього. Така логіка відповідає завданням комплексного супроводу дорослих осіб із набутою втратою зору, оскільки поєднує роботу з емоційними труднощами, розвитком адаптаційних навичок, формуванням самостійності та підтримкою соціальної участі.

Структуру програми узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Структура авторської програми «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору»

Модуль програми	Основна спрямованість	Очікуваний результат
Стабілізація та мотивація	Зниження напруження, психоедукація, формування мотивації, базова саморегуляція	Готовність до участі в програмі, первинна стабілізація стану, усвідомлення потреб і ресурсів
Когнітивна реструктуризація	Робота з дезадаптивними думками, катастрофізацією, безпорадністю	Формування більш реалістичних уявлень про себе, ситуацію та можливості адаптації
Поведінкова активація та соціальна інтеграція	Поступове відновлення активності, розвиток копінг-стратегій, соціальна взаємодія	Підвищення активності, зменшення уникнення, посилення самостійності та соціальної участі
Профілактика рецидивів і планування майбутнього	Закріплення навичок, план самопідтримки, робота з цінностями й цілями	Профілактика повторного погіршення стану, формування життєвої перспективи та стратегії подальшої адаптації

Узагальнюючи викладене можемо стверджувати, що авторська програма «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору» має чітку структурну організацію, етапність і корекційно-реабілітаційну спрямованість. Її зміст дає змогу поєднати підтримку емоційного стану з розвитком практичних адаптаційних умінь, соціальної активності, самостійності та життєвої компетентності дорослих осіб із набутою втратою зору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретико-методичне обґрунтування засвідчує, що авторська програма «Шлях до відновлення: подолання депресії при втраті зору» може розглядатися як складова комплексного психолого-педагогічного та реабілітаційного супроводу дорослих осіб із набутою втратою зору. Її значення полягає не лише у спрямованості на послаблення депресивних проявів, а й у створенні умов для поступового відновлення активності, самостійності, соціальної взаємодії та здатності особи брати участь у власному процесі адаптації.

Установлено, що депресивні стани в осіб, які втратили зір у дорослому віці, доцільно розглядати як складне багатофакторне явище. Вони пов'язані не тільки з емоційним переживанням втрати, а й зі змінами у звичному способі життя, соціальних ролях, самооцінці, рівні автономності та уявленнях про майбутнє. З огляду на це корекційна робота має бути спрямована не лише на зниження емоційного напруження, а й на формування нових способів пристосування до змінених життєвих умов.

Обґрунтовано, що методична основа програми має інтегративний характер і поєднує когнітивно-поведінковий підхід, поведінкову активацію, елементи терапії прийняття і зобов'язань, психоедукацію, ресурсно-орієнтований підхід, розвиток копінг-стратегій та активізацію соціальної підтримки. Таке поєднання дає змогу працювати не лише з депресивними переживаннями, а й з чинниками, які підтримують дезадаптацію: почуттям безпорадності, уникненням, зниженням активності, соціальним відстороненням і втратою віри у власні можливості.

Визначено, що структура програми охоплює чотири послідовні модулі: стабілізацію та мотивацію; когнітивну реструктуризацію; поведінкову активацію та соціальну інтеграцію; профілактику рецидивів і планування майбутнього. Така побудова забезпечує поступовість корекційно-реабілітаційної роботи – від первинної підтримки й усвідомлення власного стану до формування нових адаптивних навичок, відновлення соціальної активності та окреслення реалістичної життєвої перспективи.

Важливим результатом теоретико-методичного обґрунтування є визначення адаптаційно-реабілітаційної спрямованості програми. Її зміст

орієнтований на створення спеціально організованих умов для розвитку адаптаційних ресурсів дорослої особи з набутою втратою зору, формування навичок саморегуляції, самодопомоги, конструктивного опанування труднощів, прийняття соціальної підтримки, поступового розширення самостійності та включення в освітнє й соціальне середовище. Отже, програма не обмежується лише роботою з депресивними проявами, а має ширшу корекційно-реабілітаційну спрямованість.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої програми, зокрема з аналізом змін у вираженості депресивних і тривожних проявів, особливостях копінг-стратегій, рівні сприйняття соціальної підтримки та показниках соціальної адаптації до і після її впровадження. Доцільним є також вивчення результативності програми в різних групах дорослих осіб із набутою втратою зору з урахуванням віку, статі, причин і тривалості втрати зору, рівня залишкового зору та особливостей соціального оточення.

Окрему перспективу становить адаптація програми до групового та дистанційного форматів, а також її доповнення компонентами роботи з членами родини й використанням асистивних технологій. Подальшого опрацювання потребує створення методичних рекомендацій для фахівців спеціальної освіти, психологів, реабілітологів і соціальних працівників щодо впровадження програми в практику комплексного супроводу дорослих осіб із порушеннями зору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Осадча, Т. М. (2015). Комплексний супровід дітей дошкільного віку з порушенням голосової функції органічного генезу [Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.03]. Київ.

2. Sturrock, B. A., Xie, J., Holloway, E. E., Lamoureux, E. L., Fenwick, E. K., & Rees, G. (2015). The influence of coping on vision-related quality of life in patients with low vision. Investigative Ophthalmology & Visual Science, 56(4), 2416–2422.

3. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. Journal of Personality Assessment, 52(1), 30–41.

4. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. International Universities Press.

5. Кобильченко, В. В. (2012). Психологічний супровід дітей з порушеннями зору: Монографія. НПУ імені М. П. Драгоманова.

6. Синьова, Є. П., & Федоренко, С. В. (2018). Тифлопсихологія. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

7. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company.

8. Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2010). Behavioral activation for depression: A clinician's guide. Guilford Press.

9. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change (2nd ed.). Guilford Press.

REFERENCES

1. Osadcha, T. M. (2015). Kompleksnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniam holosovoi funktsii orhanichnoho henezu [Comprehensive support for preschool children with voice function disorders of organic genesis]. [Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk, spetsialnist 13.00.03]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Sturrock, B. A., Xie, J., Holloway, E. E., Lamoureux, E. L., Fenwick, E. K., & Rees, G. (2015). The influence of coping on vision-related quality of life in patients with low vision. Investigative Ophthalmology & Visual Science, 56(4), 2416–2422 [in English].

3. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. Journal of Personality Assessment, 52(1), 30–41 [in English].

4. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. International Universities Press [in English].

5. Kobylchenko, V. V. (2012). Psykholohichnyi suprovid ditei z porushenniamy zoru: Monohrafiia [Psychological support of children with visual impairments: Monograph]. NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

6. Synova, Ye. P., & Fedorenko, S. V. (2018). Tyflopsykholohiia [Typhlopsychology]. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

7. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company [in English].

8. Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2010). Behavioral activation for depression: A clinician's guide. Guilford Press [in English].

9. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change (2nd ed.). Guilford Press [in English].

Матеріал надійшов до редакції 16.04.2026

Прорецензовано 11.05.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 159.922.7-056.3:37.016-027.14-048.24

Олексій Кіргізов,
аспірант ІІ року навчання
e-mail: eaguolik@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8617-2768

Oleksii Kirgizov,
PhD student

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

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

МЕТОДИКА РАННЬОГО ТЕСТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ГІПОТЕЗ У ПРОЄКТУВАННІ ІГРОВИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З РДУГ

METHODOLOGY FOR EARLY TESTING OF CORRECTIONAL-PSYCHOLOGICAL HYPOTHESES IN DESIGNING GAME INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH ADHD

Анотація. Статтю присвячено розробці та обґрунтуванню методики раннього тестування корекційно-психологічних гіпотез як інструменту скорочення підготовчої фази дослідження у проєктуванні ігрових інтервенцій для дітей молодшого шкільного віку з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ). Мета дослідження – описати покроковий протокол методу та верифікувати його застосовність на ілюстративному кейсі. Методи: теоретичний аналіз і синтез наукової літератури з корекційної психопедагогіки, ігрового

дизайну та методів прототипування. Результати: розроблено п’ятикроковий протокол методу швидкого прототипування корекційно-психологічних гіпотез, що охоплює: формалізацію гіпотези інтервенції, підготовку специфікаційного документу, створення діючого прототипу, його експертну оцінку та визначення критеріїв перевірки гіпотези. Центральним інструментом методу визначено специфікаційний документ – структурований корекційно-психологічний опис гіпотези, що є ключовим внеском дослідника незалежно від обраних технічних засобів реалізації. Метод верифіковано на ілюстративному кейсі симуляційно-пізнавальної гри «Ранкові збори», спрямованої на формування навичок самостійного виконання ранкової рутини у дітей 6–10 років з РДУГ. Висновки: запропонований метод дає змогу дослідникові скоротити підготовчу фазу розробки ігрової інтервенції з місяців до кількох днів без втрати теоретичної обґрунтованості корекційно-психологічної гіпотези; якість результату визначається передусім точністю корекційно-психологічного опису, а не вибором технічного інструменту. Метод є попереднім щодо повноцінного пілотного дослідження та не замінює емпіричної перевірки ефективності інтервенції.

Ключові слова: психологія, розлад дефіциту уваги та гіперактивності, ігрові корекційно-психологічні інтервенції, прототипування гіпотез, базові життєві навички.

Abstract. The article is devoted to the development and justification of the methodology for early testing of correctional and psychological hypotheses as a tool for reducing the preparatory phase of research in the design of game interventions for primary school children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The purpose of the study is to describe the step-by-step protocol of the method and verify its applicability on an illustrative case. Methods: theoretical analysis and synthesis of scientific literature on correctional psychopedagogy, game design and prototyping methods. Results: a five-step protocol for the rapid prototyping method of correctional and psychological hypotheses was developed, which includes: formalization of the intervention hypothesis, preparation of a specification document, creation of a working prototype, its expert assessment and definition of criteria for testing the hypothesis. The central tool of the method is the specification document - a structured correctional and psychological description of the hypothesis, which is the key contribution of the researcher regardless of the chosen technical means of implementation. The method was verified on an illustrative case of the simulation-cognitive game “Morning Meetings”, aimed at developing skills for independent performance of the morning routine in children aged 6–10 with ADHD. Conclusions: the proposed method allows the researcher to reduce the preparatory phase of developing a game intervention from months to several days without losing the theoretical validity of the correctional-psychological hypothesis; the quality of the result is determined primarily by the accuracy of the correctional-psychological description, and not by the

choice of a technical tool. The method is preliminary to a full-fledged pilot study and does not replace empirical verification of the effectiveness of the intervention.

Key words: psychology, attention deficit hyperactivity disorder, game-based correctional and psychological interventions, hypothesis prototyping, basic life skills.

Актуальність дослідження. Проєктування ефективних психолого-педагогічних інтервенцій для дітей з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ) є одним із пріоритетних завдань сучасної спеціальної педагогіки та психології. Особливого значення набувають ігрові та медіа-інтервенції, спрямовані на формування базових життєвих навичок – планування, послідовного виконання дій, управління часом, самообслуговування, – оскільки саме ці навички у дітей з РДУГ порушені системно внаслідок дефіцитів виконавчих функцій (Barkley, 2015; Sonuga-Barke, 2002). Ігровий формат забезпечує необхідні умови для формування навичок: залученість, безпечне середовище для помилки, мікроцикли підкріплення та можливість симуляції реальних ситуацій (Thompson, 2012).

Водночас у дослідницькій практиці існує істотна методологічна прогалина: між теоретично обґрунтованою гіпотезою інтервенції та першим тестованим варіантом її реалізації нерідко пролягає тривалий шлях – від кількох місяців до років. Дослідник, який має чіткий психолого-педагогічний задум, часто позбавлений можливості перевірити його без залучення команди технічних фахівців або значного фінансування. Це істотно гальмує ітеративний цикл розробки, який є ключовою умовою якісного психолого-педагогічного дизайну: без раннього варіанту реалізації неможливо своєчасно виявити недоліки механіки, невідповідність профілю дитини або корекційну нелогічність сценарію.

Ця проблема є особливо гострою в контексті ігрових інтервенцій для дітей з РДУГ, де якість кожного елементу ігрової механіки безпосередньо визначає терапевтичний потенціал засобу: надто проста механіка знижує залученість, надто складна – провокує уникання, а неточна послідовність завдань

унеможливлює формування цільової навички (Milne-Ives et al., 2023). Відтак ітеративний характер розробки тут не є методологічним побажанням, а необхідністю.

Сучасний розвиток інструментів швидкого прототипування відкриває принципово нову можливість: дослідник психолог-педагог без спеціальної технічної підготовки може самостійно створити перший діючий варіант ігрового прототипу за лічені дні – за умови наявності чітко структурованого опису своєї гіпотези. Проте в корекційно-психологічній літературі наразі відсутній описаний протокол, який систематизував би цей процес: від формулювання гіпотези – через підготовку необхідної документації – до отримання придатного до перевірки медіа-прототипу та визначення критеріїв його оцінки.

Отже, актуальність дослідження визначається практичною потребою у відтворюваному методі, який дав би можливість дослідникові в галузі корекційної освіти самостійно скоротити підготовчу фазу розробки ігрової інтервенції без втрати теоретичної обґрунтованості психолого-педагогічної гіпотези.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. РДУГ супроводжується порушеннями виконавчих функцій – планування, ініціації дій і самоконтролю, що ускладнює виконання дитиною щоденних завдань, зокрема ранкової рутини, дотримання розпорядку та послідовного виконання інструкцій (Barkley, 2015). Ігрові інтервенції є визнаним засобом корекційної роботи при РДУГ, а їх ефективність пояснюється теорією соціального научіння, мотиваційною моделлю розладу та емпіричними дослідженнями цифрових ігрових програм (Bandura, 1977; Sonuga-Barke, 2002; Gibson et al., 2018; Milne-Ives et al., 2023). Водночас у цій статті увагу зосереджено не на доведенні ефективності таких інтервенцій, а на процесі їх первинного проєктування.

Центральним питанням дослідження є перетворення психолого-педагогічної гіпотези на прототип, придатний до подальшої перевірки. Прототипування як метод походить із проєктно-орієнтованих дисциплін і передбачає створення спрощеного, але функціонального варіанту рішення для раннього виявлення недоліків (Kelley & Littman, 2001). У психолого-

педагогічний дизайн ці принципи увійшли через дизайн-мислення та ітеративні моделі розробки, де цикл «прототип → оцінка → уточнення» є важливою частиною підготовки навчальних матеріалів (Brown, 2009; Allen, 2012; Branch, 2009).

Однак у корекційно-педагогічних дослідженнях створення першого цифрового прототипу часто стає організаційним бар'єром. На відміну від дизайнерів чи інженерів, психолого-педагогічний дослідник зазвичай не має технічних компетенцій для самостійної реалізації ігрової інтервенції. Через це прототипування залежить від наявності розробників або фінансування, що може зупинити дослідження ще до перевірки гіпотези.

У науковій літературі цю проблему майже не описано. Ітеративні моделі психолого-педагогічного дизайну переважно розглядаються з позиції команд, які мають необхідні ресурси, тоді як досвід індивідуального дослідника без технічної підтримки залишається поза увагою. Так само дослідження у сфері спеціальної освіти частіше аналізують ефективність уже створених інтервенцій, а не метод їх первинного проєктування.

Отже, у літературі бракує відтворюваного методу, який дав би можливість самостійно перетворити гіпотезу на перший прототип без залучення технічних фахівців і без втрати теоретичної обґрунтованості. Саме це питання становить предмет даного дослідження.

Мета статті полягає в розробці та описі методу швидкого прототипування корекційно-психологічних гіпотез як інструменту підготовчої фази дослідження, а також у верифікації його практичної застосовності на ілюстративному кейсі проєктування симуляційно-пізнавальної гри «Ранкові збори» для формування навичок самостійного виконання ранкової рутини у дітей 6–10 років з РДУГ.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичний аналіз і синтез наукової літератури забезпечив формування теоретичного підґрунтя дослідження: проаналізовано публікації з корекційної педагогіки та спеціальної психології в частині характеристик РДУГ і ігрових інтервенцій, а також роботи у сфері педагогічного дизайну та методів прототипування. Опрацьовано джерела,

опубліковані переважно за останні десять років, у базах Scopus, PubMed та Web of Science.

Для верифікації розробленого методу застосовано описовий кейс-метод (Yin, 2018). Кейс є ілюстративним: він слугує демонстрацією можливостей і логіки запропонованого протоколу, а не доказом ефективності конкретної ігрової інтервенції. Одиницею аналізу виступає процес перетворення психолого-педагогічної гіпотези на перший варіант ігрового прототипу із застосуванням усіх кроків описаного методу. Матеріалами кейсу є авторські розробки: специфікаційний документ гіпотези, концептуальні ілюстрації ігрового середовища та схема сценарію гри «Ранкові збори».

Необхідно окремо зазначити межі застосування отриманих результатів: описаний метод не замінює повноцінного пілотного дослідження з участю дітей і не дозволяє робити висновків про ефективність відповідних інтервенцій. Його функція – скоротити часовий і організаційний розрив між формулюванням психолого-педагогічної гіпотези та початком її емпіричної перевірки.

Результати дослідження. Метод швидкого прототипування корекційно-психологічних гіпотез: загальна логіка. Запропонований метод є послідовністю з п’яти кроків, кожен з яких функціонально завершений і водночас необхідний для коректного переходу до наступного. Метод адресований передусім досліднику-практикові у сфері корекційної педагогіки та спеціальної психології – тобто фахівцеві, який володіє предметним розумінням розладу та механізмів його корекції, проте не має ані спеціальної технічної підготовки, ані доступу до команди розробників.

Принципова теза, на якій тримається метод, полягає в такому: якість і теоретична обґрунтованість підсумкового прототипу визначається не вибором інструменту реалізації, а точністю та повнотою педагогічного опису гіпотези, який дослідник самостійно готує до моменту звернення до будь-якого технічного засобу. Інакше кажучи, інструмент прототипування є взаємозамінним; педагогічний задум, формалізований у специфікаційному документі, є не лише обов’язковим, а й унікальним внеском дослідника. Саме цей зсув акценту – з

технічної реалізації на педагогічну специфікацію – робить метод відтворюваним і доступним для дослідника, який працює без технічної команди.

Логіка послідовності кроків відповідає внутрішній логіці ітеративного педагогічного дизайну (Allen, 2012; Branch, 2009): від абстрактного формулювання задуму – через його операціоналізацію – до отримання матеріального артефакту, який можна піддати критичній оцінці ще до залучення дітей до пілотного дослідження.

Крок 1. Формалізація психолого-педагогічної гіпотези. Вихідним пунктом методу є структуроване формулювання гіпотези інтервенції. На цьому етапі дослідник переходить від загального педагогічного задуму до операційного твердження, придатного до подальшої перевірки. Гіпотеза має містити чотири обов'язкові елементи:

Цільова навичка або функція – що саме формується, відновлюється або компенсується внаслідок інтервенції, з максимальною конкретизацією. Не «розвиток уваги загалом», а, наприклад, «самостійне виконання чотирьох кроків ранкової рутини у правильній послідовності».

Механізм впливу – психологічне обґрунтування того, чому саме обраний ігровий формат має забезпечити очікуваний результат, з посиланням на теорію соціального научіння (Bandura, 1977), мотиваційну модель РДУГ (Sonuga-Barke, 2002) або інші теоретичні рамки.

Характеристика аудиторії – вік, нозологічна група, типові коморбідні стани, середовище застосування. Саме ці параметри визначають допустиму складність механіки та сенсорне навантаження.

Вимірюваний поведінковий результат – конкретний індикатор, за яким у подальшому пілотному дослідженні буде ухвалено рішення про підтвердження або спростування гіпотези.

Відсутність будь-якого з чотирьох елементів робить гіпотезу непридатною до операціоналізації: дослідник зможе створити прототип, але не зможе обґрунтовано визначити, що саме цей прототип перевіряє. Тому крок 1 водночас є фільтром, який відсікає від подальшої роботи задуми, недостатньо опрацьовані на концептуальному рівні.

Крок 2. Підготовка специфікаційного документа

Специфікаційний документ є центральним інструментом методу та його ключовим методологічним внеском. Він являє собою стислий концептуальний опис ігрового середовища, який дослідник готує на основі формалізованої гіпотези та який стає вхідним матеріалом для будь-якого інструменту прототипування. Принципово важливо, що саме цей документ, а не пізніший прототип, є тим артефактом, у якому матеріалізується педагогічна експертиза дослідника. Прототип може бути перероблений, замінений або реалізований у іншому інструменті без шкоди для дослідження; специфікаційний документ – ні, оскільки його втрата означала б втрату самого педагогічного задуму.

Документ містить шість логічно пов’язаних елементів:

Цільова навичка – конкретна поведінкова послідовність, яку гра тренує (не абстрактна функція на кшталт «уваги», а саме поведінка).

Профіль дитини – вік, нозологія, особливості сенсорної регуляції, середовище застосування.

Сцена та ігровий задум – що дитина бачить і що вона у грі робить, описане мовою педагога, а не розробника.

Логіка зворотного зв’язку – як гра реагує на правильну і помилкову дію, що означає «завершити» сеанс.

Критерій успіху – що з педагогічної точки зору вважається виконанням гіпотези; має прямо відповідати вимірюваному результату з кроку 1.

Обмеження і протипоказання – що гра не повинна містити (стресові сигнали, текст у ігровому полі, стигматизуючі елементи, штрафна система тощо).

На відміну від технічного завдання у звичному інженерному значенні, специфікаційний документ описує не функціональні характеристики продукту, а педагогічні умови його коректності. Дослідник формулює саме те, що знає як фахівець: профіль аудиторії, цільову поведінку, характер зворотного зв’язку, сенсорні та етичні обмеження. Технічні рішення – формат файлу, платформа, спосіб взаємодії – лишаються на боці інструменту прототипування. Саме цей розподіл ролей робить метод доступним досліднику без технічної підготовки.

Крок 3. Створення першого варіанту прототипу

На основі готового специфікаційного документа створюється перший варіант ігрового прототипу. Вибір інструмента є вторинним, оскільки педагогічну якість прототипу визначає не технологія реалізації, а повнота й точність специфікації. Один і той самий документ може бути реалізований у різних середовищах, зберігаючи педагогічну еквівалентність прототипу. Оскільки метод спрямований на скорочення підготовчої фази дослідження, пріоритет надається інструментам, які швидко перетворюють текстовий опис на діючий артефакт (прототип). До таких належать засоби генеративного проєктування інтерфейсів, зокрема Claude Artifacts/Design, Base44, Bolt, v0 та подібні середовища (станом на 2026р). Вони дають змогу на основі специфікаційного документа за короткий час отримати інтерактивну симуляцію гри, яку можна запустити в браузері й перевірити відповідність сценарію. Саме швидкий перехід від тексту до робочого прототипу дає змогу скоротити підготовку інтервенції з місяців до кількох днів, що є однією з ключових практичних переваг методу.

Незалежно від конкретного обраного інструменту, отриманий прототип вважається достатнім для переходу до наступного кроку, якщо він відображає три елементи:

– послідовність дій дитини в межах одного сеансу;

– логіку зворотного зв’язку на кожну її дію;

– критерій завершення сеансу.

Прототип, який не дає змоги пройти повний цикл взаємодії, є непридатним до експертної оцінки, оскільки не дозволяє побачити саме той аспект, заради якого створюється – поведінкову послідовність.

Крок 4. Експертна оцінка прототипу

Отриманий варіант оцінюється фахівцями – корекційним психологом-педагогом, за потреби також спеціалістом з педагогічного дизайну – без участі дитини. Принциповим є те, що цей крок відбувається до пілотного дослідження: його завдання – виявити нелогічні елементи, невідповідності профілю аудиторії та порушення критеріїв безпеки ще на тому етапі, коли вартість виправлення мінімальна. Оцінка структурується трьома питаннями:

– чи відповідає прототип заявленій меті (чи тренує саме ту навичку, яку гра має формувати);

– чи враховує він профіль цільової аудиторії (вікові можливості, сенсорний профіль, обмеження уваги);

– чи є зміст безпечним і доступним (відсутність стигматизуючих елементів, дотримання обмежень зі специфікаційного документа).

За результатами оцінки формується перелік виправлень, які або вносяться у поточний прототип, або фіксуються як вимоги для наступної ітерації. Експертна оцінка на цьому етапі є структурною, а не статистичною: її завдання не довести ефективність інтервенції, а підготувати її до коректної емпіричної перевірки. Тому достатнім є залучення одного-двох незалежних експертів, а не репрезентативної вибірки.

Крок 5. Визначення критеріїв перевірки гіпотези

Завершальний крок забезпечує методологічний зв’язок між прототипом і подальшим пілотним дослідженням. На цьому етапі дослідник формулює конкретні поведінкові індикатори, за якими у пілоті визначатиметься підтвердження або спростування гіпотези. Метод передбачає принаймні три типи критеріїв.

Поведінковий критерій фіксує, чи виконує дитина цільову дію самостійно і без зовнішніх нагадувань; це пряме продовження вимірюваного результату з кроку 1.

Критерій залученості визначає, чи завершує дитина сеанс і чи виявляє готовність до повторення – це принципово для ігрових інтервенцій, оскільки сама механіка впливу передбачає регулярне і добровільне залучення.

Критерій педагогічної точності стосується відповідності дій у грі реальній цільовій навичці: гра має тренувати саме ту поведінку, яка є метою інтервенції, а не її символічну заміну.

Розрізнення між реальною дією та символічною заміною є тут ключовим: якщо дитина у грі натискає кнопку «вмитися», а не імітує послідовність дій, які становлять реальне вмивання, гра тренує навичку натискання кнопки, а не цільову поведінку.

Ілюстративний кейс: симуляційно-пізнавальна гра «Ранкові збори»

Для верифікації описаного методу обрано ілюстративний кейс – проєктування симуляційно-пізнавальної гри «Ранкові збори», спрямованої на формування навичок самостійного виконання ранкової рутини у дітей 6–10 років з РДУГ. Вибір цього кейсу зумовлений тим, що ранкова рутина є типовою зоною складнощів для дітей з РДУГ через системні труднощі з ініціацією дій, утриманням послідовності та регуляцією часу (Barkley, 2015), що робить її педагогічно показовою для демонстрації методу.

Крок 1. Формалізована гіпотеза. Якщо дитина 6–10 років з РДУГ регулярно практикуватиме ранкову рутину у форматі симуляційно-пізнавальної гри з візуальним таймером та системою нагородження за послідовне виконання кроків, це сприятиме формуванню самостійності у виконанні реальної ранкової рутини без зовнішніх нагадувань дорослого. Механізм впливу містить три компоненти: симуляція реальної ситуації активує спостережне навчання (Bandura, 1977); візуальний таймер забезпечує зовнішню регуляцію часу, компенсуючи дефіцит внутрішньої часової регуляції; миттєва нагорода відповідає мотиваційному профілю дітей з РДУГ (Sonuga-Barke, 2002). Цільова аудиторія – діти 6–10 років з підтвердженим діагнозом РДУГ, без значущих коморбідних інтелектуальних порушень, домашнє середовище застосування. Вимірюваний результат: дитина самостійно виконує не менше чотирьох кроків ранкової рутини у правильній послідовності без нагадування дорослого протягом не менше п’яти послідовних днів.

Крок 2. Специфікаційний документ. На основі гіпотези підготовлено стислий концептуальний опис гри, оформлений у вигляді структурованого шаблону. Шаблон побудований так, щоб його можна було повторно використати для будь-якої іншої ігрової гіпотези: дослідник зберігає структуру і назви полів, замінюючи лише їх зміст. Заповнений шаблон (Таблиця 1) для гри «Ранкові збори» подається нижче у тому вигляді, у якому він безпосередньо використовувався як вхідний матеріал для інструменту генеративного прототипування.

Таблиця 1. Специфікація: «Ранкові збори»

Специфікація: «Ранкові збори»
Цільова навичка Самостійне виконання чотирьох кроків ранкової рутини у правильній послідовності: вимкнути будильник → умитися → одягтися → скласти рюкзак.
Профіль дитини Вік 6–10 років. РДУГ, без значущих коморбідних інтелектуальних порушень. Труднощі з ініціацією дій, утриманням послідовності, регуляцією часу. Підвищена чутливість до різких звуків і насичених кольорів. Читання на рівні початкової школи або відсутнє. Середовище – дім, ранковий час, переважно без супроводу дорослого.
Сцена та ігровий задум На екрані зображено кімнату дитини зі справами, які треба виконати зранку: ліжко з будильником, умивальник, одяг, рюкзак з речами. Дитині дається 5 хвилин, щоб «зібратися до школи»: вимкнути будильник, умитися, одягтися, скласти рюкзак – у правильній послідовності. Якщо встигає до приходу віртуального шкільного автобуса – отримує нагороду.
Логіка зворотного зв’язку Правильна дія – коротка анімація і м’який звуковий сигнал, перехід до наступного кроку. Неправильний порядок не карається: гра лише підказує, що зараз треба зробити інше. Жодного штрафу, жодної втрати прогресу. Сеанс завершується або повним виконанням усіх кроків (успіх), або закінченням таймера (нейтральна сцена, пропозиція спробувати ще раз).
Критерій успіху Усі чотири кроки виконано у правильній послідовності до закінчення 5-хвилинного таймера, і дитина самостійно ініціює повторний запуск гри.
Обмеження і протипоказання

Гра має бути візуально спокійною: пастельна палітра, без червоного кольору для помилок, без різких звуків, без миготіння. Без тексту в ігровому полі – лише піктограми та анімації. Без штрафної системи, без «життів», без порівняння з іншими дітьми, без натяків на «лінь» чи «неуважність».

Шаблон навмисно лишається коротким і написаним мовою педагога, а не розробника: він описує саме те, що дослідник знає як фахівець – профіль аудиторії, цільову поведінку, характер зворотного зв'язку, сенсорні та етичні обмеження. Технічні рішення (платформа, формат, спосіб взаємодії) у специфікації не фіксуються і лишаються на боці інструменту прототипування, який пропонує свій варіант реалізації. У разі потреби ці технічні рішення можуть бути скориговані вже на етапі експертної оцінки. Саме цей розподіл ролей робить шаблон універсальним: для іншої ігрової гіпотези дослідник зберігає шість полів специфікації і замінює їх зміст, не торкаючись питань реалізації.

Кроки 3–4. Прототип і експертна оцінка. На основі специфікаційного документа інструментом генеративного прототипування (v0.app) створено перший варіант гри у форматі браузерної симуляції (рис.1) (https://v0-morning-assembly-game-90552ulel-eaguolik-6707s-projects.vercel.app/).

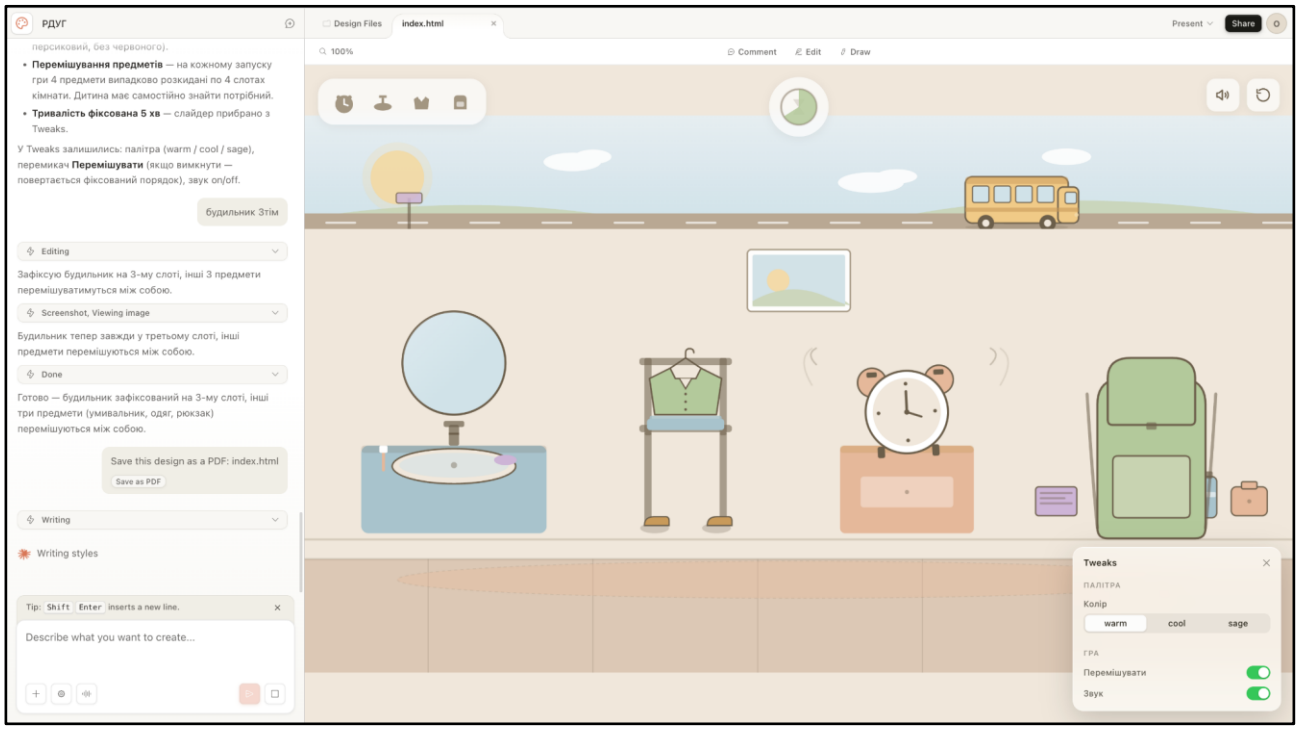


Рис. 1. Інструмент генеративного прототипування та гра «Ранкові збори»

Сеанс експертної оцінки, проведений із залученням незалежного експерта, виявив дві істотні невідповідності:

У першому варіанті прототипу кроки розміщено один за одним, що суперечить реальній задачі ранкової рутини. Помилка походила не з інструмента, а з недостатньої деталізації послідовності у вихідній специфікації, де порядок кроків було подано як ланцюг, а не як набір. Цей випадок показовий: він демонструє, що внутрішня послідовність елементів специфікації має значення разом із самим їх переліком.

Тривалість таймера у три хвилини виявилася недостатньою для виконання повного циклу дій 6-річною дитиною за оцінкою експерта; критерій було скориговано до п’яти хвилин.

Після виправлення послідовності кроків, корекції таймера та спрощення навігаційних елементів прототип визнано готовим до переходу на пілотну фазу.

Розподіл відповідальності між інструментом прототипування і дослідником на цьому кейсі (таблиця 2) ілюструє центральну тезу методу: інструмент відповідає за швидкість і технічну реалізацію, дослідник – за педагогічну коректність кожного елемента.

Таблиця 2. Розподіл функцій між інструментом прототипування та дослідником

Елемент	**Інструмент**	**Дослідник**
Структура сценарію (4 кроки)	Згенеровано	Перевірка відповідності реальній рутині
Послідовність кроків	Помилка генерації	Виявлено і виправлено
Механіка взаємодії	Згенеровано	Перевірка доступності для 6-річного
Візуальний таймер	Згенеровано	Скориговано тривалість (3 → 5 хв)
Система нагородження	Згенеровано	Перевірка відповідності мотиваційному профілю

		РДУГ
Безпека та етичність змісту	—	Підтверджено дослідником

Крок 5. Критерії перевірки гіпотези. Для подальшого пілотного дослідження визначено три індикатори:

Поведінковий – дитина виконує всі чотири кроки реальної ранкової рутини самостійно без нагадувань протягом п’яти послідовних днів.

Залученості – дитина завершує не менше восьми з десяти ігрових сеансів і виявляє ініціативну готовність до повторного запуску гри.

Педагогічної точності – структура дій у грі, зокрема послідовність кроків та характер взаємодії, на момент переходу до пілоту визнана відповідною реальним крокам ранкової рутини за результатами експертної верифікації.

Загалом застосування методу до кейсу «Ранкові збори» дало змогу скоротити підготовчу фазу розробки ігрової інтервенції з місяців, які зазвичай потребує погодження з технічною командою, до приблизно трьох робочих днів: один день – на формалізацію гіпотези і підготовку специфікаційного документа, один – на створення прототипу і його експертну оцінку, один – на виправлення і визначення критеріїв подальшої перевірки. Цей результат підтверджує практичну застосовність методу та водночас демонструє його межі: метод не замінює пілотного дослідження і не дозволяє самостійно зробити висновки про ефективність розробленої гри – він лише забезпечує умови для її коректної емпіричної перевірки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У дослідженні розроблено й обґрунтовано метод швидкого прототипування психолого-педагогічних гіпотез як окремий етап підготовки до емпіричного вивчення ігрових інтервенцій для дітей з РДУГ. Його новизна полягає у зміщенні акценту з технічної реалізації на попередній психолого-педагогічний опис інтервенції. Центральним результатом методу є специфікаційний документ, у якому визначаються цільова навичка, механізм впливу, профіль дитини, логіка зворотного зв’язку, критерії успіху та обмеження.

Запропонований цикл «гіпотеза → специфікація → перший прототип → експертна оцінка → критерії перевірки» робить підготовку педагогічної інтервенції більш прозорою, структурованою та відтворюваною. Він дає змогу виявити методологічні й етичні ризики ще до залучення дітей до пілотного дослідження.

Практичну застосовність методу продемонстровано на прикладі симуляційно-пізнавальної гри «Ранкові збори» для дітей молодшого шкільного віку з РДУГ. Експертна оцінка першого прототипу дала змогу заздалегідь виявити недоліки, зокрема порушення послідовності ранкової рутини, нереалістичний

час виконання дій і надмірну насиченість окремих екранів. Це підтвердило функцію методу як інструменту попереднього відбору та покращення педагогічних рішень.

Практичне значення методу полягає в його доступності для індивідуального дослідника або невеликої корекційної команди без власних розробників. За умови якісної підготовки гіпотези та специфікації шлях від задуму до педагогічно перевіреного першого прототипу може бути скорочений до кількох робочих днів.

Водночас дослідження має обмеження: метод апробовано лише на одному кейсі, не проводилося емпіричного порівняння з іншими підходами, а питання довгострокового впливу інтервенцій залишилися поза межами роботи.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на стандартизацію специфікаційного документа, емпіричну валідацію методу та його адаптацію до інших категорій дітей з особливими освітніми потребами. Окремої уваги потребують етичні аспекти раннього прототипування цифрових інтервенцій для дітей, зокрема рівень стимуляційного навантаження, інформована згода батьків і захист даних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура, А. (1977). Теорія соціального навчання. Енглвуд-Кліфс, Нью-Джерсі: Prentice Hall.
2. Sonuga-Barke, E. J. S. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD – A dual pathway model of behaviour and cognition. Behavioural Brain Research, 130(1–2), 29–36. https://doi.org/10.1016/S0166-4328(01)00432-6
3. Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
4. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. American Psychologist, 69(1), 66–78. https://doi.org/10.1037/a0034857
5. Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., ... Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. Personality and Social Psychology Bulletin, 35(6), 752–763. https://doi.org/10.1177/0146167209333045
6. Zhang, M., Zhao, J., Chen, M., & Ma, L. (2022). Mobile gaming applications in ADHD management: A scoping review. Frontiers in Psychiatry, 13, 824576. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.824576
7. Estrada-Plana, V., Prat, R., Moya, J., & Gutiérrez, J. (2019). Board games intervention in children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomized controlled trial. Psychiatry Research, 272, 594–601. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.133

8. Kollins, S. H., DeLoss, D. J., Cañadas, E., Lutz, J., Findling, R. L., Keefe, R. S. E., ... Epstein, J. N. (2020). A novel digital intervention for actively reducing severity of paediatric ADHD (EndeavorRx): A randomized controlled trial. The Lancet Digital Health, 2(4), e168–e178. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30017-0

9. Akili Interactive. (2023). Pivotal trial of EndeavorRx in adolescents with ADHD shows robust improvements in attention and broader clinical outcomes. Retrieved from https://www.akiliinteractive.com/

10. Jiang, H., Wang, Y., Zhang, Y., Liu, Y., & Wang, J. (2023). The efficacy of immersive virtual reality on cognitive deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials. Frontiers in Psychiatry, 14, 1106645. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1106645

11. Staff, A. I., DuPaul, G. J., Evans, S. W., Owens, J. S., & Walrath, C. (2023). Classroom setting and ADHD behavior: Observational study of inattentive, hyperactive, and impulsive behaviors across school contexts. Journal of Attention Disorders, 27(10), 1234–1248.

12. Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. Journal of Pediatric Psychology, 32(6), 655–663. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024

13. European Commission. (2025). Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence and data in teaching and learning. Brussels: European Commission. Retrieved from https://education.ec.europa.eu

14. Lakhani, K. (2023, September 27). Navigating the jagged technological frontier. Harvard Business School / Digital Data Design Institute. Retrieved from https://d3.harvard.edu/navigating-the-jagged-technological-frontier/

15. Thompson, C., & Amodeo, A. (2025, April 8). How people are really using gen AI in 2025. Harvard Business Review. Retrieved from https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025

REFERENCES

9. Bandura, A. (1977). Teoriia sotsialnoho navchannia [Social learning theory]. Enhlvud-Klifs, Niu-Dzhersi: Prentice Hall. [in Ukrainian].

10. Sonuga-Barke, E. J. S. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD – A dual pathway model of behaviour and cognition. Behavioural Brain Research, 130(1–2), 29–36. https://doi.org/10.1016/S0166-4328(01)00432-6 [online resource, in English].

11. Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). New York, NY: Guilford Press. [in English].

12. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. American Psychologist, 69(1), 66–78. https://doi.org/10.1037/a0034857 [online resource, in English].

13. Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., ... Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. Personality and Social Psychology Bulletin, 35(6), 752–763. https://doi.org/10.1177/0146167209333045 [in English].

14. Zhang, M., Zhao, J., Chen, M., & Ma, L. (2022). Mobile gaming applications in ADHD management: A scoping review. Frontiers in Psychiatry, 13, 824576. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.824576 [online resource, in English].

15. Estrada-Plana, V., Prat, R., Moya, J., & Gutiérrez, J. (2019). Board games intervention in children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomized controlled trial. Psychiatry Research, 272, 594–601. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.133 [online resource, in English].

16. Kollins, S. H., DeLoss, D. J., Cañadas, E., Lutz, J., Findling, R. L., Keefe, R. S. E., ... Epstein, J. N. (2020). A novel digital intervention for actively reducing severity of paediatric ADHD (EndeavorRx): A randomized controlled trial. The Lancet Digital Health, 2(4), e168–e178. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30017-0 [online resource, in English].

17. Akili Interactive. (2023). Pivotal trial of EndeavorRx in adolescents with ADHD shows robust improvements in attention and broader clinical outcomes. Retrieved from https://www.akiliinteractive.com/ [online resource, in English].

18. Jiang, H., Wang, Y., Zhang, Y., Liu, Y., & Wang, J. (2023). The efficacy of immersive virtual reality on cognitive deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials. Frontiers in Psychiatry, 14, 1106645. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1106645 [online resource, in English].

19. Staff, A. I., DuPaul, G. J., Evans, S. W., Owens, J. S., & Walrath, C. (2023). Classroom setting and ADHD behavior: Observational study of inattentive, hyperactive, and impulsive behaviors across school contexts. Journal of Attention Disorders, 27(10), 1234–1248.

20. Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. Journal of Pediatric Psychology, 32(6), 655–663. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024 [online resource, in English].

21. European Commission. (2025). Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence and data in teaching and learning. Brussels: European Commission. Retrieved from https://education.ec.europa.eu [online resource, in English].

22. Lakhani, K. (2023, September 27). Navigating the jagged technological frontier. Harvard Business School / Digital Data Design Institute. Retrieved from https://d3.harvard.edu/navigating-the-jagged-technological-frontier/ [online resource, in English].

23. Thompson, C., & Amodeo, A. (2025, April 8). How people are really using gen AI in 2025. Harvard Business Review. Retrieved from https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025 [online resource, in English].

Матеріал надійшов до редакції 30.03.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК: 376.1-056.264-053.2.3-047.36

Альона Король,
докторка філософії (PhD),
доцентка кафедри дошкільної освіти
akorolin@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0392-4113

Alyona Korol,
PhD, Associate Professor of the Department
of Preschool Education

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця,
Вінницька область, Україна, 21001,

Vinnytsia State Pedagogical University
Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University
32, Ostrozkyi str, Vinnytsia region, Ukraine, 21001

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ВІД РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ДО КОМПЛЕКСНОЇ ПІДТРИМКИ

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR EARLY CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS: FROM EARLY DETECTION TO COMPREHENSIVE SUPPORT

Анотація. У статті здійснено науково-теоретичне обґрунтування логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення як складової системи раннього втручання та комплексної підтримки дитини і сім'ї. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, порушеннями комунікації, труднощами сенсомоторного становлення та недостатньо сформованими передумовами

мовлення, що потребує своєчасного виявлення ризиків і раннього надання фахової допомоги. Встановлено, що ранній вік є сенситивним періодом для формування базових мовленнєвих, когнітивних і соціально-комунікативних функцій, а тому своєчасне включення дитини у програму логопедичного супроводу сприяє попередженню вторинних порушень розвитку, зниженню ступеня прояву мовленнєвих труднощів та розширенню можливостей подальшої соціальної адаптації.

У дослідженні розкрито зміст логопедичного супроводу як системи цілеспрямованої, безперервної, індивідуалізованої та міждисциплінарної допомоги, що охоплює раннє виявлення порушень, комплексну діагностику, визначення освітніх і розвиткових потреб дитини, розроблення індивідуальної траєкторії підтримки та реалізацію корекційно-розвиткових заходів. Підкреслено, що логопедичний супровід не обмежується корекцією окремих мовленнєвих функцій, а спрямований на формування передумов мовлення, розвиток комунікативної ініціативи, стимуляцію слухового сприймання, розуміння мовлення, активізацію словника, розвиток артикуляційної моторики, невербальної комунікації, предметно-практичної діяльності та емоційного контакту з дорослим.

Визначено, що комплексна підтримка дітей раннього віку з порушеннями мовлення повинна реалізовуватися на засадах індивідуалізації, функціональності, доступності, безперервності та орієнтації на потреби дитини і сім'ї. Наголошено на важливості використання сучасних логопедичних технологій, сенсорної інтеграції, ігрових методів, альтернативної та додаткової комунікації, розвитку спільної уваги та інтерактивної взаємодії як ресурсів стимуляції раннього мовленнєвого розвитку. Доведено, що системний логопедичний супровід у межах раннього втручання сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку комунікативної компетентності, формуванню позитивного досвіду взаємодії та створює передумови для подальшого успішного включення дитини в освітній простір, соціалізації та гармонійного особистісного розвитку.

Ключові слова: логопедичний супровід, ранній вік, порушення мовлення, раннє втручання, мовленнєвий розвиток, комплексна підтримка, міждисциплінарний підхід, сімейно-орієнтована допомога.

Abstract. The article provides a scientific and theoretical justification for speech therapy support for young children with speech disorders as a component of the system of early intervention and comprehensive support for the child and family. The relevance of the study is due to the increase in the number of children with delayed speech development, communication disorders, difficulties in sensorimotor development and insufficiently formed prerequisites for speech, which requires timely identification of risks and early provision of professional assistance. It has been established that early age is a sensitive period for the formation of basic speech, cognitive and socio-communicative

functions, and therefore the timely inclusion of a child in the speech therapy support program helps prevent secondary developmental disorders, reduce the degree of manifestation of speech difficulties and expand the possibilities of further social adaptation.

The study reveals the content of speech therapy support as a system of targeted, continuous, individualized and interdisciplinary care, which includes early detection of disorders, comprehensive diagnostics, determination of the child's educational and developmental needs, development of an individual trajectory of support and implementation of corrective and developmental measures. It is emphasized that speech therapy support is not limited to the correction of individual speech functions, but is aimed at forming the prerequisites for speech, developing communicative initiative, stimulating auditory perception, understanding speech, activating the dictionary, developing articulatory motor skills, non-verbal communication, subject-practical activity and emotional contact with an adult. It is determined that comprehensive support for young children with speech disorders should be implemented on the principles of individualization, functionality, accessibility, continuity and orientation to the needs of the child and family. The importance of using modern speech therapy technologies, sensory integration, game methods, alternative and supplementary communication, development of joint attention and interactive interaction as resources for stimulating early speech development is emphasized. It is proven that systematic speech therapy support within the framework of early intervention contributes to increasing speech activity, developing communicative competence, forming a positive experience of interaction and creates the prerequisites for the child's further successful inclusion in the educational space, socialization and harmonious personal development.

Key words: speech therapy support, early age, speech disorders, early intervention, speech development, comprehensive support, interdisciplinary approach, family-oriented care.

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення зумовлена сучасними трансформаціями у сфері охорони дитинства, освіти, раннього втручання та міждисциплінарної підтримки сімей, які виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Упродовж останніх років в Україні та світі спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей раннього віку, які мають труднощі мовленнєвого розвитку, затримку формування експресивного та імпресивного мовлення, порушення комунікації, сенсомоторного розвитку, артикуляційної моторики, слухового сприймання та передумов становлення мовленнєвої діяльності. Така ситуація пов’язана з комплексом біологічних, соціальних, перинатальних, нейропсихологічних та середовищних чинників,

серед яких особливе місце посідають ускладнення вагітності й пологів, недоношеність, неврологічні порушення, генетичні фактори, сенсорні дефіцити, недостатня мовленнєва стимуляція та обмежені можливості раннього виявлення відхилень розвитку.

Особливої значущості проблема набуває у зв'язку з тим, що ранній вік є найбільш сенситивним періодом для формування базових психічних функцій, мовлення, соціальної взаємодії, емоційного контакту та когнітивної активності дитини. Саме у перші роки життя закладаються фундаментальні механізми комунікації, мовленнєвого розуміння, наслідування, спільної уваги, символічної діяльності та соціального реагування, які в подальшому визначають якість навчання, соціалізації та особистісного становлення. За відсутності своєчасної допомоги первинні мовленнєві труднощі можуть ускладнюватися вторинними порушеннями когнітивного, емоційного, поведінкового та соціального розвитку, зумовлюючи труднощі освітньої адаптації, комунікативну дезадаптацію, формування негативного досвіду взаємодії та обмеження потенціалу дитини (Гаврилова, 2012:270).

У сучасних умовах особливо актуалізується необхідність переходу від традиційної моделі фрагментарної корекційної допомоги до системного логопедичного супроводу в межах раннього втручання. Такий підхід передбачає не лише діагностику й корекцію мовленнєвих порушень, а й комплексне оцінювання розвитку дитини, раннє виявлення ризиків, визначення індивідуальних потреб, побудову персоналізованої траєкторії підтримки, залучення сім'ї та координацію міждисциплінарної взаємодії фахівців. Логопедичний супровід у цьому контексті набуває значно ширшого змісту, ніж традиційна корекція звуковимови чи стимуляція словника, оскільки спрямовується на розвиток передумов комунікації, мовленнєвої ініціативи, соціальної взаємодії, емоційного контакту та функціонального використання мовлення у природному середовищі (Конопляста, Кисличенко, 2011: 105).

Актуальність дослідження також визначається реформуванням системи освіти та впровадженням інклюзивної політики, що актуалізує необхідність забезпечення наступності між системою раннього втручання, дошкільною

освітою, медичними та соціальними послугами. Своєчасно організований логопедичний супровід дітей раннього віку з порушеннями мовлення створює передумови для зниження вираженості мовленнєвих порушень до моменту вступу дитини в заклад освіти, підвищення рівня її комунікативної компетентності, готовності до освітньої взаємодії та включення у соціальне середовище.

Не менш важливою є потреба у науковому переосмисленні ролі сім'ї у системі ранньої логопедичної допомоги. Сучасна практика доводить, що ефективність супроводу значною мірою залежить від активного включення батьків у процес розвитку дитини, їхньої поінформованості щодо особливостей мовленнєвого розвитку, володіння практичними стратегіями стимуляції мовлення та створення комунікативно насиченого середовища. У зв'язку з цим логопедичний супровід має розглядатися як сімейно-орієнтована система підтримки, у якому дитина та її найближче оточення виступають єдиним цілісним об'єктом професійної допомоги. Наукова актуальність дослідження посилюється також недостатньою розробленістю технологій комплексного логопедичного супроводу дітей раннього віку саме в українському науково-практичному просторі. Незважаючи на активний розвиток раннього втручання, питання інтеграції логопедичної допомоги у міждисциплінарну модель підтримки, адаптації сучасних технологій до українських реалій, розроблення алгоритмів супроводу та методичного забезпечення залишаються недостатньо систематизованими та потребують подальшого наукового обґрунтування (Сидоренко, 2019:53).

Актуальність дослідження визначається зростанням кількості дітей із порушеннями мовлення раннього віку, сенситивністю раннього періоду для формування мовленнєвих і комунікативних функцій, ризиком виникнення вторинних порушень за відсутності своєчасної допомоги, потребою у розвитку міждисциплінарних моделей раннього втручання, необхідністю сімейно-орієнтованого підходу та недостатньою науково-методичною розробленістю системи комплексного логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення. Дослідження цього напряму має вагоме теоретичне і

практичне значення для удосконалення системи ранньої допомоги, підвищення ефективності логопедичної практики та забезпечення максимально повної реалізації потенціалу розвитку дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення перебуває у полі активної уваги як вітчизняної, так і зарубіжної науки, проте продовжує залишатися актуальною у зв'язку з розширенням уявлень про ранній розвиток дитини, зростанням поширеності мовленнєвих труднощів та необхідністю впровадження комплексних моделей раннього втручання. Сучасний науковий дискурс поступово зміщує акцент із вузького корекційного підходу до системного супроводу дитини та сім'ї, що охоплює раннє виявлення ризиків, міждисциплінарну взаємодію, сімейно-орієнтовану підтримку та створення індивідуальної траєкторії розвитку (Сидоренко, 2019:54).

В українській логопедичній та спеціально-педагогічній науці вагомий внесок у дослідження мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, порушень мовлення та організації логопедичної допомоги здійснили Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та інші. У працях науковців розкрито закономірності мовленнєвого онтогенезу, механізми формування мовленнєвих порушень, психолінгвістичні засади логопедичної діагностики, корекції та супроводу дітей із різними категоріями мовленнєвих труднощів. Особливу увагу приділено системному характеру порушень мовлення, взаємозв'язку мовленнєвого, когнітивного та особистісного розвитку, а також необхідності раннього початку корекційно-розвиткової роботи.

Проблематику логопедичного супроводу в контексті раннього втручання та міждисциплінарної взаємодії активно досліджують сучасні українські науковці Х. Барна, І. Брушневська, О. Кас'яненко, С. Конопляста, А. Король, А. Синиця, Т. Ямчук та інші, які обґрунтовують значення ранньої логоінтервенції, сімейно-центрованого підходу та інтеграції логопедичної допомоги у систему підтримки дітей раннього віку. У наукових публікаціях акцентується увага, що ефективність логопедичної роботи значною мірою залежить від своєчасності виявлення

порушень, командної взаємодії фахівців та активного включення батьків у процес розвитку дитини.

Окремий напрям досліджень присвячено сімейно-орієнтованому супроводу та партнерській взаємодії з батьками. Так, у роботах О. Джус, В. Кисличенко, Т. Потапчук, С. Чупахіної підкреслюється, що сім'я виступає центральним ресурсом розвитку дитини раннього віку, а логопедична допомога має включати консультування, просвіту, формування батьківської компетентності та підтримку природного мовленнєвого середовища (Хворова, 2015:335).

У зарубіжній науці проблема раннього втручання та підтримки дітей з порушеннями мовлення розглядається значно ширше у контексті нейророзвитку, сімейних практик і функціональної комунікації. Вагомими є праці J. Heckman, який обґрунтував економічну та соціальну ефективність ранніх інвестицій у розвиток дитини; M. Guralnick, який досліджував моделі раннього втручання та сімейно-орієнтованої підтримки; J. Light і D. McNaughton, які розробляли концепції комунікативної компетентності та альтернативної комунікації; P. Yoder, A. Kaiser, M. F., Brooke Ingersoll, які вивчали ранні мовленнєві інтервенції, розвиток комунікації та ефективність природничо-орієнтованих підходів. Значний внесок у дослідження мовленнєвого розвитку дітей раннього віку здійснили також C. Snow, G. Conti-Ramsden, D. Bishop, B. Tomblin, праці яких присвячені затримкам мовленнєвого розвитку, специфічним мовленнєвим порушенням, ролі сімейного середовища та довготривалим наслідкам мовленнєвих труднощів для соціалізації й навчання (Тищенко, 2016:393).

Попри значну кількість наукових праць аналіз літератури свідчить про недостатню розробленість саме технології комплексного логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення як цілісної системи раннього виявлення, діагностики, корекційно-розвиткової роботи, міждисциплінарної координації та сімейно-орієнтованої підтримки в українських умовах. Недостатньо висвітленими залишаються питання алгоритмізації логопедичного супроводу, інтеграції сучасних технологій раннього втручання, побудови індивідуальних маршрутів допомоги та методичного забезпечення практики логопеда у роботі з дітьми раннього віку.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення в умовах раннього втручання, визначенні сучасних підходів до раннього виявлення мовленнєвих порушень, розкритті змісту комплексної підтримки дитини та сім'ї, а також окресленні ролі міждисциплінарної взаємодії фахівців у забезпеченні ефективного мовленнєвого, комунікативного та загального психофізичного розвитку дітей раннього віку.

Процедура дослідження полягала у здійсненні поетапного теоретичного аналізу наукових джерел із проблеми логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення, узагальненні сучасних підходів до раннього втручання, вивченні особливостей раннього виявлення мовленнєвих порушень та аналізі змісту комплексної підтримки дітей і їхніх сімей. У межах дослідження було систематизовано вітчизняні та зарубіжні наукові праці щодо закономірностей раннього мовленнєвого розвитку, чинників ризику виникнення мовленнєвих порушень, специфіки організації логопедичної допомоги та міждисциплінарної взаємодії фахівців у системі раннього втручання. Особливу увагу приділено аналізу сучасних моделей сімейно-орієнтованого супроводу, індивідуалізації логопедичної допомоги, визначенню змісту логопедичних технологій стимуляції мовленнєвого розвитку та ролі батьків у формуванні комунікативного середовища дитини. На основі проведеного аналізу було узагальнено концептуальні засади комплексного логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення та визначено перспективні напрями удосконалення системи ранньої допомоги (Конопляста, Кисличенко, 2011:107).

Результати дослідження. Результати дослідження засвідчили, що проблема логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення має комплексний, багатовимірний характер і не може розглядатися виключно крізь призму корекції окремих мовленнєвих функцій. Аналіз сучасних наукових підходів дозволив встановити, що мовленнєвий розвиток дитини раннього віку є інтегративним показником загального психофізичного дозрівання, оскільки формування мовлення тісно пов'язане зі становленням сенсорної сфери, моторики, когнітивних процесів, емоційної взаємодії,

соціальної активності та здатності до символічної діяльності. У зв'язку з цим будь-які труднощі мовленнєвого розвитку в ранньому віці потребують системного аналізу не лише мовленнєвих проявів, а й загального профілю розвитку дитини (Тищенко, 2016:402).

Раннє виявлення порушень мовлення є одним із провідних чинників ефективності подальшої логопедичної допомоги. Аналіз наукових джерел підтвердив, що найбільш сприятливими для корекційного впливу є перші три роки життя дитини, коли центральна нервова система характеризується високим рівнем пластичності, а базові механізми мовлення, комунікації та соціальної взаємодії перебувають у фазі активного становлення. Саме в цей період відбувається інтенсивне накопичення словника, формування фонематичного сприймання, розвиток слухової уваги, наслідування, жестово-мімічної комунікації, предметно-практичної діяльності та первинного мовленнєвого програмування.

Варто зазначити, що несвоєчасне виявлення мовленнєвих труднощів значно підвищує ризик формування вторинних порушень розвитку. Зокрема, затримка мовленнєвого розвитку нерідко супроводжується зниженням пізнавальної активності, труднощами формування довільної уваги, недостатністю слухо-мовленнєвої пам'яті, порушеннями емоційного реагування, зниженням ініціативності у спілкуванні та обмеженням досвіду соціальної взаємодії. Відсутність або недостатня сформованість засобів комунікації створює бар'єри для повноцінного засвоєння дитиною соціального досвіду, знижує можливості вираження потреб, бажань і емоцій, що, у свою чергу, може провокувати поведінкові труднощі, емоційну лабільність та комунікативну фрустрацію (Шевченко, 2018:51).

Результати дослідження дали змогу визначити основні категорії дітей раннього віку, які потребують логопедичного супроводу. До них належать діти із затримкою мовленнєвого розвитку, загальним недорозвиненням мовлення, алалією, дизартрією, ринолалією, порушеннями темпо-ритмічної організації мовлення, порушеннями комунікації при розладах аутистичного спектра, генетичних синдромах, сенсорних порушеннях, а також діти групи ризику щодо

мовленнєвих труднощів. Аналіз показав, що у більшості випадків мовленнєві порушення раннього віку мають системний характер та супроводжуються порушенням взаємодії між сенсомоторним, когнітивним, емоційним і комунікативним компонентами розвитку (Форостян, Рот, 2023:215).

Сучасний логопедичний супровід має реалізовуватися на засадах раннього втручання, яке розглядається як система комплексної, безперервної, міждисциплінарної допомоги дитині та її сім'ї. На відміну від традиційного підходу, орієнтованого переважно на усунення мовленнєвих дефіцитів, раннє втручання спрямоване на підтримку розвитку дитини у природному середовищі, формування функціональної комунікації та підвищення якості життя сім'ї. Аналіз літератури дозволив визначити, що ключовими принципами логопедичного супроводу в системі раннього втручання є ранність, комплексність, міждисциплінарність, сімейно-орієнтованість, індивідуалізація, функціональність та природовідповідність. Принцип ранньості передбачає своєчасне виявлення ризиків та максимально ранній початок підтримки. Комплексність забезпечує врахування усіх сфер розвитку дитини, а міждисциплінарність передбачає узгоджену взаємодію логопеда, психолога, фізичного терапевта, ерготерапевта, лікаря, педагога та інших фахівців (Форостян, Рот, 2023:219).

Особливе значення варто надавати сімейно-орієнтованому підходу. Трансформація сучасної спеціальної освіти зумовлює перехід від традиційної дицентричної моделі корекції до системної сімейно-орієнтованої парадигми логопедичного супроводу. Науковим підґрунтям цього підходу виступає екологічна теорія людського розвитку, згідно з якою мікросистема родини є первинним і найбільш детермінуючим чинником онтогенезу мовлення, а будь-яке мовленнєве порушення розглядається не як ізольоване порушення, а як комунікативний бар'єр всередині цілісної соціальної системи. У межах зазначеного підходу батьки втрачають статус пасивних отримувачів педагогічних рекомендацій і стають активними учасниками корекційно-розвиткового процесу, що безпосередньо впливає на особливості домашнього мовленнєвого середовища та якість вербальних інтеракцій. Логопед у такій структурі взаємодії

виконує функції супервізора, консультанта та аналітика, який інтегрує професійні технології у повсякденні життєві рутини родини (Хворова, 2015:335).

Науково доведена ефективність сімейно-орієнтованого логопедичного супроводу базується на синергетичному ефекті, оскільки кабінетні заняття тривалістю дві-три години на тиждень заміщуються безперервним корекційним впливом у природному середовищі протягом усього часу неспання дитини. Це забезпечує миттєву генералізацію мовленнєвих навичок, автоматизацію поставлених звуків і засвоєння нових лексико-граматичних категорій у реальних комунікативних ситуаціях, повністю нівелюючи феномен так званого кабінетного мовлення. Окрім того, активне залучення батьків до терапевтичного процесу доказово знижує рівень їхнього психоемоційного стресу та тривожності, повертаючи відчуття контролю через глибоке розуміння механізмів порушення. Вчитель-логопед допомагає дорослим оптимізувати їхній комунікативний стиль, уникати гіперопіки або мовленнєвого пресингу, навчаючи технікам правильного моделювання реплік, розширення висловлювань дитини та витримування необхідної комунікативної паузи. Отримані батьками компетенції мають пролонгований характер, що запобігає рецидивам порушень і стимулює подальший когнітивний розвиток дитини навіть після завершення активної фази терапії (Данілавічютє, 2024:8).

Алгоритм реалізації такого супроводу є чітко структурованим процесом, який розпочинається з комплексної екосистемної діагностики, спрямованої на оцінку не лише мовленнєвого статусу дитини, а й комунікативних ресурсів родини та стилю виховання. На основі цих даних колегіально розробляється індивідуальна програма сімейного супроводу, у якій всі корекційні цілі інтегруються у щоденні побутові справи, як-от прийом їжі, прогулянки чи гігієнічні процедури. Наступний етап передбачає практичне моделювання та навчання батьків безпосередньо під час спільних сесій, в процесі яких вчитель-логопед демонструє техніки роботи, а батьки відтворюють їх під його наглядом. Поточний моніторинг динаміки здійснюється через аналіз відеозаписів домашніх інтеракцій або щоденників спостережень, що веде до етапу транзиції –

поступового зниження інтенсивності зовнішнього втручання та переходу родини до режиму самостійної підтримки мовленнєвого розвитку.

Ефективність логопедичного супроводу значною мірою залежить від рівня включеності батьків у процес розвитку дитини. Батьки не можуть розглядатися лише як пасивні отримувачі рекомендацій, а виступають активними учасниками супроводу. Їхня участь охоплює спостереження за динамікою розвитку, впровадження рекомендованих стратегій стимуляції мовлення у повсякденне життя, створення комунікативно насиченого середовища та підтримку мовленнєвої активності дитини у природних ситуаціях (Данілавічютє, 2024:29).

Логопедична допомога дітям раннього віку має бути спрямована не лише на формування артикуляційних чи лексико-граматичних навичок. У ранньому віці пріоритетним є розвиток передумов мовлення, до яких належать спільна увага, контактність, наслідування, предметно-практична діяльність, слухова диференціація, сенсорна інтеграція, розвиток дрібної та загальної моторики, емоційний відгук і комунікативна ініціатива. Особливу ефективність демонструють природничо-орієнтовані технології логопедичного супроводу, які інтегруються у повсякденну діяльність дитини. До них належать ігрові методи стимуляції мовлення, рутинно-орієнтовані стратегії, сенсорне збагачення середовища, моделювання комунікативних ситуацій, використання жестової підтримки, альтернативної та додаткової комунікації (Лопатинська, 2020:3).

Наявною в даному аспекті є важливість індивідуалізації логопедичного супроводу. Було встановлено, що універсальні корекційні програми не забезпечують достатньої ефективності у роботі з дітьми раннього віку, оскільки структура мовленнєвих порушень, темп розвитку, сенсорний профіль, рівень когнітивного функціонування та ресурси сім'ї мають суттєві індивідуальні відмінності. Саме тому побудова індивідуального маршруту супроводу (ІМС) визначена як один із провідних компонентів сучасної логопедичної практики. Проектування ІМС як високотехнологічної стратегії ґрунтується на фундаментальних засадах нейропластичності головного мозку, в процесі якої корекційно-логопедична інтервенція розглядається не як механічне тренування артикуляційного праксису, а як цілеспрямована стимуляція міжцентральної

інтеграції, формування нових компенсаторних нейронних зв'язків та реорганізація функціональних систем (Лопатинська, 2020:11).

Структура науково обґрунтованого ІМС є багаторівневим конструктом, який інтегрує чотири взаємопов'язані блоки: діагностико-прогностичний (глибинний диференційний лонгітюдний аналіз лінгвістичного та психофізіологічного статусу дитини), цільовий (варіативне проектування коротко- та довгострокових цілей), процесуально-технологічний (добір верифікованих інноваційних технологій, методів логодіагностики та логодидактики) і рефлексивно-моніторинговий (критеріальне оцінювання динаміки мовленнєвого генезу). ІМС характеризується високим ступенем гнучкості та лабільності: за умови виявлення флуктуацій у темпоритмі засвоєння навичок, зміст і спрямованість логопедичного впливу оперативно реструктуризуються, що мінімізує ризики хронізації мовленнєвого порушення.

Особливого статусу ІМС набуває у парадигмі трансдисциплінарної взаємодії, виступаючи єдиною координаційною платформою для консолідації зусиль усіх суб'єктів інклюзивного чи реабілітаційного процесу. Вчитель-логопед у цій системі діє не автономно, а як модератор міждисциплінарної команди супроводу, узгоджуючи вектори роботи з дитячими неврологами (медикаментозна та фізіотерапевтична підтримка), спеціальними психологами (подолання мовленнєвого негативізму, стабілізація емоційно-вольової сфери), асистентами педагогів та батьками, які залучаються як активні суб'єкти ко-терапії. Такий синергетичний підхід дозволяє суттєво інтенсифікувати темпи автоматизації мовленнєвих навичок та забезпечити стійку фасилітацію комунікативно-мовленнєвої компетентності дитини. Практичне впровадження персоналізованих маршрутів довело свою ефективність у нівелюванні вторинних психічних нашарувань і розладів поведінки, що виникають внаслідок тяжких порушень мовлення, та забезпечило успішну конвертацію набутих лінгвістичних умінь у реальний інструмент соціальної інтеграції (Форостян, Рот, 2023:219).

Окремо в дослідженні розкрито роль логопеда як координатора процесу супроводу. Сучасний вчитель-логопед у системі раннього втручання виконує функції первинного скринінгу, комплексного оцінювання мовленнєвого розвитку,

планування індивідуальної програми підтримки, консультування батьків, координації міждисциплінарної взаємодії та моніторингу результативності втручання. Проведений аналіз дозволив узагальнити структуру логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення як послідовну систему взаємопов'язаних етапів: раннє виявлення ризиків, первинний скринінг, комплексна діагностика, формування індивідуального плану підтримки, реалізація логопедичного втручання, консультування сім'ї, моніторинг динаміки розвитку та корекція програми супроводу відповідно до змін потреб дитини (Хворова, 2015:335).

Комплексний логопедичний супровід у межах раннього втручання має значний потенціал для підвищення ефективності допомоги дітям із порушеннями мовлення. Його реалізація сприяє активізації мовленнєвої ініціативи, розвитку базових комунікативних навичок, формуванню позитивного досвіду взаємодії, зниженню ризику вторинних порушень та створює передумови для подальшого успішного включення дитини в освітній простір (Конопляста, Кисличенко, 2011:107).

Результати дослідження підтвердили, що логопедичний супровід дітей раннього віку з порушеннями мовлення має розглядатися як цілісна, міждисциплінарна, сімейно-орієнтована система підтримки, спрямована на забезпечення максимально повної реалізації потенціалу розвитку дитини, формування функціональної комунікації та створення умов для її подальшої соціальної й освітньої інтеграції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу дійти висновку, що проблема логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення є однією з пріоритетних у сучасному науковому та практичному просторі, оскільки безпосередньо пов'язана із забезпеченням повноцінного психофізичного розвитку дитини, формуванням базових комунікативних функцій та попередженням виникнення вторинних порушень. Сучасні соціальні трансформації, зростання кількості дітей із труднощами мовленнєвого розвитку, поширення нейророзвиткових порушень та активне впровадження системи

раннього втручання актуалізують необхідність переосмислення традиційних підходів до логопедичної допомоги й переходу до комплексних моделей підтримки дитини та сім'ї.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив обґрунтувати сутність логопедичного супроводу дітей раннього віку з порушеннями мовлення як безперервного, індивідуалізованого, міждисциплінарного та сімейно-орієнтованого процесу, спрямованого на раннє виявлення мовленнєвих труднощів, комплексне оцінювання розвитку дитини, визначення індивідуальних потреб, розроблення траєкторії підтримки та реалізацію корекційно-розвиткових заходів. Встановлено, що ефективність супроводу значною мірою залежить від своєчасності початку допомоги, системності втручання, наступності між різними ланками підтримки та активного включення сім'ї у процес розвитку дитини. Визначено, що найбільш ефективною моделлю допомоги дітям раннього віку з порушеннями мовлення є логопедичний супровід у структурі раннього втручання, який забезпечує інтеграцію медичних, психологічних, педагогічних і соціальних ресурсів. У межах такої моделі логопед виконує не лише функцію корекції мовлення, а й виступає активним учасником міждисциплінарної команди, координатором мовленнєвого маршруту дитини, консультантом для батьків та фасилітатором розвитку комунікативної компетентності.

Отже, логопедичний супровід дітей раннього віку з порушеннями мовлення треба розглядати як стратегічно важливий напрям сучасної спеціальної освіти та раннього втручання, що забезпечує не лише корекцію мовленнєвих труднощів, а й створення умов для гармонійного розвитку дитини, її соціальної адаптації, комунікативної автономії та подальшої освітньої успішності. Подальший розвиток цього напряму має важливе значення для удосконалення системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами та формування більш ефективної моделі ранньої допомоги в Україні.

Попри отримані результати дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними напрямами подальших наукових пошуків є розроблення та апробація практичних моделей комплексного логопедичного

супроводу дітей раннього віку з різними категоріями мовленнєвих порушень, а також створення адаптованих діагностичних інструментів раннього скринінгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилова, Н.С. (2012). *Психологія мовленнєвого розвитку дітей.* Київ. Видавництво «Наукова думка». 270 с.

2. Данілавічютє, 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). С. 8-29.

3. Конопляста, С., & Кисличенко, В. (2011). *Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення.* Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 1. С. 105– 107.

4. Лопатинська, Н. (2020). *Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.* International Journal of Innovative Technologies in Social Science, (3(24). С. 3-11.

5. Тищенко, В. (2016). *Логопедична тераностика: концепт нового напряму діагностики та корекції мовленнєвих порушень.* Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Збірник наукових праць, 7(1). С. 393–402.

6. Сидоренко, І.Г. (2019). *Логопедична допомога дітям з особливими освітніми потребами.* Одеса. Наука і освіта. С. 53–54.

7. Форостян, О.І., & Рот, В.О. (2023). *Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту.* Проблеми реабілітації: збірник наукових праць. Одеса. С. 215-219.

8. Хворова, Г.М. (2015). *Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті.* Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. Вип. 5. Том 2. ст. 335-335.

9. Шевченко, В.М. (2018). *Включення дітей з особливими потребами в соціально-освітнє середовище.* Гірська школа Українських Карпат. № 19. С. 51-55.

REFERENCES

1. Havrylova, N.S. (2012). *Psykholohiia movlennievoho rozvytku ditei.* [Psychology of children's speech development.]. Kyiv. Vydavnytstvo «Naukova dumka». 270 s. [in Ukrainian].

2. Danilavichiutie, E. (2024). *Suchasne neiro-psykho-linhvo-synerhetychne pidgruntia orhanizatsii lohopedychnoho suprovodu osib z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (vitchyzniana kontseptsiia neirolohopedii).* [Modern neuro-psycho-linguistic-synergetic basis for organizing speech

therapy support for individuals with special speech needs (domestic concept of neurospeech therapy).]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 116(4). S. 8-29. [in Ukrainian].

3. Konopliasta, S., & Kyslychenko, V. (2011). *Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytyna z porushenniamy movlennia.* [Speech therapy support for a family raising a child with speech disorders.]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. 1. S. 105– 107. [in Ukrainian].

4. Lopatynska, N. (2020). *Neirostymuliatsiini tekhnolohii u lohopedychnii praktytsi z ditmy doshkilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia.* [Neurostimulation technologies in speech therapy practice with preschool children with severe speech disorders]. International Journal of Innovative Technologies in Social Science, (3(24). S. 3-11. [in Ukrainian].

5. Tyshchenko, V. (2016). *Lohopedychna teranostyka: kontsept novoho napriamu diahnostyky ta korektsii movlennievykh porushen.* [Speech therapy theranostics: the concept of a new direction in the diagnosis and correction of speech disorders]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): Zbirnyk naukovykh prats, 7(1). S. 393–402. [in Ukrainian].

6. Sydorenko, I.H. (2019). *Lohopedychna dopomoha ditiam z osoblyvymy osvitnimy potrebamy.* [Speech therapy assistance for children with special educational needs]. Odesa. Nauka i osvita. S. 53–54. [in Ukrainian].

7. Forostian, O.I., & Rot, V.O. (2023). *Lohopedychnyi suprovid ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia v umovakh lohopedychnoho punktu.* [Speech therapy support for children with severe speech disorders in a speech therapy center]. Problemy reabilitatsii: zbirnyk naukovykh prats. Odesa. S. 215-219. [in Ukrainian].

8. Khvorova, H.M. (2015). *Zmist ta rivni batkivskoi kompetentnosti u korektsiino-pedahohichnomu aspekti.* [Content and levels of parental competence in the correctional and pedagogical aspect]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky). Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006. Vyp. 5. Tom 2. st. 335-335. [in Ukrainian].

9. Shevchenko, V.M. (2018). *Vkliuchennia ditei z osoblyvymy potrebamy v sotsialno-osvitnie seredovyshche.* [Inclusion of children with special needs in the socio-educational environment]. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. № 19. S. 51-55. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 23.03.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376-056.36:057.874:316.614

Ірина Матющенко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, факультету спеціальної освіти та соціальної політики
irina-100@meta.ua
ORCID ID 0000-0002-0684-4154

Iryna Matyushchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation, Faculty of Special Education and Social Policy

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
вул. Пирогова, 9, м.Київ, 01601, Україна

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine
9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine,135

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

SOCIALIZATION AS THE GOAL OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF CONSCIOUSNESS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

Анотація. Статтю присвячено проблемі соціалізації школярів з ментальними порушеннями в аспекті реалізації принципу свідомості. Зазначається, що окреслена проблема є актуальною, особливо для школярів зазначеної категорії, оскільки вони мають значні труднощі у плані включення їх в нову соціальну спільноту, а успішний перебіг процесу соціалізації може відбуватися за створення сприятливих психолого-педагогічних умов. Варто також підкреслити, що для школярів 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.

Незважаючи на значущість проблеми використання принципу свідомості для забезпечення соціалізації підростаючого покоління, залишаються недостатньо дослідженими саме педагогічні аспекти його реалізації щодо школярів з ментальними порушеннями в процесі системи виховної роботи – використання її змісту, методики та організаційних форм. Важливо також підкреслити, що однією з умов процесу соціалізації школярів з ментальними порушеннями є формування у них усвідомленої навчальної діяльності, тобто вміння осмислено організовувати свою діяльність і досягати поставлених цілей. 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. У такому сенсі, забезпечення реалізації принципу свідомості в освіті підростаючого покоління, а саме школярів з ментальними порушеннями, сприятиме їх соціальному розвитку та успішній соціалізації.

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

Abstract. The article is devoted to the problem of socialization of schoolchildren with mental disorders in the aspect of the implementation of the principle of consciousness. It is noted that the outlined problem is relevant, especially for schoolchildren of the specified category, since they have significant difficulties in terms of their inclusion in a new social community, and the successful course of the socialization process can occur by creating favorable psychological and pedagogical conditions. It is also worth emphasizing that for schoolchildren with mental disorders, the priority remains the task of enhancing the effectiveness of their socialization by 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 special psychological and pedagogical science.

Despite the importance of the problem of using the principle of consciousness to ensure the socialization of the younger generation, the pedagogical aspects of its implementation in relation to schoolchildren with mental disorders in the process of the educational work system - the use of its content, methodology, and organizational forms - remain insufficiently researched. It is also important to emphasize that one of the conditions for the socialization process of schoolchildren with mental disorders is the formation of conscious educational activity in them, that is, the ability to meaningfully organize their activities and achieve the goals set. 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. By adhering to the system of pedagogical conditions for implementing 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. In this sense, ensuring the implementation of the principle of consciousness in the education of the younger generation, namely schoolchildren with mental disorders, will contribute to their social development and successful socialization.

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

Актуальність дослідження. В контексті нашого дослідження проблема соціалізації розглядається з точки зору педагогічного забезпечення, виходячи з розуміння змісту процесу, стадій та показників її прояву. Ми розкриваємо процес соціалізації в площині єдиної педагогічної системи, метою якої є сприяння реалізації принципу свідомості в аспекті їх педагогічного супроводу школярів з ментальними порушеннями. 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. У такому сенсі сприяння реалізації принципу свідомості в педагогічному супроводі старшокласників з ментальними порушеннями є запорукою їх успішної соціалізації.

Успішний перебіг соціалізації старшокласників з ментальними порушеннями напередодні їх входження в самостійну життєдіяльність у різних її сферах (у новому соціальному оточенні, родині, на виробництві тощо) залежить насамперед від усвідомлення цілей і задач, які ставляться перед ними в закладі освіти. І саме навчальний заклад є найважливішою ланкою процесу їхньої соціалізації – набуття соціального досвіду у вигляді знань, вмінь, навичок, різноманітних норм і способів соціальної поведінки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблемі соціалізації присвячено значну кількість досліджень у різних сферах сучасної психолого-педагогічної науки. З огляду на різноманітність підходів до вивчення проблеми соціалізації, проаналізуємо її складові, рівні і різновиди, показники прояву та шляхи підвищення її ефективності в аспекті реалізації принципу свідомості школярів з ментальними порушеннями.

Мета статті полягає у виявленні підходів до визначення поняття соціалізації як мети реалізації принципу свідомості у навчальній діяльності школярів з ментальними порушеннями.

Методи дослідження. У дослідженні використано дві групи методів – теоретичні та емпіричні. Теоретичні складають 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. У педагогічній науці сутність та зміст процесу соціалізації варто розуміти переважно через призму психології суспільства, з одного боку, та соціальний досвід особистості дитини, з іншого. Для сучасної педагогічної науки першорядним є проведення аналізу взаємозв'язків зазначених сторін сутності соціалізації, а також виявлення та обґрунтування рівнів їх значущості для дитини певної вікової категорії, члена певної групи, яка включена до конкретного соціуму (І. Матющенко, & В. Василенко, 2024).

Сьогодні у літературних джерелах (К. Андросович, & Л. Ткаченко, & Г. Ільїна, & І. Якимова, & В. Шульга та ін., 2021) сформовано значну кількість підходів до розуміння сутності та змісту поняття «соціалізація» (англ. socialization). Так, під соціалізацією особистості варто розуміти мову та поведінку людини в побуті, її здатність до творчості, сприйняття нею культури свого народу тощо. Водночас становлення особистості реалізується в процесі пізнання навколишньої дійсності, добра і зла, усвідомлення та прийняття проблем та труднощів, з якими індивіду доведеться зіткнутися у подальшому житті.

Зокрема, в Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка дається таке тлумачення поняття «соціалізація» (від лат. socialis – громадський): «це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвитку як цілісної особистості» (С. Гончаренко, 2017, с.204). Соціалізація дитини полягає в її взаємодії з соціальним оточенням, яке здійснює вплив на формування її соціальних якостей та рис, на процес активного засвоєння та відтворення нею системи суспільних зв'язків.

Отже, під соціалізацією необхідно розглядати процес олюднення людини, що містить в собі біологічні передумови і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище. Соціалізація розглядається як процес становлення особистості, що відбувається в площині діяльності, спілкування та самосвідомості. Соціалізація – це процес і результат засвоєння та подальшого активного відтворення індивідом соціокультурного досвіду (знань, норм, цінностей, традицій), включення індивіда в систему суспільних відносин та формування соціальних якостей. Соціалізація передбачає не лише пасивне засвоєння соціокультурного досвіду, а визнає суб'єктність особистості в процесі власного становлення, що дає змогу їй функціонувати як рівноправному члену суспільства.

Ще більшої значущості набуває ця проблема у розкритті особливостей перебігу процесу соціалізації школярів з ментальними порушеннями. Важливість зазначеної проблеми полягає у тому, що сьогодні не існує повного розуміння питання забезпечення проблеми соціалізації, як в загальній, так і в спеціальній освіті. Залишається недостатньо розробленою і потребує подальшого дослідження проблема соціалізації школярів з ментальними порушення в аспекті розкриття її змісту, показників прояву, особливостей перебігу та системи корекційно-виховного впливу на школярів зазначеної категорії.

Про значущість і важливість розгляду проблеми соціалізації щодо дітей з ментальними порушення свідчить аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури (Ю. Бистрова, & О. Глоба, & А. Колупаєва, & В. Коваленко, & К.

Островська, & В .Синьов, & Є. Синьова, & І. Татьяньчикова, & О. Хохліна та ін.). Вчені одностайні в одному, що процес соціалізації – це передусім інтеграція людини в соціальну систему загалом. Соціалізацію варто розглядати як входження індивіда в нове соціальне середовище (спільноту), що відбувається за допомогою засвоєння та оволодіння загальноприйнятими в ньому соціальними нормами, правилами поведінки та цінностями, які дозволяють йому ефективно функціонувати в суспільстві. Вчені доводять, що успішний перебіг процесу соціалізації має забезпечуватися педагогічними засобами впливу, а саме через спеціально організований навчальний процес, методи та принципи навчання.

Зокрема, Ю. Бистрова, 2012, досліджуючи професійно-трудову соціалізації дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями, наголошує, що успішний її перебіг у дітей зазначеної категорії можливий за умови успішної профорієнтаційної роботи як складової системи психолого-педагогічного забезпечення. Особлива увага приділяється формуванню внутрішньої готовності особистості до праці, що включає мотивацію, самовизначення та здатність до самореалізації. Вчена доводить, що соціалізація – це процес підготовки осіб з зазначеної категорії до самостійного життя та праці, формування трудових навичок, цінностей та відносин, необхідних для успішної інтеграції в соціумі.

У дослідженнях (О. Глоби, 2012) розглядається проблема соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах регіонального реабілітаційного середовища. Вчений підкреслює, що сутність соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату забезпечується завдяки спеціально організованого виду педагогічної діяльності, який полягає у виявленні, визначенні та розв’язанні проблем особи з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток, та ґрунтується на індивідуально орієнтованій допомозі та співробітництві суб’єктів корекційно-реабілітаційної діяльності в її життєвому самовизначенні.

Своєю чергою А. Колупаєва, 2007, розглядає соціалізацію як багатогранний процес інтеграції особистості в суспільне життя, де основною метою є не просто пристосування дитини до середовища, а її повноцінне самоствердження як суб’єкта соціальних відносин. Водночас самоствердження

особистості (зокрема дитини з особливими освітніми потребами) розглядається вченою як ключовий етап її становлення та повноправного суб'єкта соціальних відносин. Процес самоствердження безпосередньо пов'язаний із максимальною реалізацією індивідуального потенціалу та формуванням навичок самостійного прийняття рішень.

У дослідженні В. Коваленко, 2020, соціалізація розглядається як ключовий процес формування особистості та її включення в суспільство. У працях зосереджується увага на формуванні соціальної компетентності у різних вікових групах, зокрема у молодших школярів, а також на розробці моделей соціалізації дітей з ментальними порушеннями, підкреслюючи роль освіти та позашкільних закладів у цьому процесі. На думку вченої, соціалізація – це не лише адаптація, а й активна взаємодія з соціумом, засвоєння цінностей, норм та розвиток здатності впливати на своє життя та оточення.

К. Островська, 2004, зосереджується на розробці та аналізі психолого-педагогічних інтервенцій для дітей зі спектром аутистичних порушень (РАС), зокрема на формуванні соціальних навичок, адаптації простору та впровадженні комбінованих методів (технологічних, за участю батьків, спеціалістів та однолітків) для їх успішної інтеграції в суспільство. Дослідниця наголошує на важливості створення системи психолого-педагогічного супроводу, що дасть змогу дитині з особливими потребами не лише перебувати в суспільстві, а й активно взаємодіяти з ним.

У своїх дослідженнях вчені (В. Синьов & Д. Шульженко, 2012) розглядали соціалізацію, акцентуючи увагу на формуванні соціально-компетентної особистості через засвоєння цінностей та норм, а також звертали увагу на роль сім'ї та освіти як ключових інститутів цього процесу, що триває все життя. Вчені наголошували, що процес соціалізації – це не лише засвоєння соціального досвіду, а й його трансформація у власні установки, цінності та переконання.

Соціалізація у дослідженнях (Є. Синьової, 1995) розглядається як складне багатогранне явище, що охоплює засвоєння соціального досвіду та активне включення особистості з порушеннями зору в систему суспільних відносин. Вчена акцентує увагу на тому, що соціалізація неможлива без вчасної корекції

вторинних відхилень, спричинених зоровою депривацією, а ключовим фактором успішності її перебігу виступає створення безбар'єрного освітнього середовища, яке сприяє максимальній автономії та соціальній незалежності особи.

У працях І. Татьянчикової, 2012, соціалізація розглядається як складний, багатоаспектний процес становлення особистості в умовах спеціального та інклюзивного освітнього середовища. Вчена обґрунтовує необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективне входження дітей з особливими освітніми потребами у соціум (змісту, стадій, показників розвитку тощо), наголошуючи на важливості корекційно-виховної роботи та добору педагогічних засобів (змісту, методики, організаційних форм).

Значний внесок у розробку проблеми соціалізації, визначення її суті, складових, рівнів і різновидів, показників проявів та шляхів підвищення ефективності представлені у працях (О. Хохліної, 2015) Зокрема, соціалізація у дослідженнях вченої розглядається як багатогранний процес, що поєднує індивідуальний розвиток людини із засвоєнням соціальних норм, особливо через призму діяльності. Стверджується, що формування діяльності (зокрема трудової) є не просто навчальним завданням спеціальної освіти, а й основним засобом соціалізації, який дає можливість індивіду засвоїти соціальний досвід і знайти своє місце в суспільстві. Водночас процес соціалізації та організацію педагогічної роботи розглядає як цілісну систему, де кожен елемент (навчання, виховання, корекція) взаємопов'язані для досягнення результату – успішної соціалізації особистості.

Варто також підкреслити, що у спеціальній психології та корекційній педагогіці проблема соціалізації розглядалась переважно у плані підготовки школярів з ментальними порушеннями до самостійної життєдіяльності, пропонувалися рекомендації щодо вдосконалення виховних і корекційних можливостей існуючої системи професійно-трудового навчання.

Зокрема, Віталій Бондар, 1988, розглядав соціалізацію випускників спеціальної школи, як початок їх самостійного життя, трудової діяльності та становлення особистості. Вчений стверджує, що процес соціалізації в умовах трудового колективу вимагає від особистості пристосування до вироблених в

ньому правил і норм поведінки, традицій, режиму праці, встановленого характеру взаємостосунків між керівниками і виконавцями, визнання усталених критеріїв оцінки діяльності кожного члена колективу. Однак успішний її перебіг залежить не лише від особистості, а й від соціального оточення, соціальних відносин які склалися в колективі.

Така думка прослідковується у дослідженнях А. Висоцької, 1994, яка зазначає, що на успішний перебіг соціалізації випускників з ментальними порушеннями впливає передусім наявність знань про організацію виробництва та схильності до комунікативної діяльності. Вчена наголошує, що соціалізація – це комплексний процес засвоєння соціального досвіду та формування життєвих компетенцій.

Своєю чергою К. Турчинська, 1976, розглядала соціалізацію через призму трудового навчання та професійної підготовки випускників з ментальними порушеннями. Соціалізація в її розумінні не обмежується здобутими навичками, а базується на основі формування соціально-адаптивних умінь, розвитку пізнавальної активності в процесі колективної праці. Дослідниця обґрунтувала, що кожен елемент трудового навчання спеціальної школи має бути спрямовано на корекцію особистості, що є критично важливим показником успішної соціалізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи аналіз психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку про те, що проблема соціалізації школярів з ментальними порушеннями посідає особливе місце в наукових дослідженнях. Залишається недостатньо дослідженим саме педагогічні аспекти реалізації забезпечення процесу соціалізації старшокласників з ментальними порушеннями в процесі корекційно-виховної роботи (використання змісту, методики та організаційних форм). Подальшу перспективу дослідження буде спрямовано на сприяння реалізації принципу свідомості в педагогічному супроводі школярів з ментальними порушеннями в аспекті їх соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросович, К. А, Ткаченко, Л. І., Ільїна, Г. В., Якимова, І. О., & Шульга В. М. (2021). Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності: методичний посібник. Київ.

2. Бистрова, Ю. О. (2012). Проблема професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку. *Наукові праці МАУП*, 4, 209214.

3. Бондар, В.І. (1988). Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ: Радянська школа.

4. Висоцька, А.М. (1994). *Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжних шкіл в процесі професійно-трудового навчання.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

5. Глоба, О.П. (2012). Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні аспекти комплексної реабілітації та соціалізації молоді з порушеннями ОРА в умовах регіонального корекційно-реабілітаційного середовища. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 22(9), 165-177.

6. Коваленко, В.Є. (2020). Соціалізація особистості як предмет психолого-педагогічних та соціологічних досліджень. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки,* 7 (338), 5-15.

7. Колупаєва, А.А. (2007). *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади*. (Дис. д-ра. пед. наук). Київ.

8. Матющенко, І., & Василенко, В. (2024). Роль принципу свідомості в організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*, 24, 164-179. https://surl.li/whyqyz

9. Островська, К.О. (2004). Терапія і навчання аутичних дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 1(3), 528–534.

10. Синьов, В.М., & Шульженко, Д.І. (2012). Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 251-255.

11. Синьова, Є.П. (1995). Актуальні питання соціальної адаптації осіб з глибокими порушеннями зору. *Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції*, 1, 7-9.

12. Татьянчикова, І.В. (2012). Соціалізація дітей з інтелектуальними вадами як педагогічна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки,* 3, 227-236.

13. Турчинська, К.М. (1976). *Профорієнтація в допоміжній школі*. Київ. Радянська школа.

14. Гончаренко, С. У. (2017). Український педагогічний словник. Київ.

15. Хохліна, О.П. (2015). Формування діяльності як засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія,* 30, 332-337.

REFERENCES

1. Androsovych, K. A., Tkachenko, L. I., Ilyina, G. V., Yakymova, I. O., & Shulga, V. M. (2021). Sotsialna adaptatsiia obdarovanoi osobystosti: vid dytynstva do yunosti: metodychnyi posibnyk [Social adaptation of a gifted individual: from childhood to adolescence: a methodological manual]. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Bystrova, Yu. O. (2012). Problema profesiino-trudovoi sotsializatsii osib z vadamy intelektualnoho rozvytku [The problem of professional and labor socialization of people with intellectual disabilities]. Naukovi pratsi MAUP, 4, 209214. [in Ukrainian].

3. Bondar, V.I. (1988). Pidhotovka uchniv dopomizhnoi shkoly do samostiinoi trudovoi diialnosti [Preparation of students of the auxiliary school for independent labor activity]. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].

4. Vysotska, A.M. (1994). Pidvyshchennia efektyvnosti vyrobnychoi adaptatsii vypusknykiv dopomizhnykh shkil v protsesi profesiino-trudovoho navchannia [Increasing the efficiency of industrial adaptation of graduates of auxiliary schools in the process of vocational training]. (Dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

5. Globa, O.P. (2012). Naukovo-teoretychni ta orhanizatsiino-pedahohichni aspekty kompleksnoi reabilitatsii ta sotsializatsii molodi z porushenniamy ORA v umovakh rehionalnoho korektsiino-reabilitatsiinoho seredovyshcha [Scientific-theoretical and organizational-pedagogical aspects of complex rehabilitation and socialization of youth with ORA disorders in the conditions of a regional correctional and rehabilitation environment]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 22(9), 165-177. [in Ukrainian].

6. Kovalenko, V.E. (2020). Sotsializatsiia osobystosti yak predmet psykholoho-pedahohichnykh ta sotsiolohichnykh doslidzhen [Socialization of the personality as a subject of psychological, pedagogical and sociological research]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 7 (338), 5-15. [in Ukrainian].

7. Kolupaeva, A.A. (2007). Pedahohichni osnovy intehruvannia shkoliariv z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku u zahalnoosvitni navchalni zaklady [Pedagogical foundations of integrating schoolchildren with psychophysical development features into general educational institutions]. (Dys. d-ra. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

8. Matyushchenko, I., & Vasylenko, V. (2024). Rol pryntsypu svidomosti v orhanizatsii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu starshoklasnykiv z mentalnymy porushenniamy [The role of

the principle of consciousness in the organization of psychological and pedagogical support for high school students with mental disorders]. Osvita osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 24, 164-179. https://surl.li/whyqyz [in Ukrainian].

9. Ostrovska, K.O. (2004). Terapiia i navchannia autychnykh ditei [Therapy and education of autistic children]. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy, 1(3), 528–534. [in Ukrainian].

10. Synev, V.M., & Shulzhenko, D.I. (2012). Osoblyvosti umovy sotsializatsii ditei z autystychnymy porushenniamy [Peculiarities of the socialization conditions of children with autistic disorders]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 21, 251-255. [in Ukrainian].

11. Syneva, E.P. (1995). Aktualni pytannia sotsialnoi adaptatsii osib z hlybokymy porushenniamy zoru [Current issues of social adaptation of people with profound visual impairments]. Invalid i suspilstvo: problemy intehratsii, 1, 7-9. [in Ukrainian].

12. Tatyanchikova, I.V. (2012). Sotsializatsiia ditei z intelektualnymy vadamy yak pedahohichna problema [Socialization of children with intellectual disabilities as a pedagogical problem]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky, 3, 227-236. [in Ukrainian].

13. Turchynska, K.M. (1976). Proforiientatsiia v dopomizhnii shkoli [Career guidance in a special school]. Kyiv. Radianska shkola. [in Ukrainian].

14. Goncharenko, S. U. (2017). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv. [in Ukrainian].

15. Khokhlina, O.P. (2015). Formuvannia diialnosti yak zasib sotsializatsii uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Formation of activity as a means of socialization of students with intellectual disabilities]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 30, 332-337. [in Ukrainian].

УДК 376-056.264:159.922-053.5

Ольга Невмержицька,
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
E-mail: o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua
ORCID ID 0009-0006-5275-3153
Researcher ID https://www.researchgate.net/profile/Olga-Nevmerzicka?ev=hdr_xprf

Olga Nevmerzhitska,
Lecturer, Department of Special and Inclusive Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

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

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Bulvarno-Kudryavska Street, 18/2,
Kyiv, 04053, Ukraine.

ЕКОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД УРІ БРОНФЕНБРЕННЕРА У РАННЬОМУ ЛОГОПЕДИЧНОМУ ВТРУЧАННІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

BRONFENBRENNER'S ECOLOGICAL APPROACH IN EARLY SPEECH-LANGUAGE INTERVENTION FOR CHILDREN WITH SPEECH DIFFICULTIES

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування екологічного підходу Урі Бронфенбреннер у системі раннього логопедичного супроводу дітей з мовленнєвими труднощами. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності раннього втручання через урахування комплексного впливу середовищних чинників на розвиток мовлення дитини. У роботі проаналізовано сучасні наукові підходи до організації раннього втручання, зокрема перехід від вузько клінічних моделей до сімейно-центрованих та міждисциплінарних практик.

Розкрито сутність екологічної теорії розвитку, відповідно до якої дитина розглядається як активний учасник взаємодії з багаторівневою системою середовища: мікросистемою (сім'я, найближче оточення), мезосистемою (взаємозв'язки між освітнім і сімейним середовищем), екзосистемою (соціальні інституції та умови життя), макросистемою (культурні цінності та суспільні норми) та хроносистемою (часові зміни і життєві події). Обґрунтовано, що мовленнєві порушення доцільно розглядати, як результат взаємодії дитини з цими рівнями середовища, що визначає необхідність комплексного підходу до логопедичної допомоги.

У статті визначено ключові принципи екологічно орієнтованого логопедичного супроводу, серед яких: активне залучення родини до корекційного процесу, інтеграція логопедичних завдань у повсякденну діяльність дитини, урахування соціокультурного контексту та ресурсів громади, забезпечення міждисциплінарної взаємодії фахівців. Особливу

увагу приділено ролі природного середовища як ефективного простору для формування мовленнєвих навичок.

Підкреслено значення екологічного підходу в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема пандемії та воєнного стану, що впливають на безперервність логопедичного супроводу та потребують адаптації форм роботи з дитиною і родиною.

Зроблено висновок про доцільність інтеграції екологічного підходу у практику раннього логопедичного втручання як засобу підвищення ефективності розвитку мовлення та соціалізації дитини. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням практичних моделей впровадження цього підходу.

Ключові слова: екологічний підхід; Урі Бронфенбреннер; раннє втручання; логопедичний супровід; мовленнєві труднощі; мовленнєвий розвиток; раннє логопедичне втручання; мікросистема; мезосистема; екзосистема; макросистема; хроносистема; сімейно-центроване втручання; міждисциплінарна взаємодія; природне середовище; соціокультурний контекст.

Abstract. This article provides a theoretical and methodological justification for Urie Bronfenbrenner's ecological approach within the framework of early speech-language therapy for children with speech difficulties. The relevance of this study stems from the need to enhance the effectiveness of early intervention by taking into account the complex influence of environmental factors on a child's speech development. The paper analyzes contemporary scientific approaches to organizing early intervention, particularly the shift from narrowly clinical models to family-centered and interdisciplinary practices.

It explores the essence of ecological developmental theory, according to which the child is viewed as an active participant in interactions with a multilevel environmental system: the microsystem (family, immediate surroundings), the mesosystem (interrelationships between the educational and family environments), the exosystem (social institutions and living conditions), the macrosystem (cultural values and social norms), and the chronosystem (temporal changes and life events). It is argued that speech disorders should be viewed as a result of the child's interaction with these levels of the environment, which necessitates a comprehensive approach to speech-language therapy.

The article identifies the key principles of an eco-oriented speech-language therapy approach, including: actively involving the family in the therapeutic process; integrating speech-language therapy tasks into the child's daily activities; taking into account the sociocultural context and community resources; and ensuring interdisciplinary collaboration among specialists. Particular attention is paid to the role of the natural environment as an effective space for the development of speech skills.

The importance of the ecological approach is emphasized in the context of contemporary social challenges, particularly the pandemic and martial law, which affect the continuity of speech-language therapy and require adaptation of methods for working with the child and family.

The conclusion is drawn regarding the advisability of integrating the ecological approach into the practice of early speech-language intervention as a means of enhancing the effectiveness of a child's speech development and socialization. Prospects for further research related to the development of practical models for implementing this approach are outlined.

Key words: ecological approach; Uri Bronfenbrenner; early intervention; speech-language therapy; speech difficulties; speech development; early speech-language intervention; microsystem; mesosystem; exosystem; macrosystem; chronosystem; family-centered intervention; interdisciplinary collaboration; natural environment; sociocultural context.

Актуальність дослідження. Раннє логопедичне втручання є важливим етапом підтримки дітей із труднощами мовлення, оскільки своєчасний логопедичний вплив сприяє формуванню комунікативних, когнітивних та соціальних навичок. Ефективність таких стратегій значною мірою залежить від умов, у яких відбувається навчання та розвиток дитини. Традиційні моделі логопедичного втручання часто зосереджуються на індивідуальних заняттях у кабінеті або в освітньому просторі, при цьому ігноруючи вплив природного та соціального середовища, у якому дитина щодня перебуває та розвивається. В останні роки все більшого значення набуває екологічний підхід, який розглядає дитину як частину складної системи взаємодії з природним, соціальним та культурним середовищем.

Екологічний підхід у логопедичному супроводі дозволяє враховувати не лише індивідуальні особливості дитини, а й вплив сімейного середовища, соціальних взаємодій, природного та культурного контексту на формування мовлення. Таким чином, інтеграція екологічної моделі у практику раннього втручання відкриває нові перспективи для оптимізації розвитку мовленнєвих навичок і підвищення ефективності логопедичної допомоги.

Тому, наразі у науково-педагогічній практиці, зростає інтерес саме до екологічного підходу**,** який розглядає розвиток дитини, як результат взаємодії з комплексом факторів середовища: сім'єю, однолітками, освітніми та

природними контекстами. Все більше науковців та практиків розглядають цей напрям, як найбільш ефективний в контексті раннього логопедичного втручання. Але проблема полягає у відсутності чіткої методології впровадження екологічного підходу в ранній логопедичний супровід та в недостатньому висвітленні його впливу на мовленнєвий розвиток дитини. Таким чином актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю дослідити принципи екологічного підходу в контексті раннього логопедичного втручання, визначити чинники природного, соціального та сімейного середовища, що сприяють розвитку мовлення, та запропонувати практичні рекомендації для інтеграції екологічного підходу у роботу логопеда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема раннього втручання у світовій науці досліджується з середини минулого сторіччя. Багато дослідників висвітлюють важливість періоду від народження до 3-4 років для гармонійного розвитку людини. Але особлива увага приділяється саме дітям, які мали труднощі при народженні або в ранній період життя. Система раннього втручання виникла на основі досліджень розвитку дитини та базується на сімейно – центрованому підході, ранньому .виявлені порушень розвитку дитини, міждисциплінарній команді, роботи в природньому середовищі. Чимало досліджень також проведено вітчизняними науковцями. Лопатинська Н.А. 2023 розглядає становлення та розвиток системи раннього втручання в Україні. [1,2] Кукуруза Г.В. 2017 у своїх дослідженнях аналізує принципи та зміст раннього втручання у дітей з особливими потребами.[3] Манько Н.В. 2008 дослідила та довела важливість діагностики та раннього логопедичного втручання, як основу повноцінного розвитку дитини.[4] Конопляста С.Ю. 2011описує структуру логопедичного супроводу родин дітей, що базується на принципах міждисциплінарного підходу.[5] Скрипник Т.В.2017 у своїх дослідженнях ґрунтовно висвітлює стандарти надання послуги раннього втручання, підкреслює важливість природного середовища для раннього розвитку дитини, а також розкриває особливості розвитку системи раннього втручання, її організацію, основні методи та технології надання цієї послуги в Україні[6].

Проблему раннього втручання вивчали і закордоні вчені Лорен Е Бланн 2005; Джеральдін Доусон 2008; Guralnick, M. J.2001; Morgan, C., Fetters, L., Adde, L., Badawi, N., Bancale, A., Boyd, R. N., . & Novak, I. 2021. Gilliland, S., & Gillispie, C описують перехід від періоду немовля до послуги раннього втручання.[7].Diny Kristiany Wardany пише про ефективність стратегій раннього втручання у підтримці психічного здоров'я та соціального розвитку дітей раннього віку за допомогою якісного підходу. [8] Kristen Tollan у своєму досліджені описує переваги системи раннього втручання.[9].

У своїх роботах науковці розглядають різні теорії та принципи раннього втручання. Наприклад - теорія прив’язаності описана Джоном Боулби. Але нас зацікавила саме теорія екологічних систем Урі Бронфенбреннера, який розглядає розвиток людини у сукупності систем, яка включає культурні, соціальні, економічні та політичні елементи, та не обмежується лише психологічним компонентом. Теоретичні положення екологічного підходу створюють концептуальне підґрунтя для сучасних логопедичних стратегій, орієнтованих на цілісний розвиток дитини. З позицій цієї теорії мовленнєві труднощи розглядаються не лише як індивідуальна особливість, а як результат взаємодії дитини з різними рівнями середовища – від найближчого сімейного оточення до ширших соціокультурних контекстів. Відповідно, ефективність логопедичного супроводу значною мірою залежить від врахування впливу мікросистеми (сім’я, заклад освіти), мезосистеми (взаємодія між родиною та фахівцями), екзосистеми (соціальні служби, освітня політика) та макросистеми (культурні норми, суспільні уявлення про мовлення та розвиток).

Аналіз попередніх досліджень свідчить про поступовий перехід від вузько клінічного підходу до міждисциплінарних і сімейно-центрованих моделей втручання. Зокрема, сучасні логопедичні стратегії передбачають активне залучення батьків, як рівноправних учасників логопедичного супроводу, використання природного середовища дитини для формування мовленнєвих навичок, а також інтеграцію логопедичних цілей у повсякденну діяльність. Важливого значення набуває індивідуалізація втручання з урахуванням соціокультурних особливостей родини та ресурсів громади.

Таким чином, екологічний підхід розширює можливості логопедичної практики, орієнтуючи її на системність, контекстуальність і партнерство з родиною. Це дозволяє підвищити ефективність раннього втручання та забезпечити сталі результати розвитку мовлення дитини в природних умовах її життєдіяльності.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування екологічного підходу Урі Бронфенбреннера у ранньому логопедичному супроводі дітей з мовленнєвими труднощами, розкрити його змістові характеристики, принципи та структурні компоненти, а також визначити ефективність впровадження в умовах міждисциплінарної взаємодії з урахуванням впливу мікро- та макросоціального середовища на мовленнєвий розвиток дитини.

Процедура дослідження. Дослідження здійснювалося у форматі теоретичного аналізу наукових джерел, що ґрунтується на положеннях екологічної теорії розвитку Урі Бронфенбреннера. Проведено відбір, систематизацію та узагальнення наукових праць у галузях логопедії, психології розвитку та спеціальної педагогіки.

У процесі дослідження використано методи аналізу, синтезу, порівняння та систематизації для зіставлення традиційного й екологічного підходів до розуміння порушень мовлення у дітей раннього віку. Особливу увагу приділено характеристиці рівнів середовища та їх впливу на мовленнєвий розвиток дитини.

Узагальнення результатів дало змогу обґрунтувати доцільність застосування екологічного підходу в ранньому логопедичному супроводі та визначити його ключові принципи. На основі проведеного аналізу розроблено практичні рекомендації для фахівців, спрямовані на організацію ефективного раннього логопедичного втручання з урахуванням впливу сімейного, соціального та освітнього середовища. Зокрема, акцентовано на необхідності залучення батьків до логопедичних стратегій, інтеграції логопедичної допомоги в природні життєві ситуації дитини та міждисциплінарної взаємодії спеціалістів.

Результати дослідження. Під час проведення дослідження нами були застосовані методи аналізу та синтезу наукової літератури. Нами було проаналізовано наукову роботу Урі Бронфербеннера та розроблені практичні

рекомендації. Ми дослідили також і традиційні підходи, які переважно розглядали труднощі мовлення, як наслідок окремих дефіцитів – біологічних, психологічних, нейрофізіологічних. В процесі формування ставлення до дітей з особливими потребами ми можемо спостерігати розвиток різних моделей, зокрема медичної та соціальної. Вони були зумовлені думкою суспільства, соціальними та політичними умовами та довгий час впроваджувались по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами. Т. Скрипник у своєму дослідженні описує різні моделі, в тому числі і медичну модель, де основним напрямком є вплив на порушення або лікування хвороби. Ця модель спрямована на діагноз та не приймає до уваги інші сторони життя особи з особливостями розвитку. Соціальна модель наголошує на соціальні бар'єри та приналежність людини з особливими потребами до наявних у суспільстві стереотипів.[6]. Але суспільство розвивається та трансформується. Науковці шукають нові шляхи і зараз ми можемо говорити про те, що процеси надання послуг раннього втручання охоплюють всі компоненти сталого розвитку особи з та сприяють гармонійному формуванню особистості.

В нашому дослідженні ми намагалися розкрити саме актуальність логопедичного аспекту послуги раннього втручання. І, на нашу думку, саме екологічна модель Урі Бронфербеннера може допомогти у розкритті потенціалу дитини з труднощами мовлення.

Урі Бронфербеннер у своєму дослідженні піднімає питання важливості впливу середовища на дитину. Автор розглядає саме соціальне середовище, як біоекологічну систему, які опосередковано впливає на становлення дитини , як особистості. Автор пише про те, що якщо один член системи зазнає змін у розвитку, інший ймовірно також це зробить. Дослідник пропонує розділити середовище на п'ять систем:

– Мікросистема. Це найближче коло дитини, яке включає родину, дитячий садок, однолітків, середовище, де дитина знаходиться.

– Мезосистема. Це система, яка має зв'язки з соціальним оточенням дитини-садок, школа.

– Екзосистема. Це зовнішні умови навколишнього середовища, які лише опосередковано впливають на розвиток дитини.

– Макросистема. Це більший культурний контекст – культура, національні особливості, менталітет родини, якій теж має вплив на особистість.

– Хроносистема. Хронологія екологічних подій та переходів протягом життя.

Відповідно до цих систем ми можемо побудувати структуру раннього логопедичного втручання, враховуючи аспекти цих систем. [10].

Урі Бронфенбреннер у своєму дослідженні окреслює, що відносини виникають, коли одна людина в певному середовищі звертає увагу на діяльність інших або бере участь у діяльності. Для дитини, яка має мовленнєві труднощі саме середовище є важливим компонентом розвитку мовлення.

Урі Бронфенбреннер, описуючи середовище дитини, наголошує, що дії важливі, коли їх демонструють інші, присутні в цьому середовищі, вони є джерелом прямого впливу безпосереднього оточення на психологічний розвиток дитини. [11] Розробляючи певні логопедичні стратегії – фахівець повинен враховувати систему найближчого оточення дитини, як один з потужних факторів логопедичного впливу. І це в екологічному підході Урі Бронфенбреннера буде перше коло – мікроситема.

Тому, при логопедичному втручання в мікросистемі дуже важливим є підтримка, як родини, так і безпосередньо дитини на шляху подолання мовленнєвих труднощів. При розробці логопедичних стратегій ми обов’язково будемо враховувати психологічних стан родини. Логопеду важливо донести на цьому етапі результати оцінювання мовлення дитини, перспективи, важливість приєднання до команди інших фахівців. Кожна родина має свій внутрішній зміст і допомоги потребує не тільки дитина, яка має особливі освітні потреби, а і родина. Жоден член родини не може бути ізольований від сімейної системи. Конопляста С.Ю., у своїх дослідженнях пише про важливу роль родини при логопедичному супроводі дитини з мовленнєвими труднощами. Науковиця дослідила проблему та обґрунтувала, що включення батьків у організований

логоінформативний простір забезпечило підвищення мотиваційної потреби батьків. [5].

Саме в мікросистемі родина може допомогти дитині розкритися, почуватися в безпеці, отримувати необхідну підтримку та розуміння. І фахівцям – логопедам дуже важливо при реалізації логопедичних стратегій враховувати цей чинник. Це може бути:

– первинна консультація, де родина отримує певні знання про стан мовлення дитини;

– повторні консультації, на яких фахівець узгоджує з батьками окремі моменти логопедичного супроводу;

– рекомендації, які спрямовані закріплення навичок отриманих дитиною на заняттях та у домашньому середовищі;

– рекомендації по організації середовища для виконання завдань в домашніх умовах;

– рекомендації по режимним моментам під час прогулянки, на майданчику тощо.

Також Урі Бронфенбреннер наголошує, що окрім сімейного середовища дитини ми повинні враховувати ще і дитячий заклад, який слугує контекстом для розвитку дитини. У екологічному підході дослідник пише про те що затримку розвитку внаслідок перебування в закладі можна запобігти або скасувати, помістивши дитину у середовище, яке має певні характеристики: фізичне середовище, що пропонує можливості для пересування та містить предмети, які дитина може використовувати у спонтанній діяльності, наявність дорослих, які взаємодіють з дитино в різноманітних заходах та наявність батьківської фігури, з якою дитина може розвинути тісний зв'язок [11].

Якщо ми говоримо в контексті дітей з труднощами мовлення, то саме освітнє середовище – дитячий заклад буде важливою ланкою для логопедичної роботи. Відштовхуючись від підходу Урі Бронфенбреннера потрібно забезпечити дітям з мовленнєвими труднощами саме таке середовище, де б дитина відчувала себе більш розкутою, безпечною та змогла б висловлювати свої відчуття відкрито.

Наступною системою екологічного підходу є мезосистема. Основна мета цієї системи – це взаємодія між батьками та закладом освіти [11]. При ранньому втручання ми можемо говорити про взаємодію батьків з дошкільним закладом, навчально-розвитковими центрами. Головна ідея цієї системи спілкування між батьками та педагогами. Батьки беруть активну участь у житті навчального закладу, вивчають проблеми освітнього процесу, відвідають батьківські зустрічі, консультації на яких логопед або інший фахівець розповідає про успіхи дитини, або труднощі. І саме ця взаємодія є прикладом підтримки мезосистеми та підкреслює важливість освіти.

Також в рамках цієї системи важливим є долучення батьків до різних заходів у освітньому процесі – участь у святах, ранках, виставах. Це призводить до того, що діти почуваються більш підтриманими та залученими до освітнього процесу.

Сімейні цінності родин можуть впливати не тільки на конкретну дитину, а і на групу однолітків, на їх соціальний розвиток. Це є важливим моментом для дітей з мовленнєвими труднощами, тому що іноді відсутність можливості спілкуватися з однолітками може бути великою проблемою для комунікації дитини у соціумі.

Одним з ключових моментів в мезосистемі є стосунки родини та медичних працівників. В системі раннього втручання діти з особливими освітніми потребами постійно стикаються з медичними обстеженнями, лікарями, медичними процедурами. І ми можемо стверджувати, що міцні, довірливі стосунки між родиною та медичними працівниками сприяють благополуччю дитини. Відкрите спілкування, участь батьків у прийнятті медичних рішень призводять до кращих результатів стану здоров’я дитини.

Підсумовуючи вище зазначене ми можемо стверджувати, що мезосистема позв’язує між собою різні середовища дитини – мікросистеми. Тому саме тут важливим є встановлення спільних цілей між батьками та фахівцями для розвитку дитини, відкритого спілкування та готовності поважати та розуміти різні точки зору, співпрацювати, вміти вирішувати конфлікти, пошук компромісів. Все це створює послідовну та підтримуючу мезосистему.

Розуміючи це, батьки можуть використовувати зв'язки для повноцінного розвитку усіх сторін особистості дитини, подолання мовленнєвих труднощів, покращення соціалізації дитини, більш якісної комунікації дитини в освітньому середовищі.

Наступна частина екологічного підходу Урі Бронфенбреннера є екзосистема. Виходячи з тверджень дослідника екзосистема – це середовище, яке опорядковано впливає на розвиток дитини, незважаючи на те, що люди та оточення може і не бути залученою до цього. Прикладом може бути робота батьків, різні громадський організацій, органи місцевого самоврядування [11].

Це середовище відіграє значну роль, тому що може впливати, як позитивно так і негативно. Прикладом може бути наявність чи відсутність роботи у батьків. Якщо один з батьків лишиться роботи, то родина може залишитись без ресурсів для продовження роботи з фахівцями. В реаліях сучасного життя це достатньо суттєвий фактор. Діти з особливими освітніми потребами, мовленнєвими труднощами потребують довготривалих програм логопедичного впливу, які не завжди можуть фінансуватися державою. Основні витрати лягають на плечі батьків і тому зміни в роботі батьків можуть перервати або зменшити роботу дитини з фахівцями, що в свою чергу приведе до уповільнення прогресу у розвитку дитини. Також емоційний стан батьків може теж негативно впливати на дитину.

Якщо говорити про позитивні сторони. то наприклад, гнучкий графік роботи батьків, можливість працювати онлайн, підтримка співробітників може дозволити батькам більше приділяти часу на розвиткові заняття з дитиною, мати достатньо ресурсів та бути емоційно стабільними, що в свою чергу буде ефективно впливати на розвиток особистості.

Також можемо відмітити і наявність або відсутність громадських організацій, які можуть надавати допомогу родинам з дітьми які мають мовленнєві труднощі. Наявність медичних установ, достатня кількість фахівців, можливість отримувати консультації та проводити лікування, диспансеризацію також опосередковано впливає на розвиток дитини. Сюди ми можемо віднести і

наявність та доступність соціальних послуг, систем підтримки, програм соціального забезпечення, що в свою чергу буде впливати на добробут в родині.

Органи місцевого самоврядування можуть допомагати створенні безпечної фізичної безбар'єрності для дитини з особливими потребами – пандуси, поручні, широкі двері, спеціальні доріжки тощо. І це теж буде важливим впливом на розвиток дитини [11].

Також окремо можемо виділити дію цифрових технологій на процес розвитку особистості. У сучасному світі люди все частіше використовують соціальні мережи, медіа ресурси. Вони інтегрувалися в наше життя і тому теж можуть бути частиною екзосистеми та мати вплив на формування мовлення дитини, на спілкування з дитиною, на становлення дитини.

Основною концепцією екзосистеми є те, що середовище з яким дитина не стикається все одно має достатнє значення для формування комунікації, спілкування та соціалізації дитини з мовленнєвими труднощами.

Далі ми розглянемо макросистему. Макросистема, за визначенням Урі Бронфенбреннера, – це узагальнені характеристики мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми для певної культури і містить таки системи, як економічна, соціальна, освітня, правова та політична системи [11]. В цій системі відображено цінності, ідеології та закони суспільства чи культури, і який живе дитини.

Сьогодні в Україні на рівні макросистеми можна виокремити такі ключові цінності:

– цінність свободи та гідності;

– інклюзія та рівність можливостей;

– підтримка родини як ключового середовища розвитку дитини;

– освітні цінності;

– соціальна згуртованість та взаємо підтримка;

– повага до національної ідентичності та культури.

На нашу думку, важливим в цій системі є організація логопедичного стратегій з урахуванням культурних цінностей родин. Це ми можемо зробити підбираючи мовленнєвий матеріал для занять на основі історичного та культурної спадщини нашого народу – казки, прислів'я, приказки, пісні тощо.

Впроваджувати під час занять повагу до національних та історичних цінностей, підкреслювати важливість української ідентичності.

Останню п’яту систему дослідник додав пізніше і вона охоплює часову лінію людини, певні переживання людина на певних етапах її життя, та вплив історичних подій на природне середовище дитини. Це хроносистема. В ній важливим є вплив зовнішніх факторів таких, як особливості певних періодів в розвитку дитини, зміни у життєвих обставинах родини, технологічний прогрес, глобальні пандемії, війни тощо [11].

Дослідник розглядає хроносистему на рівні:

– мікро - часу. Це дії, яка дитина робить в певний та конкретний час. Різноманітна діяльність, увага саме в момент навчання чи опануванням навичкою. Наприклад ознайомлення з певними звуками підчас логопедичної роботи;

– мезо - часу. Під час цього дитина опановує та закріплює певну навичку протягом днів, тижнів. Наприклад, використовує жести, слова, фрази, які навчилась під час заняття з логопедом в природньому середовищі;

– макро - часу. Це використання та покращення мовлення протягом тривалості життя дитини.

Ця система є сильною стороною всього екологічного підходу, бо дає зрозуміти, що розвиток дитини не може бути статичним. Він напряму залежить від часу та подій в історичному аспекті та підкреслює значущість індивідуального сприйняття змін у середовищі під впливом різних історичних подій.

Прикладом впливу хроносистеми на розвиток дитини може буде пандемія коронавірусу у 2020-2022 роках. Тоді фахівці стикнулися з серйозними викликами в наданні логопедичної допомоги. Ми були змушені перейти на онлайн навчання і це було доволі складно з дітьми які мали особливі потреби. І дитина і родина підлаштовувались під новий формат занять. Особливо складно це було зробити саме при ранньому логопедичному втручанні. Тоді основну роль при навчанні брали на себе батьки – виконуючи дома рекомендації фахівців. В цьому випадку ми бачимо зміну в природньому середовищі дитини, зменшення

кола спілкування, порушення звичайних звичок, що не може не вплинути на дитину з мовленнєвими труднощами.

Сьогодні українські фахівці теж проходять складний етап – надання послуги раннього логопедичного втручання в умовах війни. Саме зараз родини дітей з особливими потребами можуть відчувати труднощі на рівні хроносистеми. Бо війна – це глобальний історичний фактор, який змушує переглядати всі аспекти життя родини, яка виховує дитину з мовленнєвими труднощами. Родини стикаються з вимушеним переселенням, порушенням системи логопедичної роботи, що призводить до гальмування розвитку мовлення дитини, формування нового природного середовища, труднощі адаптації та інші негативні впливи на соціальні взаємодії. Тому дуже важливим та актуальним є підтримка батьків саме на цьому рівні, допомога в організації логопедичних занять, підтримка неперервності логопедичного впливу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що екологічний підхід, розроблений Урі Бронфенбреннером, є ефективною методологічною основою для організації раннього логопедичного супроводу дітей з мовленнєвими труднощами. Його ключова ідея – розгляд розвитку дитини як результату взаємодії з багаторівневою системою середовища – дає змогу вийти за межі вузько клінічного підходу та забезпечити цілісність логопедичного впливу.

Установлено, що мовленнєвий розвиток дитини визначається не лише індивідуальними особливостями, а й впливом різних систем впливу: мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми та макросистеми, а також хроносистеми, яка враховує часові зміни та життєві події. Такий підхід забезпечує розуміння мовленнєвих порушень як комплексного явища, що формується під впливом різноманітних середовищних факторів.

В нашому дослідженні ми довели доцільність інтеграції екологічного підходу в практику раннього логопедичного втручання, що передбачає:

- активне залучення родини до корекційно-розвивального процесу;
- організацію логопедичної допомоги в природному середовищі дитини;
- міждисциплінарну взаємодію фахівців;

- урахування соціокультурних та економічних умов розвитку дитини;

- забезпечення безперервності логопедичного супроводу в умовах соціальних викликів.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні рекомендацій для логопедів щодо організації ефективного раннього втручання з урахуванням впливу середовища, що сприяє підвищенню результативності формування мовленнєвих навичок і соціальної адаптації дитини.

Водночас виявлено недостатню розробленість прикладних механізмів впровадження екологічного підходу в логопедичну практику, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у:

– розробленні чітких технологій інтеграції екологічного підходу в систему раннього втручання;

– емпіричному дослідженні ефективності екологічно орієнтованих логопедичних програм;

– вивченні впливу окремих рівнів середовища на динаміку мовленнєвого розвитку;

– створенні методичних рекомендацій для роботи в умовах кризових ситуацій (зокрема, воєнного стану та вимушеної міграції);

– адаптації міжнародного досвіду до умов сучасної України.

Отже, екологічний підхід відкриває нові можливості для модернізації системи раннього логопедичного супроводу, орієнтуючи її на системність, партнерство та контекстуальність, що відповідає сучасним викликам та потребам розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопатинська, Н. А., & Зборовська, О. П. (2023). Становлення та розвиток системи раннього втручання в Україні. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, (15(33)), с.1309.

2. Лопатинська Н. А. Технологія абілітації і реабілітації порушень мовлення дітеи раннього віку у системі раннього втручання. In Baltic International Academy; International

scientific conference «The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society»: conference proceedings, Baltija Publishing, Riga, Latvia. 2022, July. pp. 357-360.

3. Кукуруза, Г. В., & Кравцова, А. М. (2017). Раннє втручання як система фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями. *Медична психологія*, 12(3), 44–47.

4. Манько, Н. В. (2008). *Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: Науково-методичний посібник*. КНТ.

5. Конопляста, С. Ю., & Кисличенко, В. А. (2011). Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (17), 105–107.

6. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. С 91 Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / І. Сухіна І. Риндер, Т. Скрипник / за ред. Сухіної І.В. – Київ-Чернівці: «Букрек», 2017. – 192 с.

7. Gilliland, S., & Gillispie, C. (2025, October 7). *Protecting infant health: Closing early intervention service gaps*. New Practice Lab & Early & Elementary Education. https://www.researchgate.net/publication/397962174_Protecting_Infant_Health_Closing_Early_Intervention_Service_Gaps

8. Wardan, D. K. (2024). Early intervention strategies to support mental health and social development in children. *International Journal of Education and Humanities*, 4(3), 256–265. https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i3.238

9. Tollan, K., Jezrawi, R., Underwood, K., & Janus, M. (2023). A review on early intervention systems. *Current Developmental Disorders Reports, 10*, 147–153. https://doi.org/10.1007/s40474-023-00274-8

10. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. xx–xx). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

11. Guy-Evans, O. (2024, August 19). *Bronfenbrenner's microsystem theory*. Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html

REFERENCES

1. Lopatynska, N. A., & Zborovska, O. P. (2023). Stanovlennia ta rozvytok systemy rannoho vtruchannia v Ukraini. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»). [Formation and development of the early intervention system in Ukraine. *Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy,» Series «Psychology,» Series «Medicine»)*], (15(33)), s.1309. [in Ukrainian].

2. Lopatynska N. A. Tekhnolohiia abilitatsii i reabilitatsii porushen movlennia ditey rannoho viku u systemi rannoho vtruchannia. [Technology of habilitation and rehabilitation of speech

disorders in early childhood within the early intervention System]. In Baltic International Academy; International scientific conference «The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society»: conference proceedings, Baltija Publishing, Riga, Latvia. 2022, July. pp. 357-360. [in Ukrainian].

3. Kukuruza, H. V., & Kravtsova, A. M. (2017). Rannie vtruchannia yak systema fasylitatsii rozvytku dytyny z psykhomotornymy porushenniamy. Medychna psykholohiia, [Early intervention as a system for facilitating the development of a child with psychomotor disorders. *Medical psychology*], 12(3), 44–47. [in Ukrainian].

4. Manko, N. V. (2008). Diahnostyka ta korektsiia movlennievoho rozvytku ditei rannoho viku: Naukovo-metodychnyi posibnyk. KNT. [*Diagnosis and correction of speech development in early childhood: Scientific and methodological guide. KNT*]. [in Ukrainian].

5. Konopliasta, S. Yu., & Kyslychenko, V. A. (2011). Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytyna z porushenniamy movlennia. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, [Speech therapy support for a family raising a child with speech disorders. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*],(17), 105–107. [in Ukrainian].

6. Sukhina I., Rynder I., Skrypnyk T. S 91 Psykholohichna model rannoho vtruchannia dlia ditei z autyzmom: posibnyk [Psychological model of early intervention for children with autism: guidebook]/ I. Sukhina I. Rynder, T. Skrypnyk / za red. Sukhinoi I.V. – Kyiv-Chernivtsi: «Bukrek», 2017. – 192 s[in Ukrainian].

7. Gilliland, S., & Gillispie, C. (2025, October 7). *Protecting infant health: Closing early intervention service gaps*. New Practice Lab & Early & Elementary Education.

URL https://www.researchgate.net/publication/397962174_Protecting_Infant_Health_Closing_Early_Intervention_Service_Gaps[in English].

8. Wardan, D. K. (2024). Early intervention strategies to support mental health and social development in children. *International Journal of Education and Humanities*, 4(3), 256–265.

URL https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i3.238[in English].

9. Tollan, K., Jezrawi, R., Underwood, K., & Janus, M. (2023). A review on early intervention systems. *Current Developmental Disorders Reports, 10*, 147–153.

URL https://doi.org/10.1007/s40474-023-00274-8[in English].

10. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. xx–xx). Wiley.

URL https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114[in English].

11. Guy-Evans, O. (2024, August 19). *Bronfenbrenner's microsystem theory*. Simply Psychology.

URL https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html[in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 4.05.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.011.3-051: 005.336.6: 355.01

Марина Омельченко,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
neckaa87@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-8292-1791
Scopus ID: 57615382000

Maryna Omelchenko,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor of Department of Special Education and Inclusion,
Donbas State Pedagogical University

Олена Мамічева,
доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри спеціальної освіти та інклюзії
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
lena_sk_74@ukr.net
ORCID ID 0000-0001-5299-7939
Scopus ID: 57312959300

Olena Mamicheva,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Special Education and Inclusion
Donbas State Pedagogical University

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. Генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ,
Донецька обл., Україна, 84116

Donbas State Pedagogical University,
19, st. General Batyuk, Slovjans'k,
Donetsk region, Ukraine, 84116

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

TRANSFORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF A SPECIAL EDUCATION SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Анотація. У статті досліджено трансформацію професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану, що зумовлює кардинальні зміни в його змістовному та структурному спрямуванні. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей змін професійного іміджу та визначення його ключових компонентів у сучасних кризових умовах. Застосовано теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення та порівняння існуючих підходів до проблеми формування іміджу педагога. Встановлено, що професійний імідж фахівця спеціальної освіти є багатокомпонентною системою, яка включає когнітивну, емоційно-ціннісну, поведінкову, візуальну та цифрову складові, які взаємодіють та визначають цілісність професійного образу. Умови воєнного стану зумовили посилення ролі цифрової компетентності, стресостійкості, гнучкості та здатності до швидкої адаптації, що суттєво впливає на перебудову професійної ідентичності педагога та характер його професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Виявлено, що дистанційні форми роботи обмежують безпосереднє сприйняття невербальних компонентів іміджу, однак водночас підвищують значущість цифрової самопрезентації, культури онлайн-комунікації та візуальної репрезентації фахівця у віртуальному просторі. Це зумовлює зміну акцентів у формуванні професійного образу та підсилює роль технологічної складової педагогічної діяльності. Наукова новизна роботи полягає у виокремленні специфічних трансформацій професійного іміджу в умовах воєнного контексту та комплексному розгляді його компонентної структури з урахуванням сучасних освітніх викликів. Отримані результати мають практичне значення для удосконалення підготовки фахівців спеціальної освіти, розвитку їх професійної компетентності, формування ефективних стратегій самопрезентації та підтримки професійної стійкості в умовах кризових ситуацій і підвищеного навантаження.

Ключові слова: воєнний стан; діти з особливими освітніми потребами; професійний імідж; спеціальний педагог; фахівець спеціальної освіти.

Abstract. The article examines the transformation of the professional image of a special education specialist under martial law, which causes radical changes in its substantive and structural direction. The

purpose of the study is to theoretically substantiate the features of changes in the professional image and determine its key components in modern crisis conditions. A theoretical analysis of scientific sources, generalization and comparison of existing approaches to the problem of forming the image of a teacher are applied. It has been established that the professional image of a special education specialist is a multi-component system that includes cognitive, emotional-value, behavioral, visual and digital components that interact and determine the integrity of the professional image. The conditions of martial law have led to an increase in the role of digital competence, stress resistance, flexibility and the ability to quickly adapt, which significantly affects the restructuring of the teacher's professional identity and the nature of his professional interaction with participants in the educational process. It was found that remote forms of work limit the direct perception of non-verbal components of the image, but at the same time increase the significance of digital self-presentation, online communication culture and visual representation of a specialist in virtual space. This leads to a change in emphasis in the formation of a professional image and strengthens the role of the technological component of pedagogical activity. The scientific novelty of the work lies in the identification of specific transformations of the professional image in the conditions of a military context and a comprehensive consideration of its component structure taking into account modern educational challenges. The results obtained have practical significance for improving the training of special education specialists, developing their professional competence, forming effective self-presentation strategies and supporting professional resilience in crisis situations and increased workload.

Key words: martial law; children with special educational needs; professional image; special educator; special education specialist.

Актуальність дослідження. Актуальність теми трансформації професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану зумовлена істотними змінами в освітньому середовищі та зростанням соціально-психологічного навантаження на педагогів. Воєнні реалії актуалізують потребу в переосмисленні ролі спеціального педагога як фахівця, що забезпечує психолого-педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). У таких умовах професійний імідж педагога набуває нових характеристик, пов’язаних із гнучкістю, стресостійкістю, цифровою компетентністю та готовністю працювати в кризових ситуаціях. Відтак дослідження цієї проблематики є важливим для підвищення ефективності професійної діяльності та розвитку системи спеціальної освіти в цілому.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема професійного іміджу педагога вже тривалий час перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, у працях М. Навроцької, Н. Савченко,

С. Томіліної (Навроцька, 2014; Савченко, 2018; Томіліна, 2006) розкрито сутність поняття «професійний імідж», його структуру та функції в педагогічній діяльності. Дослідниці визначають імідж як цілісний соціально-психологічний образ фахівця, що формується на основі його професійних і особистісних якостей. Подальший розвиток проблематики відображено у дослідженнях С. Білозерської, Л. Куземко, О. Лебідь, О. Столярчук, де обґрунтовано складові професійного іміджу педагога, етапи його формування та роль «Я-образу» у професійній діяльності (Білозерська, 2022; Куземко, 2020; Лебідь & Олійник, 2025; Столярчук, 2017). Вченими доведено, що імідж є важливою складовою професійної компетентності та чинником ефективності педагогічної взаємодії.

Сучасні наукові розвідки акцентують увагу на умовах і чинниках формування професійного іміджу в нових соціокультурних реаліях. Так, С. Білозерська досліджує аксіологічні засади формування професійного іміджу майбутнього педагога, зокрема визначає роль ціннісних орієнтацій, аксіологічних домінант та духовно-моральних установок у становленні особистості вчителя, підкреслюючи значущість інформатизації, креативності, інтеркультурної комунікації та суб’єктного розвитку студента як ключових чинників цього процесу (Білозерська, 2022: 135).

Науковці О. Писарчук та Л. Присяжнюк аналізують фактори розвитку іміджу в умовах сучасної школи, зокрема вплив освітнього середовища та суспільних очікувань (Писарчук, 2018; Присяжнюк & Кук, 2019).

Окремі аспекти проблеми розкрито у працях Л. Біличенко, де професійний імідж розглядається як міждисциплінарний феномен, що поєднує психологічні, педагогічні та управлінські характеристики (Біличенко, 2023). Водночас проблема трансформації професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану залишається недостатньо розробленою у сучасному науковому дискурсі, що обумовлює підвищений інтерес до її ґрунтовного вивчення та визначає актуальність подальших наукових розвідок у зазначеному напрямі.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі процесу трансформації професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану, визначенні його ключових компонент та чинників змін.

Методи дослідження охоплюють теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблем професійного іміджу та спеціальної освіти, узагальнення та систематизацію наукових підходів до його трансформації в умовах воєнного стану. Також застосовано порівняльний аналіз для виявлення змін у професійній діяльності фахівця спеціальної освіти в кризових умовах. Використано методи синтезу та абстрагування для визначення структурних компонент професійного іміджу.

Результати дослідження. Професійний імідж розглядаємо як цілісний образ фахівця, який формується у сприйнятті суспільства на основі його професійної діяльності, комунікативної поведінки та особистісних характеристик. Професійний імідж фахівця спеціальної освіти є складною багатокомпонентною системою, що включає: когнітивну, емоційно-ціннісну, поведінкову, візуальну і цифрову компоненти.

Узагальнення наукових підходів до розуміння сутності професійного іміджу, а також результати теоретичного аналізу дають підстави для більш детального розгляду його структурних компонент із позицій авторського осмислення.

Когнітивна компонента професійного іміджу фахівця спеціальної освіти відображає рівень його професійної підготовки, глибину спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань, а також здатність ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. Це наявність відповідної фахової освіти, обізнаність із сучасними науковими підходами до навчання і розвитку дітей з ООП, володіння корекційно-розвитковими методиками. Важливим показником для професійного іміджу є систематичне підвищення кваліфікації через участь у тренінгах, вебінарах, професійних спільнотах, а також здатність до самоосвіти й професійної рефлексії. Когнітивна складова також проявляється у якості планування та реалізації освітнього процесу, результативності корекційної роботи, досягненнях учнів і вмінні адаптувати зміст навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Емоційно-ціннісна компонента професійного іміджу фахівця спеціальної освіти відображає систему його професійних і гуманістичних цінностей, ставлення до дитини як до унікальної особистості, а також рівень емпатії, толерантності та етичної відповідальності. Все це проявляється у характері взаємодії з дітьми, батьками та іншими учасниками освітнього процесу, зокрема у здатності будувати довірливі, партнерські стосунки, підтримувати психологічний комфорт і безпечне середовище. Важливим індикатором даної компоненти є також публічна поведінка фахівця, зокрема у соціальних мережах, де відображаються його професійні позиції, ціннісні орієнтири, культура спілкування та дотримання педагогічної етики. Емоційно-ціннісна складова визначає стиль професійної взаємодії, рівень емоційної стійкості та здатність ефективно діяти в умовах стресу і невизначеності. Все це суттєво впливає на довіру до фахівця та позитивне сприйняття його професійного іміджу.

Цікавим і водночас суперечливим аспектом формування професійного іміджу фахівця спеціальної освіти є співвідношення його особистого життя та публічної професійної репрезентації. З одного боку, фахівець має право на приватність, самовираження, власний стиль одягу, способи проведення дозвілля та ведення особистих сторінок у соціальних мережах. З іншого боку, ці прояви дедалі частіше стають об’єктом суспільної оцінки та безпосередньо впливають на сприйняття його професійного іміджу, рівень довіри з боку батьків і колег. Показовою у даному контексті є історія вихователькі з Рівненщини, яку було звільнено через опубліковані у соціальних мережах фотографії в купальнику, що були розцінені адміністрацією як «аморальна поведінка», однак суд визнав таке звільнення незаконним і зобов’язав виплатити компенсацію. Цей випадок актуалізує проблему меж між особистим і професійним у діяльності педагога та засвідчує необхідність переосмислення критеріїв оцінювання його іміджу в сучасному цифровому суспільстві (Копанєва, 2023).

Логічним продовженням розгляду структурних складових професійного іміджу є звернення до поведінкової компоненти як практичного вияву сформованих знань, цінностей і установок фахівця спеціальної освіти. Поведінкова компонента професійного іміджу спеціального педагога відображає

реальні способи його професійної діяльності та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, зокрема стиль спілкування, педагогічну тактику, здатність до саморегуляції та прийняття рішень у складних ситуаціях. Поведінка є практичним втіленням когнітивної та емоційно-ціннісної складових, оскільки саме у поведінці проявляються знання, переконання і професійні цінності фахівця. Водночас особливої уваги потребує проблема можливого розходження між декларованими цінностями та реальною поведінкою, що негативно позначається на цілісності професійного іміджу та рівні довіри до педагога. Такі суперечності проявляються як у безпосередній професійній діяльності, так і в публічній поведінці, зокрема у цифровому просторі. Як приклад можна навести ситуації, коли задекларовані фахівцем гуманістичні цінності, толерантність і повага до особистості не узгоджуються з його комунікативними практиками або змістом публікацій у соціальних мережах, що можуть містити некоректні висловлювання, демонстрацію упередженості чи недотримання професійної етики. У таких випадках формується когнітивний дисонанс між очікуваним і реальним образом педагога, що негативно позначається на рівні довіри до нього як до фахівця.

Візуальна компонента професійного іміджу фахівця спеціальної освіти охоплює зовнішній вигляд, стиль одягу, манеру самопрезентації та загальну культуру візуального самовираження педагога. Зовнішній образ фахівця, як правило, сприймається як відображення його професійної культури, організованості та ставлення до власної діяльності. У контексті спеціальної освіти візуальний компонент має бути стриманим, естетично виваженим і відповідати професійно-етичним нормам, що сприяє створенню атмосфери довіри та психологічного комфорту для дітей з ООП.

Важливим уточненням у межах візуального компонента є врахування специфіки сприймання дітей з ООП, для яких надмірно яскраві, контрастні або перевантажені деталями елементи зовнішнього вигляду педагога ризикують виступити додатковим відволікаючим фактором. Зокрема, надлишок декоративних прикрас, складні візерунки в одязі або різкі візуальні акценти ускладнюють концентрацію уваги дітей, які мають когнітивні труднощі. У цьому

контексті важливого значення набуває принцип функціональності зовнішнього вигляду, що передбачає використання зручного, практичного одягу, який не обмежує рухів педагога та забезпечує його активну взаємодію з дитиною в різних видах діяльності.

Окремо треба підкреслити аспект безпеки та психологічного комфорту: нейтральний, спокійний візуальний образ педагога сприяє зниженню рівня тривожності у дітей та створенню стабільного освітнього середовища. Відтак візуальна компонента має естетичне і корекційно-розвиткове значення у професійній діяльності фахівця спеціальної освіти.

Цифрова компонента професійного іміджу фахівця спеціальної освіти відображає рівень володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та здатність ефективно інтегрувати їх в освітній і корекційно-розвитковий процес. Він передбачає вміння працювати з освітніми платформами, цифровими ресурсами, інтерактивними інструментами, а також адаптувати навчальний матеріал до дистанційного та змішаного форматів навчання. В умовах воєнного стану значущість цифрової компетентності суттєво зростає, оскільки зумовлює безперервність освітнього процесу для дітей з ООП незалежно від місця їх перебування. Важливим аспектом є також дотримання цифрової педагогічної етики, зокрема відповідальне використання соціальних мереж, захист персональних даних здобувачів освіти та формування позитивного професійного онлайн-іміджу.

У контексті спеціальної освіти професійний імідж фахівця також значною мірою визначається його здатністю ефективно працювати в умовах мультидисциплінарної команди, до складу якої входять психологи, логопеди, дефектологи, асистенти вчителя та інші фахівці супроводу. Ефективна взаємодія вимагає від спеціального педагога високого рівня комунікативної культури, вміння координувати спільні дії, узгоджувати цілі корекційно-розвиткової роботи та забезпечувати комплексний підхід до підтримки дитини з ООП.

Позитивно впливає на імідж також і конструктивна взаємодія з батьками, яка ґрунтується на партнерстві, довірі, емпатії та відкритості до діалогу, що дозволяє об’єднати зусилля сім’ї та закладу освіти. Окремого значення набуває здатність

педагога проєктувати та реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію дитини, враховуючи її особливості розвитку, потенційні можливості та освітні потреби.

Воєнний стан суттєво трансформував умови професійної діяльності фахівців спеціальної освіти, зумовивши необхідність оперативної адаптації до нових освітніх реалій та посилення ролі педагога в умовах підвищених соціальних і професійних викликів.

Серед основних викликів можна виокремити: нестабільність освітнього середовища; вимушене переміщення учасників освітнього процесу; необхідність організації дистанційного навчання; зростання психологічного навантаження; обмеженість ресурсів.

В умовах нестабільного освітнього середовища педагог змушений демонструвати гнучкість, оперативність у прийнятті рішень та здатність ефективно діяти в ситуаціях невизначеності. Суспільство очікує, що педагог зможе забезпечити безперервність освітнього процесу навіть за умов відсутності світла, обмеженого доступу до інтернету та нестабільного зв'язку, оперативно адаптуючи форми й методи навчання до наявних можливостей.

Обсяг професійної роботи фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану суттєво збільшився, а це призводить до того, що в межах робочого часу не завжди вдається повноцінно вирішити всі професійні завдання. Педагог змушений продовжувати підготовку матеріалів, комунікацію з батьками та планування індивідуальної роботи з дітьми поза основним робочим часом. Інтенсивність професійного навантаження підсилюється та впливає на загальне сприйняття його професійної ролі як високовідповідальної і багатофункціональної.

Зростання професійного навантаження фахівця спеціальної освіти значною мірою зумовлене й тим, що учасники освітнього процесу перебувають у різних містах, країнах і часових поясах, а це ускладнює організацію синхронної взаємодії між ними. Умови дистанційної взаємодії суттєво змінюють сприйняття зовнішності фахівця спеціальної освіти, оскільки воно фактично зводиться до візуальної «картинки» на екрані, яка не передає повноти невербальної поведінки,

просторової присутності та загального педагогічного впливу. Багато аспектів професійного іміджу (міміка, жести, постава, природна взаємодія з освітнім середовищем) залишаються поза безпосереднім сприйняттям, що звужує цілісність образу педагога. У відповідь на це фахівці часто починають більш свідомо контролювати свій візуальний образ у кадрі, звертаючи увагу на одяг, фон, освітлення та загальну презентабельність. Водночас деякі елементи природної педагогічної поведінки редукуються або втрачають свою спонтанність через орієнтацію на технічні умови онлайн-формату. Отже професійний імідж дедалі більше конструюється як цифровий образ, що впливає на сприйняття педагога аудиторією через обмежений візуальний канал комунікації.

Водночас варто зазначити, що воєнний стан і перехід до онлайн-формату роботи розширили можливості професійної комунікації фахівців спеціальної освіти. Зокрема, суттєво зросла доступність участі у професійних вебінарах, конференціях, тренінгах і методичних заходах, які проводяться як на рівні різних регіонів України, так і в міжнародному освітньому просторі. Це створило додаткові умови для підвищення професійної компетентності, обміну досвідом та ознайомлення з сучасними інноваційними практиками спеціальної та інклюзивної освіти. У результаті професійний імідж фахівця збагачується такими характеристиками, як відкритість до професійної взаємодії, безперервний розвиток і інтеграція в ширші освітні спільноти. Все це позитивно впливає на професійну репутацію, підсилюючи сприйняття спеціального педагога як сучасного, мобільного та конкурентоспроможного фахівця, здатного діяти в умовах глобалізованого освітнього простору.

Незважаючи на руйнування освітньої інфраструктури, обмеженість матеріально-технічних ресурсів та складні умови організації освітнього процесу, воєнний стан стимулював активне використання цифрових платформ і онлайн-інструментів у спеціальній освіті. Педагоги отримали доступ до широкого спектра освітніх додатків, інтерактивних сервісів і корекційно-розвиткових ресурсів, що дозволяє урізноманітнювати зміст занять, підвищувати рівень залученості дітей та забезпечувати індивідуалізацію навчання відповідно до їхніх особливих освітніх потреб. Це особливо важливо для дітей із когнітивними,

мовленнєвими чи сенсорними порушеннями, для яких візуалізація, інтерактивність і багаторазове повторення матеріалу є ключовими умовами засвоєння знань.

Використання цифрових інструментів також створює розширені можливості для професійної творчості педагога, зокрема у створенні адаптованих дидактичних матеріалів, інтерактивних вправ, візуальних підказок, ігор для розвитку пізнавальних процесів та мовлення. Фахівці спеціальної освіти активно застосовують платформи для відеозв'язку, онлайн-дошки, мобільні застосунки для розвитку уваги, пам'яті, мислення, а також спеціалізовані ресурси для корекційної роботи. Таким чином дефіцит традиційних матеріалів частково компенсується, а освітній процес стає більш гнучким і доступним у різних умовах навчання.

Волонтерська практика фахівців спеціальної освіти в умовах воєнного стану виступає потужним чинником формування саме позитивного професійного іміджу, оскільки демонструє їхню соціальну відповідальність, гуманістичну спрямованість та готовність діяти в інтересах дитини навіть поза межами посадових обов'язків. Педагог у сучасних умовах постає як виконавець освітніх програм і водночас як активний учасник суспільних процесів, здатний оперативно реагувати на кризові виклики та надавати підтримку найбільш уразливим категоріям дітей. Поширеною практикою під час війни є участь спеціальних педагогів і психологів у волонтерських проєктах і організаціях, серед яких, БО «БФ Волонтери: Дорослі-Дітям», БО «Благодійний фонд «Україна це ти», БФ «Жовто-блакитні крила» та багато інших.

У межах діяльності подібних організацій фахівці спеціальної освіти надають психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу дітям, організовують індивідуальні та групові заняття, проводять консультативну роботу з батьками, а також беруть участь у створенні безпечного й підтримувального освітнього середовища. Одним із напрямів діяльності постає реалізація програм психоемоційної підтримки дітей, які пережили травматичний досвід, що вимагає високого рівня професійної підготовки, емпатійності та стресостійкості. Окрім цього, фахівці долучаються до розроблення та адаптації

навчально-методичних матеріалів відповідно до актуальних потреб дітей з ООП в умовах кризи. Інформація про те, що фахівець бере участь в подібних заходах сприяє утвердженню його позитивного професійного іміджу як компетентного, відповідального та соціально активного педагога, для якого професія є свідомим вибором, виявом особистісних цінностей та активної громадянської позиції.

Допомога педагогів Збройним Силам України виступає вагомим чинником формування їхнього позитивного професійного іміджу, оскільки засвідчує високий рівень громадянської свідомості, патріотизму та соціальної відповідальності. Вчителі, психологи, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів залучаються до участі у волонтерських ініціативах, благодійних зборах, організації освітніх і психологічних заходів на підтримку військовослужбовців та їхніх родин. Така активність підсилює сприйняття педагога як особистості, яка не просто виконує свої професійні обов'язки, але й активно долучається до захисту держави на своєму рівні. У суспільства це викликає довіру до фахівця та підвищує його авторитет у професійних і суспільних колах.

Звернемо увагу, що розглянуті підходи до формування позитивного іміджу фахівця спеціальної освіти працюють лише за умови його внутрішньої автентичності та ціннісної узгодженості професійної поведінки. Професійний імідж не повинен перетворюватися на зовнішню «маску» або штучно сконструйований образ, який не відображає реальних переконань і практичних дій педагога. Його ефективність забезпечується тоді, коли декларовані цінності повністю співпадають із щоденною професійною діяльністю, стилем взаємодії та прийняттям рішень. У такому випадку імідж стає органічним проявом особистості фахівця, а не засобом зовнішнього прикриття.

Окреслюючи перспективи формування позитивного професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного часу та зростаючих суспільних очікувань, вбачаємо потребу у чітко визначених професійних орієнтирах, які допоможуть педагогу ефективно організовувати власну діяльність і зберігати професійну стійкість. Йдеться, зокрема, про раціональне планування робочого часу, розвиток навичок саморегуляції та психологічного відновлення, що є запорукою запобігання емоційному вигоранню. Важливими також вважаємо

орієнтири на гнучкість у виборі форм і методів навчання, готовність працювати в змішаних і дистанційних форматах, а також постійне оновлення цифрових і методичних компетентностей. Це зумовлено необхідністю швидкої адаптації освітнього процесу до змінних умов воєнного часу, коли традиційні моделі навчання часто є недоступними або обмеженими. Крім того, такі орієнтири забезпечують ефективність індивідуалізації навчання та підтримку безперервності освітньо-корекційної роботи з дітьми з ООП.

Окремо варто підкреслити необхідність дотримання ціннісної узгодженості поведінки й зовнішнього вигляду педагога з професійною етикою, гуманістичною позицією та громадянською відповідальністю, що в сукупності визначає цілісність його професійного іміджу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійний імідж фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного часу зазнає глибоких і системних трансформацій, зумовлених комплексною зміною соціокультурного та освітнього контексту його професійної діяльності. Він набуває багатовимірної структури, яка охоплює когнітивну, емоційно-ціннісну, поведінкову, візуальну та цифрову компоненти, що перебувають у тісній взаємодії та взаємозумовленості. У сучасних умовах особливої значущості набувають цифрова компетентність, здатність до професійної мобільності, стресостійкість, організованість і гнучкість у виборі форм та методів педагогічної діяльності.

Водночас відбувається переосмислення змісту професійної взаємодії, де зростає роль дистанційних форматів, міждисциплінарної співпраці та нових моделей педагогічної самопрезентації. Окремо треба підкреслити, що важливим чинником формування позитивного професійного іміджу виступає волонтерська діяльність фахівців спеціальної освіти, яка демонструє їхню соціальну активність, гуманістичну спрямованість і готовність до підтримки дітей та суспільства в кризових умовах. Водночас принципового значення набуває відповідність професійного іміджу реальним цінностям і щоденній діяльності педагога, оскільки лише за умови ціннісної автентичності імідж не перетворюється на формальну зовнішню конструкцію, а стає органічним відображенням особистості фахівця.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з необхідністю глибшого наукового аналізу механізмів формування та розвитку професійного іміджу фахівця спеціальної освіти, зокрема в аспекті узгодження його ціннісної, поведінкової та цифрової складових, а також розробкою ефективних стратегій його підтримки й оптимізації в умовах кризових соціальних викликів та підвищеного професійного навантаження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беліченко, Л. (2023). Формування позитивного іміджу фахівця: ознаки, механізми та технології. *Вісник Національного університету оборони України*, 72(2), 12–20. DOI : https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-12-20.

2. Білозерська, С. (2022). Аксіологічні основи формування професійного іміджу майбутнього педагога. *Вчені записки ТНУ ім. В. Вернадського*, 33 (2), 133–135.

3. Копанєва, К. (2023). Звільнили вихователькy за фото у купальнику: суд ухвалив виплатити їй понад 120 тисяч гривень компенсації. Вебсайт «*Факти*». Матеріал ЗМІ. URL: https://fakty.ua/416840-uvolili-vospitatelnicu-za-foto-v-kupalnike-sud-postanovil-vyplatit-poterpevshej-bolee-120-tysyach-griven-kompensacii.

4. Куземко, Л. В. (2020). Формування іміджу педагога як складник його особистісно-професійного розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 71 (2), 127–131. DOI : https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.24.

5. Лебідь, О. В. & Олійник, І. В. (2025). Формування позитивного іміджу майбутнього викладача образотворчого мистецтва позашкільного закладу освіти в умовах професійної підготовки. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 18. DOI : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1016/900

6. Навроцька, М. М. (2014). Імідж педагога в освітньому просторі. *Таврійський вісник освіти*. 1(1), 8-12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_1(1)__4.

7. Писарчук, О. Т. (2018). Формування іміджу вчителя початкової школи в умовах освітньо-розвивального середовища. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць,* 40, 134–141.

8. Присяжнюк, Л. А. & Томаш Кук. (2019). Формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти в контексті його інноваційного розвитку. *Молодий вчений*, 5.2 (69.2), 19-25.

9. Савченко, Н. (2018). Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 17, 91-96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2018_17_14.

10. Столярчук, О. А. (2017). Динаміка професійного універсуму майбутніх фахівців. *Теорія і практика сучасної психології*, 2, 48-53 . URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2017_2_12.

11. Томіліна, С. С. (2006). Аналіз трактування поняття «професійний імідж» у науковій літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 14, 102-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2006_14_16.

REFERENCES

1. Belichenko, L. (2023). Formuvannia pozytyvnoho imidzhu fakhivtsia: oznaky, mekhanizmy ta tekhnolohii [Formation of a positive image of a specialist: signs, mechanisms and technologies]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 72(2), 12–20. DOI : https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-12-20 [in Ukrainian].

2. Bilozerska, S. (2022). Aksiolohichni osnovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho pedahoha [Axiological foundations of the formation of the professional image of a future teacher]. *Vcheni zapysky TNU im. V. Vernadskoho*, 33 (2), 133–135 [in Ukrainian].

3. Kopanieva, K. (2023). Zvilnyly vykhovatelku za foto u kupalnyku: sud ukhvalyv vyplatyty yii ponad 120 tysiach hryven kompensatsii [Teacher dismissed for a photo in a swimsuit: the court decided to pay her over 120 thousand hryvnias in compensation]. *Website «Fakty».* Media material. URL: https://fakty.ua/416840-uvolili-vospitatelnicu-za-foto-v-kupalnike-sud-postanovil-vyplatit-poterpevshej-bolee-120-tysyach-griven-kompensacii [in Ukrainian].

4. Kuzemko, L. V. (2020). Formuvannia imidzhu pedahoha yak skladnyk yoho osobystisno-profesiinoho rozvytku [Formation of the image of a teacher as a component of his personal and professional development]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh,* 71 (2), 127–131. DOI : https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.24 [in Ukrainian].

5. Lebid, O. V., & Oliinyk, I. V. (2025). Formuvannia pozytyvnoho imidzhu maibutnoho vykladacha obrazotvorchoho mystetstva pozashkilnoho zakladu osvity v umovakh profesiinoi pidhotovky [Formation of a positive image of a future teacher of fine arts of an out-of-school educational institution in the conditions of professional training]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky,* 18. DOI : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1016/900 [in Ukrainian].

6. Navrotska, M. M. (2014). Imidzh pedahoha v osvitnomu prostori [The image of a teacher in the educational space]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. 1(1), 8-12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_1(1)__4 [in Ukrainian].

7. Pysarchuk, O. T. (2018). Formuvannia imidzhu vchytelia pochatkovoi shkoly v umovakh osvitno-rozvyvalnoho seredovyshcha [Formation of the image of a primary school teacher in the conditions of an educational and developmental environment]. *Pedahohichnyi almanakh: Collection of Scientific Works*, 40, 134–141 [in Ukrainian].

8. Prysiazhniuk, L. A. & Tomash Kuk. (2019). Formuvannia pozytyvnoho imidzhu zakladu zahalnoi serednoi osvity v konteksti yoho innovatsiinoho rozvytku [Formation of a positive image of a general secondary education institution in the context of its innovative development]. *Molodyi vchenyi*, 5.2 (69.2), 19-25 [in Ukrainian].

9. Savchenko, N. (2018). Profesiinyi imidzh vykladacha yak skladova yoho pedahohichnoi maisternosti [The professional image of a teacher as a component of his pedagogical skills]. *Problemy*

pidhotovky suchasnoho vchytelia, 17, 91-96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2018_17_14 [in Ukrainian].

10. Stoliarchuk, O. A. (2017). Dynamika profesiinoho universumu maibutnikh fakhivtsiv [Dynamics of the professional universe of future specialists]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 2, 48-53 . URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2017_2_12 [in Ukrainian].

11. Tomilina, S. S. (2006). Analiz traktuvannia poniattia «profesiinyi imidzh» u naukovii literaturi [Analysis of the interpretation of the concept of «professional image» in the scientific literature]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly,* 14, 102-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2006_14_16 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 159.9.019:616.89

Суховієнко Наталія,

кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог,

сертифікований гештальт-психотерапевт,

викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

chrysantemum14@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0528-9494

RecearcherID HNB-5934-2023

Sukhoviienko Nataliia,

PhD (Pedagogical Sciences), speech therapist of the highest category,

deaf educator, certified Gestalt psychotherapist,

Lecturer, Department of Primary and Special Education

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

вул. Дашковича 24, 18000, Черкаси, Україна

Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy,

24, Dashkovycha St., 18000, Cherkasy, Ukraine

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОРУШЕНЬ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ

NEUROPHYSCHOLOGICAL ANALYSIS OF DISORDERS OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS

Анотація. Мета дослідження, представленого в статті, полягала у теоретичному обґрунтуванні нейропсихологічного аналізу порушень вищих психічних функцій у розвитку дитини та визначення його значення для діагностики й корекції когнітивного розвитку в сучасних психолого-педагогічних умовах. Застосовано методи компаративістики на етапі вивчення української та закордонної літератури, а також аналізу, порівняння, які дозволили систематизувати результати. Розглянуто інтеграцію психологічних, нейронаукових і педагогічних знань як основу сучасної діагностики та корекції когнітивного розвитку. Розкрито сутність функціональної організації мозку відповідно до теорії трьох енергетичних блоків мозку, що забезпечують регуляцію тонусу кори, переробку сенсорної інформації та програмування й контроль довільної діяльності. Зазначено, що кожен із блоків відіграє специфічну роль у формуванні мовлення, пам'яті, уваги, мислення та поведінкової регуляції. Результатом дослідження стало доведення, що порушення вищих психічних функцій мають системний характер і проявляються у взаємозв'язку різних когнітивних процесів, що унеможливлює їх ізольоване трактування. Зазначено значущість міжпівкульної асиметрії у формуванні індивідуального профілю когнітивного розвитку та характеру можливих порушень. Розкрито, що дисфункції окремих мозкових структур зумовлюють специфічні прояви у сфері мовлення, просторової орієнтації, зорового та слухового сприймання, а також довільної регуляції діяльності. Зазначено, що нейропсихологічний підхід дозволяє не лише діагностувати порушення, а й виявляти збережені функціональні ланки, які можуть бути використані в процесі корекційної роботи. Доведено ефективність поєднання якісного та кількісного підходів у нейропсихологічній діагностиці, що підвищує точність інтерпретації результатів і сприяє побудові індивідуалізованих програм розвитку. Розкрито значення сенсомоторної корекції та рухової активності як чинників розвитку міжпівкульної взаємодії та мовленнєвих функцій у дітей. Зазначено необхідність розробки адаптованих діагностичних і корекційних програм, спрямованих на підтримку когнітивного розвитку дітей, які перебувають у складних соціально-психологічних умовах.

Ключові слова: нейропсихологічний підхід, вищі психічні функції, функціональні блоки мозку, когнітивні порушення, нейропсихологічна діагностика, сенсомоторна корекція.

Abstract. The study achieved its research aim, which was to provide a theoretical substantiation of the neuropsychological analysis of impairments in higher mental functions in child development and to determine its significance for the diagnosis and correction of cognitive development in contemporary psycho-pedagogical contexts. Comparative methods were applied at the stage of reviewing Ukrainian and international literature, along with analysis and comparison, which enabled the systematization of findings. The integration of psychological, neuroscientific, and pedagogical knowledge was considered as the foundation of modern approaches to the assessment and correction of cognitive development. The functional organization of the brain was examined on the basis of the theory of three functional energy blocks, which regulate cortical tone, process sensory information, and ensure the programming and control of voluntary activity. It was noted that each of these blocks plays a specific role in the formation of speech, memory, attention, thinking, and behavioral regulation. The results of the study demonstrate that impairments of higher mental functions are systemic in nature and manifest through the interrelation of different cognitive processes, which makes their isolated interpretation inappropriate. The significance of interhemispheric asymmetry in shaping individual cognitive profiles and the nature of possible developmental impairments was emphasized. It was shown that dysfunctions of specific brain structures lead to characteristic disturbances in speech, spatial orientation, visual and auditory perception, as well as voluntary regulation of activity. The neuropsychological approach was found to enable not only the identification of deficits but also the detection of preserved functional components that may serve as a basis for corrective interventions. The effectiveness of combining qualitative and quantitative approaches in neuropsychological assessment was demonstrated, as this integration enhances the accuracy of result interpretation and supports the development of individualized intervention programs. The role of sensorimotor correction and physical activity was highlighted as a significant factor in the development of interhemispheric interaction and speech functions in children. The necessity of developing adapted diagnostic and corrective programs aimed at supporting cognitive development in children living under complex socio-psychological conditions was also emphasized.

Key words: neuropsychological approach, higher mental functions, functional brain blocks, cognitive impairments, neuropsychological assessment, sensorimotor correction.

Актуальність проблеми дослідження. У сучасному науковому дискурсі проблема вивчення вищих психічних функцій та їх порушень набуває особливої актуальності у зв’язку з міждисциплінарною інтеграцією психології, нейронаук і педагогіки. Нейропсихологічний підхід дає змогу глибше аналізувати механізми формування когнітивних процесів, їх мозкову організацію та

закономірності розвитку в нормі й при різних видах дизонтогенезу. Саме тому нейропсихологічний аналіз порушень вищих психічних функцій виступає важливим інструментом як теоретичного осмислення психічного розвитку, так і практичної діагностики та корекції.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із порушеннями мовлення, уваги, пам'яті, мислення, що ускладнює процес їх розвитку, навчання та соціалізації. Порушення вищих психічних функцій часто мають складну структуру та обумовлені як органічними, так і функціональними чинниками, що потребує комплексного підходу до їх вивчення.

Важливість нейропсихологічного аналізу полягає у можливості не лише констатувати наявність певних труднощів, а й визначити їх глибинні механізми, пов'язані з функціонуванням різних мозкових структур, що в свою чергу важливо для надання корекційної допомоги. Нейропсихологічний підхід відкриває перспективи для побудови ефективних індивідуалізованих програм корекції та розвитку, які підвищують шанси дитини з порушенням мовлення – на повноцінній розвиток мовленнєвої функції.

У контексті сьогоденної педагогіки дана проблематика набуває особливої значущості. Освітня система орієнтується на принципи інклюзії та індивідуалізації навчання, що потребує глибокого розуміння індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Нейропсихологічний підхід стає підґрунтям для розробки сучасних методик навчання, які враховують специфіку функціонування мозку, темп розвитку та когнітивний профіль кожної дитини. Це особливо важливо для дітей із особливими освітніми потребами, для яких традиційні педагогічні методи часто виявляються недостатньо ефективними.

Тема дослідження особлива нагальна для українських дітей, які тривалий час перебувають під впливом хронічного стресу, загрози життю, вимушеного переміщення, відчувають на собі порушення стабільності освітнього процесу. Такі фактори негативно впливають на функціонування центральної нервової системи та викликають труднощі у формуванні й реалізації уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової регуляції. Унаслідок цього зростає кількість дітей із проявами когнітивної дезорганізації, зниженням навчальної

працездатності та труднощами адаптації до освітнього середовища. Саме тому нейропсихологічний підхід є вкрай важливим для своєчасного виявлення таких порушень, розуміння їх механізмів і розробки ефективних корекційно-розвивальних стратегій, адаптованих до сучасних реалій українського суспільства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Підґрунтя нейропсихології як науки було сформовано у 70-их роках XX століття завдяки доробку А. Р. Лурії, який сформував теорію про три енергетичні блоки мозку. На сучасному етапі розвитку педагогіки та спеціальної освіти, нейропсихологічній підхід у корекції дітей із особливими освітніми потребами розвивається українськими нейрофізіологами, психологами і педагогами.

У контексті сучасних наукових підходів положення теорії трьох енергетичних блоків мозку, набувають подальшого розвитку в дослідженнях зарубіжних учених. Сучасні дослідники (Zaytseva, Chan, Pöppel & Heinz, 2015) переосмислюють і розширюють її зміст, інтегруючи з новітніми даними нейронаук та уточнюючи функціональну організацію мозку.

Проблемами методології нейропсихологічних досліджень в український науці займаються ряд дослідників (Герасімова & Герасимова, 2025; Кіріллова & Дерев'янко, 2023).

Нейропсихологічні особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей з порушеннями інтелекту з урахуванням специфіки їх функціональної організації мозку та закономірностей формування пізнавальних процесів є окремою підтемою (Гончарова, 2023). Ще один пласт досліджень в українській науці є вивчення специфіки формування когнітивних процесів та чинники, що призводять до труднощів у навчанні і оволодівання знаннями (Кіпаренко, 2023).

У працях українських та закордонних дослідників розглядаються нейропсихологічні особливості та механізми порушень розвитку у дітей із синдром дефіциту уваги та гіперактивністю і розлади спектру аутизму, а також обґрунтовуються сучасні, доказово підтверджені підходи до їх корекції, зокрема через розвиток вищих психічних функцій і регуляторних процесів (Faraone,

Banaschewski, Coghill, Zheng & Biederman, 2021; Савелькова, 2026; Веремійчук, 2023).

Отримані наукові знання дають підґрунтя для створення індивідуальних корекційних програм, спрямованих на гармонізацію базових регуляторних систем дитини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування нейропсихологічного аналізу порушень вищих психічних функцій у розвитку дитини та визначення його значення для діагностики й корекції когнітивного розвитку в сучасних психолого-педагогічних умовах.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи компаративістики на етапі вивчення української та закордонної літератури, а також аналізу, порівняння, які дали можливість систематизувати результати.

Результати дослідження. У сучасній психолого-педагогічній науці простежується тенденція до інтеграції знань про розвиток дитини, що зумовлює активне використання міждисциплінарних підходів у сфері діагностики та корекції порушень розвитку. Одним із провідних серед них є нейропсихологічний підхід, який синтезує досягнення психології, нейронауки і педагогіки та забезпечує цілісне розуміння закономірностей становлення вищих психічних функцій. Нейропсихологія досліджує функціональну організацію мозку та роль його різних відділів у формуванні мовлення, уваги, пам’яті, мислення й регуляції поведінки. У контексті онтогенезу дитини цей підхід дає змогу визначити, яким чином незрілість або порушення функціонування окремих мозкових структур впливають на розвиток психічних процесів, зокрема, мовлення, що є принципово важливим для розуміння природи різних видів порушень.

Підґрунтям нейропсихологічного підходу є теорія про три енергетичні блоки мозку, що були сформульовані О. Лурією. Коротко викладемо суть цієї теорії:

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 відповідає за сприймання та переробку сенсорної інформації. Основні функції блоку – це автоматизація навичок навчання. Його утворюють сенсорні проекційні 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, Pöppel & Heinz, 2015).

Перший функціональний блок визначають як енергетичний блок мозку або блок регуляції тонусу кори. Його ключова функція полягає у підтриманні оптимального рівня коркової активації, необхідного для ефективного перебігу процесів сприймання, збереження та обробки інформації.

Крім того, цей блок забезпечує енергетичне підґрунтя для реалізації програмування, регуляції та контролю довільної психічної діяльності людини. Дослідниця О. Кіпаренко зауважує, що підтримка тонусу має два джерела: «1) Апарати верхнього стовбура, які перші приймають ті подразнення, що притікають з периферії. Вони мають бути в збереженому стані. І тоді приплив подразнень із периферії буде джерелом оптимального тонусу кори; 2) Імпульси, які сягають кори від внутрішніх обмінних процесів організму, становлять основу біологічних потягів людини» (Кіпаренко, 2023 : 32).

Другий функціональний блок головного мозку організований за ієрархічним принципом. Інформація, що надходить від рецепторів, спочатку передається до первинних зон кори – в них відбувається її початковий аналіз. На цьому рівні стимул розкладається на окремі характеристики завдяки роботі нейронів, які вибірково реагують на конкретні ознаки цього подразника (наприклад, окремі нейрони можуть активуватися у відповідь на плавні криві лінії або ж на різкі, ламані контури тощо.

Дослідниця О. Кіпаренко, детально аналізуючи цей блок зауважує його специфіку: «Другий функціональний блок має модально-специфічний характер, це система умовних приладів, які сприймають зорову, слухову та тактильну

інформацію, далі вони її переробляють, далі кодують та зберігають її в пам’яті» (Кіпаренко, 2023 : 33-34).

Третій функціональний блок мозку визначають як блок програмування, регуляції та контролю діяльності – саме він забезпечує формування намірів, побудову відповідних програм дій та їх реалізацію як у руховій, так і в розумовій діяльності.

Дослідниця О. Кіпаренко визначає відзначає важливість нейропсихологічної оптики на цей блок мозку в контексті корекції розвитку дитини: функціональній сформованості лобових відділів головного мозку у дітей відповідно віку належить вирішальна роль у приведенні постійного контролю над довільною діяльністю дитини (Кіпаренко, 2023 : 35).

Аспектом вивчення стану когнітивного розвитку є дослідження асиметрії функцій півкуль головного мозку, що веде до порушення вищих психічних функцій. У сучасному систематизованому дослідженні А. Османова та Ю. Гулько наводять порівняльну характеристику порушень роботи лівої і правою півкуль мозку та порушення, до яких вони ведуть:

І. У лівій півкулі:

– порушення абстрактного і логічного мислення, узагальнень, аналітичного мислення;
– розлад мовлення за типом афазії, згасання активного пошуку слів;
– неможливість кодувати вербальну інформацію, буквенна агнозія;
– пригнічення довільної психічної діяльності;
– порушення оцінки часової орієнтації завдань;
– порушення інтуїції, навиків у ремеслах.

ІІ. У правій півкулі:

– розлад образного сприйняття світу, гнозизу, агнозія на обличчя;
– порушення схеми тіла, орієнтації у просторі;
– порушення сприйняття цілого;
– деперсоналізація;
– конфабуляція, розлади зорової пам’яті;
– порушення коливання невербальної образної інформації;

– трудність виконання наочно-просторових завдань, орієнтації у просторі, дисфорія, дистимія, порушення сприйняття чуттєвого образу, визначення форм предметів (Османова, Гулько, 2025 : 67-68).

Завдяки аналізу порушення вищих психічних функцій через нейропсихологічний підхід, можна побудувати тактику корекційно-розвиткового впливу, застосовуючи різноманітні техніки. Розглянемо деякі з них для окремих психічних функцій.

Наприклад, одним із аспектів активізації мовлення є виконання рухових вправ. Логіка взаємозв'язку полягає у тому, як пояснюють дослідниці Н. Пангелова і Т. Круцевич, що в процесі онтогенетичного розвитку головного мозку відбувається посилення взаємодії між пікулями, що зумовлене прискоренням процесу мієлінізації нервових волокон мозолистого тіла. «У дітей цьому процесу сприяє бімануальна координація, тобто, цілеспрямовані та узгоджені рухи двома руками» (Пангелова & Круцевич, 2019: 239); а узгоджені перехресні рухи рук і ніг, які регулюються різними півкулями, сприяють розвитку асоціативних зв'язків, що додатково стимулює роботу мозку. Тобто, рухова активність безпосередньо впливає на розвиток мовлення та комунікатвину діяльність. «У процесі виконання рухових дій зміцнюється артикуляційний апарат дітей, розвивається фонематичний слух, формується культура мовлення» (Пангелова & Круцевич, 2019 : 241), зауважують дослідниці.

Практичне застосування нейропсихологічного підходу для розвитку мовлення дозволяє визначати: «стан орального праксису, фонематичних процесів, звуковимови, слухової пам'яті, вміння складати розповіді за малюнком та серією малюнків, розуміння логіко-граматичних конструкцій тощо» (Кіріллова & Дерев'янко 2023 : 280). В Нейропсихологічному діагностичному протоколі Української асоціації нейропсихології є наступні положення: діагностика орального праксису, називання низькочастотних слів, оцінка ритмічних структур, повторення ритмічних структур, проба «Слухові схованки», діагностика слухової пам'яті, складання розповіді за сюжетним малюнком, складання розповіді за серією малюнків, переказ тексту з опорними питаннями,

розуміння логіко-граматичних відносин (Протокол для проведення нейропсихологічного обстеження дітей 5-6 років, 2026).

Нейропсихологічні основи порушення функції пам'яті відкривають ширші можливості для осмислення взаємозв'язків між різними когнітивними процесами. Дефіцити пам'яті, як правило, не мають ізольованого характеру, а поєднуються з іншими когнітивними труднощами, зокрема з порушеннями уваги, мовлення чи просторової орієнтації, як зауважує дослідник В. Князєв. «Такий комплексний підхід до дослідження когнітивних порушень дозволяє створювати більш точні моделі мозкової діяльності і розробляти більш ефективні методи лікування для пацієнтів з локальними ураженнями мозку» (Князєв, Бризгунова & Шарая, 2025 : 48). Вчений також зауважує, що пошкодження різних структур мозку може мати несхожі між собою прояви: локальні ураження мозку можуть впливати на різні види пам'яті (епізодична, семантична, робоча пам'ять). До прикладу, ушкодження лобових часток викликає труднощі під час виконання складних когнітивних завдань, як-от, планування, прийняття рішень; також пошкодження лобової кори може призводити до розладів пам'яті; враження скроневих часток веде до порушення візуальної та просторової пам'яті та інших проявів у роботі психічних функцій (Князєв, Бризгунова & Шарая, 2025 : 48-49).

Нейропсихологічне дослідження стану функції уваги як вищої психічної функції, спрямована на вивчення причин відволікання у дитини і нестійкої спрямованості її уваги – в основі їх лежить важко регульоване зовнішнє гальмування: «Патологічні процеси збудження, які виникають у головному мозку і переважають над процесами гальмування порушують зосередженість дитини, за рахунок чого виникають проблеми з концентрацією уваги» (Гончарова, 2023 : 315-318).

Окремим напрямом в цій темі є нейропсихологічне дослідження дітей, які мають розлад, що супроводжується проблемами із триманням уваги – РДУГ. «При РДУГ центральним є дефіцит виконавчих функцій, що пов'язаний із дисфункцією фронто-стріарних та фронтомозочкових кіл, а також із порушеннями дофамінергічної та норадренергічної нейротрансмісії» (Faraone, Banaschewski, Coghill, Zheng & Biederman, 2021: 794). Нейровізуалізація роботи

головного мозку у дітей із РДУГ показує зменшений об'єм та затримку дозрівання префронтальної кори – дитина має труднощі із гальмівним контролем, робою пам'яттю, плануванням (Савелькова, 2026 : 134).

Для дітей із РДУГ нейропсихологічна корекція є ефективним методом лікування, а саме нейропсихологічна корекція сенсомоторної сфери. Цей підхід базується на активізації нервово-м'язової системи дитини шляхом використання спеціально підібраних вправ та ігрових форм діяльності. Його провідною метою є оптимізація процесів сприймання, обробки та інтеграції сенсорної інформації (Веремійчук, 2023 : 67). Дослідниця О. Веремійчук зазначає, що прикладами такого нейропсихологічного впливу є терапія з використанням рухових іграшок, терапія за допомогою музики і ритму (звукова стимуляція може покращити сприйняття ритму і координацію рухів у дітей); вправи на розвиток балансу та координації, використанні текстурних матеріалів; вправи на розвиток просторового сприйняття; вправи, спрямовані на покращення моторних навичок (Веремійчук, 2023 : 67-68).

У межах обраної теми слід розмежовувати поняття дослідження, оцінку та діагностика. Коротко схарактеризуємо кожен з цих понять в контексті нейропсихології.

Нейропсихологічне дослідження розглядається як процес вивчення особистості та її психічних функцій із застосуванням спеціальних нейропсихологічних методів, що дозволяють виявити закономірності їх порушень на рівні мозкових структур.

Нейропсихологічна оцінка – це психодіагностична процедура вимірювального характеру, спрямовану на визначення стану різних психічних функцій, вона передбачає системний пошук обґрунтованих і достовірно підтверджених результатів.

Нейропсихологічна діагностика є процесом дослідження психічних функцій із використанням спеціально підібраних діагностичних проб, спрямованих на якісне та кількісне визначення порушень вищих психічних функцій і встановлення їх зв'язку з ураженням окремих структур мозку. Діагностика дозволяє виявити цілісний синдром порушень, визначити

особливості енергетичних, операційних і регуляторних компонентів психічної діяльності, встановити домінування півкуль та локалізацію патологічного процесу, а також диференціювати збережені й ушкоджені ланки системної організації психічних функцій.

Також виокремлюють нейропсихологічний скринінг – швидку загальну нейропсихологічну оцінку. Цей скринінг в дитячому віці дозволяє виявити нетиповість у розвитку психічних функцій дитини з метою подальшого більш детального вивчення психіки.

Нейропсихологічний аналіз порушень вищих психічних функцій здійснюється в межах нейропсихологічної діагностики. Нейропсихологічна діагностика в дитячому віці переважно відбувається в двох напрямах, які в своїй роботі розглядаюсь дослідниці Н. Герасімова і І. Герасимова. Вчені так роз'ясняють суть цих напрямів, принципово розмежовуючи їх: перший напрям – це клінічна (традиційна, якісна) психодіагностика та психометрична психодіагностика, що ґрунтується на кількісних принципах. «Якісна діагностика зосереджувалася на глибинному аналізі структури дефекту, механізмів його виникнення та компенсації. Вона вимагає високої кваліфікації фахівця, який, по суті, є «детективом», що збирає поведінкові «докази» для побудови цілісної картини порушення» (Герасімова & Герасимова, 2025 : 197). Другий напрям – психометричний підхід: «..спрямований до об'єктивізації та стандартизації вимірювань, створюючи тести, що дозволяють порівняти показники конкретної особи з нормативними даними великих вибірок» (Герасімова & Герасимова, 2025 : 197).

На сучасному етапі розвитку нейропсихології дитячого віку ці два напрями застосовують паралельно, що підвищує якість результатів: «Застосування стандартизованих методик у поєднанні з якісним аналізом дозволяє вийти на принципово новий рівень діагностичної точності та прогностичної цінності» (Герасімова & Герасимова, 2025 : 197). Комплексний підхід забезпечує надійність і валідність результатів оцінки стану розвитку дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нейропсихологічний підхід посідає важливе місце в сучасній психолого-педагогічній науці як

міждисциплінарна основа для розуміння закономірностей розвитку дитини та природи порушень вищих психічних функцій. Його значущість полягає у можливості цілісного аналізу психічної діяльності через призму мозкової організації, що дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між функціонуванням окремих мозкових структур і проявами когнітивних труднощів у дітей.

Теорія трьох функціональних блоків мозку демонструє, що повноцінне формування психічних процесів забезпечується взаємодією енергетичних, операційних і регуляторних компонентів, водночас міжпівкульна асиметрія визначає особливості когнітивного профілю дитини та характер можливих відхилень, що має важливе значення для розуміння структури дефекту.

Порушення вищих психічних функцій мають системний характер і проявляються у взаємозв'язку різних когнітивних процесів. Дефіцити пам'яті, уваги, мовлення чи просторової орієнтації рідко існують ізольовано, що зумовлює необхідність комплексного підходу до їх вивчення. Інтеграція клінічного і психометричного підходів підвищує точність діагностики, її валідність і прогностичну цінність. Водночас застосування сенсомоторних технік, рухової активності та спеціальних вправ сприяє активізації міжпівкульної взаємодії, розвитку мовлення та загальної когнітивної діяльності дитини.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методів раннього виявлення порушень вищих психічних функцій, розробкою індивідуалізованих програм нейропсихологічної корекції та ширшим упровадженням сучасних технологій у діагностичну практику. Актуальним залишається вивчення впливу соціальних і стресових чинників на когнітивний розвиток дітей, а також пошук ефективних підходів до підтримки їх психічного здоров'я в умовах сучасного освітнього середовища.

Окремий напрям подальших досліджень пов'язаний із вивченням нейропсихологічних наслідків впливу воєнних дій на когнітивний і емоційний розвиток дітей в Україні. Актуальним є аналіз змін у формуванні вищих психічних функцій в умовах хронічного стресу, вимушеного переміщення, втрати стабільного середовища та освітніх перерв. Окремої уваги заслуговує

дослідження особливостей розвитку мовлення, уваги, пам’яті та регуляторних функцій у дітей, які перебувають у зоні підвищеного психоемоційного навантаження. Важливим є також розроблення адаптованих нейропсихологічних методик діагностики та корекції, спрямованих на підтримку когнітивного розвитку та психічного здоров’я дітей, що зазнали впливу травматичних подій війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веремійчук, О. Нейропсихологічна корекція дітей старшого дошкільного віку із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Актуальні проблеми практичної психології:* збірник наукових праць. 2023, С.66-69.
2. Герасімова, Н., & Герасимова, І. Дитяча нейропсихологія: інтегративний підхід до оцінки вищих психічних функцій та вирішення методологічних проблем. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, Berlin, Federal Republic of Germany 2025, С. 196-204.
3. Гончарова, О. Нейропсихологічні особливості розвитку вищих психічних функцій дітей з порушеним інтелектом. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України*, 2023, С. 314-318.
4. Кіпаренко О. Особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей із труднощами навчання : дис. ... д-ра філософії : 053 / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2023. 248 с. URL: https://dspace.onu.edu.ua/items/ddddbe2a-a6c8-4431-ab92-e89c373411f3 (дата звернення: 02.05.2026).
5. Кіріллова, А., & Дерев’янко, А. Теоретичний підхід до нейродіагностики стану мовленнєвої функції старших дошкільників. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи :* зб. тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Запоріжжя, 2023. С. 278-281.
6. Князєв, В., Бризгунова, О., & Шарая, О. Нейропсихологічні особливості порушень пам’яті у пацієнтів з локальними ураженнями мозку. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки, 2025, С. 47-58.
7. Нейропсихологія. Основи нейропсихологічної корекції у дитячому віці : навч. посіб. / уклад. А. М. Османова, Ю.А. Гулько. Пóсвіт, 2025. 248 с.
8. Пангелова, Н., & Круцевич, Т. Нейропсихологічні засади активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку при виконанні рухових дій. *Psycholinguistics.* 2019. Vol. 25, Iss. 1. С. 232-255. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2019_25_1_13.

9. Протокол для проведення нейропсихологічного обстеження дітей 5-6 років (Українська асоціація нейропсихології). 2026. URL: https://uanp.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/Protokol-dlya-ney-ropsyho logichnogo-obstezhenya-ditey-5-6-rokiv.pdf. (дата звернення: 30.04.2026)

10. Савелькова, Г. Нейропсихологічна корекція порушень розвитку у дітей з РАС та РДУГ. *Психологічний журнал*, 2026, Вип. 16, С. 133-137. https://doi.org/10.31499/2617-2100.16.2026.355953

11. Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., & Biederman, J. The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience &Biobehavioral Reviews,* 2021, Vol. 128, pp. 789–818. doi:10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

12. Zaytseva, Y, Chan, RC, Pöppel, E, & Heinz, A. Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges. *Philos Ethics Humanit Med.* 2015, Vol. 10, Art. 4. Pp. 1-11. doi: 10.1186/s13010-015-0026-9.

REFERENCES

1. Veremiichuk, O. (2023*). Neiropsykholohichna korektsiia ditei starshoho doshkilnoho viku iz syndromom defitsytu uvahy ta hiperaktyvnistiu [Neuropsychological correction of older preschool children with attention deficit hyperactivity disorder].* Aktualni problemy praktychnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats, pp. 66–69. [in Ukrainian].

2. Herasimova, N., & Herasymova, I. (2025). *Dytiacha neiropsykholohiia: intehratyvnyi pidkhid do otsinky vyshchykh psykhichnykh funktsii ta vyrishennia metodolohichnykh problem [Child neuropsychology: an integrative approach to the assessment of higher mental functions and solving methodological problems].* Collection of Scientific Papers «SCIENTIA», Berlin, Federal Republic of Germany, pp. 196–204. [in Ukrainian].

3. Honcharova, O. (2023). *Neiropsykholohichni osoblyvosti rozvytku vyshchykh psykhichnykh funktsii ditei z porushenym intelektom [Neuropsychological features of the development of higher mental functions in children with intellectual impairments].* Intehratsiia nauky i praktyky v umovakh modernizatsii spetsialnoi osvity Ukrainy, p. 314-318. [in Ukrainian].

4. Kiparenko, O. (2023). *Osoblyvosti rozvytku vyshchykh psykhichnykh funktsii u ditei iz trudnoshchamy navchannia [Features of the development of higher mental functions in children with learning difficulties]* (PhD dissertation). Odesa I. I. Mechnykov National University, Odesa. Retrieved from https://dspace.onu.edu.ua/items/ddddbe2a-a6c8-4431-ab92-e89c373411f3 (accessed: 02.05.2026). [in Ukrainian].

5. Kirillova, A., & Derevianko, A. (2023). *Teoretychnyi pidkhid do neirodiahnostyky stanu movlennievoi funktsii starshykh doshkilnykiv [Theoretical approach to neurodiagnostics of speech*

function in older preschoolers]. In Stratehichni oriientyry osvity ta reabilitatsii v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho chasu: problemy, rishennia, perspektyvy, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, pp. 278–281. Zaporizhzhia. [in Ukrainian].

6. Knyaziev, V., Bryzghunova, O., & Sharaya, O. (2025). *Neiropsykholohichni osoblyvosti porushen pamiati u patsiientiv z lokalnymy urazhenniamy mozku [Neuropsychological features of memory impairments in patients with focal brain lesions]*. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky, pp. 47–58. [in Ukrainian].

7. Osmanova, A. M., & Hulko, Yu. A. (2025). *Neiropsykholohiia. Osnovy neiropsykholohichnoi korektsii u dytiachomu vitsi [Neuropsychology. Fundamentals of neuropsychological correction in childhood].* Posvit. 248 p. [in Ukrainian].

8. Panhelova, N., & Krutsevych, T. (2019). *Neiropsykholohichni zasady aktyvizatsii movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku pry vykonanni rukhovykh dii [Neuropsychological principles of speech activation in older preschool children during motor activities].* Psycholinguistics, 25(1), pp. 232–255. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2019_25_1_13 [in Ukrainian].

9. Ukrainian Association of Neuropsychology (2026). *Protokol dlia provedennia neiropsykholohichnoho obstezhennia ditei 5–6 rokiv [Protocol for neuropsychological assessment of children aged 5–6].* Retrieved from (https://uanp.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/Protokol-dlya-neyropsyho) (accessed: 30.04.2026). [in Ukrainian].

10. Savelkova, H. (2026). *Neiropsykholohichna korektsiia porushen rozvytku u ditei z RAS ta RDUH [Neuropsychological correction of developmental disorders in children with ASD and ADHD].* Psykholohichnyi zhurnal, (16), pp. 133–137. https://doi.org/10.31499/2617-2100.16.2026.355953 [in Ukrainian].

11. Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., & Biederman, J. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 128, 789–818. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022 [in English].

12. Zaytseva, Y., Chan, R. C., Pöppel, E., & Heinz, A. (2015). *Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges.* Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine, Vol. 10, Art. 4. Pp. 1-11. (https://doi.org/10.1186/s13010-015-0026-9). [in English].

Матеріал надійшов до редакції 7.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376. 37

Людмила Трофименко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
luda.trofymenko@gmail.com
ORCID ID: http://orcid.org/0000-0001-9062-0294
Researcher ID P-8069-2016

Liudmyla Trofymenko,
PhD, Senior Researcher,

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

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ РАННЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF SPEECH AND LANGUAGE THERAPY SUPPORT FOR YOUNG AND EARLY PRESCHOOL CHILDREN: THE CURRENT STATE OF THE PROBLEM

Анотація. У статті узагальнено наукові позиції українських і зарубіжних дослідників щодо механізмів становлення мовлення в ранньому онтогенезі та визначено психолінгвістичні передумови виникнення мовленнєвих труднощів. Вагоме значення для розвитку сучасної логопедії мають результати українських досліджень, у яких уточнюються психолінгвістичні механізми мовленнєвих порушень та обґрунтовуються ефективні підходи до їх ранньої

профілактики й подолання. здійснено теоретичний аналіз сучасних підходів до надання логопедичної допомоги дітям раннього дошкільного віку. Обґрунтовано доцільність інтегративного підходу до оцінювання мовленнєвого розвитку, який передбачає урахування взаємодії когнітивних, нейропсихологічних і мовних чинників. Підкреслено, що розвиток в ранньому дошкільному віці відбувається нерівномірно. Уповільнений темп вікового розвитку може стосуватися однієї або декількох функцій, відмічатися на одному або декількох етапах і поєднуватися з різними неврологічними порушеннями. Встановлено, що провідними маркерами ризику є недостатня сформованість операцій мовленнєвого програмування, лексико-граматичного кодування та мовленнєвого прогнозування. Показано, що раннє виявлення специфічних труднощів мовленнєвого розвитку дає змогу попередити вторинні порушення усного і писемного мовлення в подальшому навчанні. Окреслено напрями удосконалення змісту логопедичної допомоги з урахуванням сенситивності раннього віку та варіативності мовленнєвого розвитку дітей. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання під час розроблення програм раннього втручання та корекційно-розвиткового супроводу дітей із особливими освітніми потребами. Отримані узагальнення підтверджують необхідність раннього міждисциплінарного супроводу дітей групи ризику мовленнєвих порушень. Підкреслено важливість поєднання діагностичного та корекційно-розвиткового компонентів у системі логопедичної допомоги. Зазначено доцільність диференційованого добору методів впливу з урахуванням індивідуального мовленнєвого профілю дитини. Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні та експериментальній перевірці ефективних моделей раннього логопедичного втручання.

Ключові слова: ранній дошкільний вік, діти з особливими освітніми потребами, затримка мовленнєвого розвитку, логопедична допомога, раннє втручання, мовленнєві порушення.

Abstract. The article summarizes the scientific positions of Ukrainian and international researchers regarding the mechanisms of speech development in early ontogenesis and identifies the psycholinguistic prerequisites for the emergence of speech difficulties. The results of Ukrainian studies are of considerable importance for the advancement of modern speech therapy, as they specify the psycholinguistic mechanisms of speech disorders and substantiate effective approaches to their early prevention and remediation. A theoretical analysis of contemporary approaches to providing speech and language therapy to children of early preschool age has been carried out. The expediency of an integrative approach to the assessment of speech development is substantiated, taking into account the interaction of cognitive, neuropsychological, and linguistic factors. It is emphasized that development in early preschool age proceeds unevenly. A slowed pace of age-related development may affect one or several functions, be observed at one or several stages, and be combined with various neurological disorders. It has been established that the leading risk markers include

insufficient development of speech programming operations, lexical-grammatical encoding, and speech prediction. It is shown that early identification of specific speech development difficulties makes it possible to prevent secondary disorders of oral and written speech in subsequent learning. The directions for improving the content of speech and language therapy are outlined with consideration of the sensitivity of early age and the variability of children's speech development. The practical significance of the results lies in the possibility of their application in the development of early intervention programs and corrective-developmental support for children with special educational needs. The obtained generalizations confirm the necessity of early interdisciplinary support for children at risk of speech disorders. The importance of combining diagnostic and corrective-developmental components within the system of speech and language therapy is emphasized. The expediency of a differentiated selection of intervention methods with regard to the child's individual speech profile is noted. Prospects for further research are seen in the development and experimental verification of effective models of early speech and language intervention.

Key words: early preschool age, children with special educational needs, delayed speech development, speech and language therapy, early intervention.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливої значущості набуває проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, оскільки сформованість мовленнєвої функції визначає успішність пізнавальної діяльності, соціальної взаємодії та подальшої освітньої траєкторії дитини. Зростання кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку актуалізує необхідність переосмислення наукових підходів до організації своєчасної логопедичної допомоги та узагальнення напрацьованого теоретичного і практичного досвіду.

Результати українських наукових досліджень підтверджують тенденцію до зростання кількості дітей із різними формами мовленнєвих порушень. У працях українських дослідників (Рібцун, Ю., 2018; Соботович, Є., 1989; Тарасун, В., 2019; Тищенко, В., 2016; Трофименко, Л., 2014 та ін.) наголошується, що мовленнєві порушення у дітей раннього та дошкільного віку часто мають системний характер і можуть негативно впливати на формування пізнавальної діяльності, комунікативної компетентності та готовності до шкільного навчання.

З огляду на це особливої ваги набуває проблема своєчасного виявлення мовленнєвих труднощів і організації ранньої логопедичної допомоги.

Водночас за даними систематичного огляду досліджень, проведеного в США, поширеність затримки мовленнєвого розвитку у дітей віком 2–5 років становить приблизно 5–12%, а медіанне значення – близько 6% дитячої популяції (Maura R. MclaughliN, 2011; Nancy D. Berkman, 2015).

Інші міжнародні дослідження свідчать, що загалом мовленнєві та мовні порушення можуть спостерігатися у 3–16% дітей, залежно від віку, методів діагностики та критеріїв оцінювання [8]. Також встановлено, що розлади мовлення та мови в ранньому дитинстві можуть негативно впливати на подальший розвиток читання, письма та академічної успішності, що підкреслює важливість раннього виявлення таких труднощів. (Rupert, Jeddah, 2023).

Отже, аналіз наукових джерел є важливим етапом дослідження, оскільки дозволяє систематизувати сучасні наукові уявлення про механізми мовленнєвого розвитку та мовленнєвих і мовних порушень у дітей раннього віку. Узагальнення результатів українських і зарубіжних досліджень дає змогу виявити основні напрями наукового пошуку, уточнити понятійно-категоріальний апарат проблеми, а також визначити найбільш ефективні підходи до ранньої діагностики та логопедичної допомоги.

Крім того, теоретичний аналіз літератури дає змогу виявити суперечності та недостатньо досліджені аспекти проблеми, що створює підґрунтя для подальших емпіричних досліджень. Узагальнення наукових позицій сприяє формуванню цілісного бачення проблеми мовленнєвого розвитку дітей раннього дошкільного віку та окресленню перспективних напрямів удосконалення системи логопедичної допомоги.

Отже, аналіз наукових джерел має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки забезпечує наукове обґрунтування сучасних моделей раннього втручання та корекційно-розвиткового супроводу дітей із мовленнєвими порушеннями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку широко висвітлена у вітчизняній та зарубіжній

науковій літературі. Дослідники підкреслюють, що мовлення є інтегративною функцією, тісно пов'язаною з розвитком мислення, пам'яті, уваги (Соботович, Є., 1998; Рібцун, Ю., 2020 та ін.).

У працях Богуш, А. (2025), Bruner, J., (1976), Piaget, J., (1988); Vygotsky, L., (2012) та інших учених підкреслюється, що найбільш інтенсивне становлення мовлення припадає на другий і третій роки життя дитини. У цей період помітно вдосконалюються процеси розуміння зверненого мовлення, поступово формується правильна звуковимова, активно розширюється словниковий запас і відбувається опанування граматичних закономірностей мови. До завершення третього року мовлення набуває якісно нових характеристик: дитина починає використовувати мовні засоби для позначення предметів, дій і явищ довкілля, застосовує мовлення як провідний інструмент взаємодії з дорослими та однолітками. Водночас мовлення поступово виконує регулятивну функцію, сприяючи організації та контролю поведінки. Дослідники також зазначають, що формування мовленнєвої функції в ранньому віці відбувається нерівномірно, а швидкість її розвитку значною мірою зумовлюється умовами виховання у перші роки життя та особливостями функціонування нервової системи дитини Luria, A., (1976).

У сучасних дослідженнях наголошується на ефективності раннього втручання, що передбачає початок корекційної роботи вже у віці до трьох років. Особливу увагу приділено сімейно-центрованому підходу, який розглядає батьків як активних учасників корекційного процесу (Богуш, А., 2025; Король, О., 2019; Манько, Н., 2007 та ін.).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує наявність невирішених аспектів проблеми. Зокрема, потребують подальшого вивчення питання створення науково обґрунтованої, цілісної системи логопедичного супроводу дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку різного генезу, визначення оптимальних методів виявлення порушень та узгодження роботи між фахівцями різного профілю [3]. Недостатньо досліджено й педагогічні умови, що забезпечують максимальну ефективність корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Мета статті. Метою статті є здійснення теоретико-аналітичного огляду та аналізу українських і зарубіжних досліджень з проблеми мовленнєвого розвитку дітей раннього віку та узагальнення наукових підходів до організації логопедичної допомоги. У межах дослідження важливими завданнями є проаналізувати ступінь наукової розробленості проблеми мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, визначити особливості надання логопедичного супроводу дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку, окреслити перспективні напрями вдосконалення системи раннього втручання.

Методи дослідження. Досягнення мети та завдань статті зумовило використання теоретичних методів дослідження, зокрема:

- аналіз і узагальнення психолого-педагогічних, логопедичних та нейропсихологічних джерел;
- систематизація наукових підходів до проблеми мовленнєвого розвитку дітей раннього віку;
- інтерпретація наукових позицій щодо організації раннього логопедичного втручання.

Застосування зазначених методів дало змогу цілісно представити сучасний стан наукової розробленості проблеми (що обмежується рамками статті) та визначити перспективні напрями її подальшого вивчення.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує зростання дослідницького інтересу до проблеми мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, що зумовлено як ускладненням та підвищенням освітніх запитів суспільства, так і необхідністю своєчасного виявлення порушень мовлення та їх попередження. У сучасному науковому дискурсі мовлення трактується як складна багаторівнева система, становлення якої зумовлюється взаємодією нейрофізіологічних, лінгвістичних, нейролінгвістичних, психологічних, біологічних і соціальних чинників (Данілавічютє, Е., 2024; Конопляста, С., 2011; Рібцун, Ю., 2022; Соботович, Є., 1985 та ін.).

Формування мовленнєвої функції спирається на узгоджену роботу низки психофізіологічних механізмів, серед яких провідне місце посідають нейродинамічні процеси, діяльність сенсорних систем, розвиток моторної сфери

та когнітивних операцій. Особливого значення набуває інтеграція слухового сприймання, мовленнєворухових програм і процесів смислової організації висловлювання, що забезпечує перехід від домовленнєвих реакцій до свідомого використання мовних засобів. Дослідники підкреслюють, що становлення мовлення відбувається у тісному зв'язку з розвитком мислення, пам'яті, уваги та уяви, а також із формуванням комунікативної потреби дитини (Ribtsun, J. & Brushnevska, I. and others (2021), Тарасун, В., (2012), Vygotsky, L., (1978) та ін.). Мовлення не є вродженою здібністю, а розвивається в онтогенезі паралельно з фізичним та розумовим розвитком дитини і слугує показником її загального розвитку.

У психолінгвістичних дослідженнях мовлення розглядається як результат складної мовленнєвої діяльності, що охоплює процеси породження та сприймання висловлювання. Оволодіння мовою передбачає поступове засвоєння фонетичної, лексичної та граматичної систем, а також правил їх функціонування у мовленнєвій практиці (Соботович, Є., 2004). Водночас лінгводидактичний підхід акцентує увагу на ролі спеціально організованого освітнього середовища, яке стимулює мовленнєву активність дитини та сприяє накопиченню мовного досвіду (Богуш, А., 2025; Крутій, К., 2001, Тарасун, В., 2011 та ін.).

Нейропсихологічна перспектива дозволяє пояснити мовленнєвий розвиток через призму дозрівання мозкових структур та міжпівкульної взаємодії, що забезпечують програмування, регуляцію та контроль мовленнєвих дій. Відповідно, навіть незначні порушення функціонування центральної нервової системи можуть призводити до своєрідності формування мовленнєвої діяльності та ускладнювати засвоєння мовних норм (Данілавічютє, Е., 2024).

Проблема розвитку мовлення дітей також активно вивчається у межах корекційної педагогіки, де особлива увага приділяється механізмам виникнення мовленнєвих порушень та шляхам їх подолання. Науковці наголошують, що у дітей з особливими освітніми потребами становлення мовлення часто має уповільнений або дисгармонійний характер, що проявляється у недостатній сформованості фонематичних процесів, обмеженому словниковому запасі,

труднощах граматичного оформлення висловлювань і зниженій мовленнєвій ініціативі (Гриненко, О., 2014; Рібцун, Ю., 2014; Трофименко, Л., 2025 та ін.).

У 2020 році відбулося широке громадське обговорення положень проєкту Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку, в якій визначаються стратегічні орієнтири розвитку сучасної дошкільної освіти, підкреслюється її провідна роль у становленні особистості дитини та формуванні базових життєвих компетентностей. У документі акцентується увага на необхідності створення безпечного, розвивального та інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує гармонійний фізичний, психічний, мовленнєвий і соціально-емоційний розвиток дітей з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Важливим положенням є орієнтація освітнього процесу на цінність дитинства як самодостатнього періоду життя, що передбачає відмову від надмірної академізації та надання пріоритету діяльнісному, ігровому й особистісно зорієнтованому підходам.

Концепція наголошує на необхідності партнерської взаємодії між педагогами та батьками, адже саме узгодженість виховних впливів сприяє цілісному розвитку дитини. Окрему увагу приділено забезпеченню наступності між дошкільною та початковою освітою, що має на меті полегшення адаптації дітей до подальшого навчання. Серед ключових завдань визначено оновлення змісту освіти відповідно до сучасних наукових досягнень, упровадження інноваційних педагогічних технологій, а також підвищення професійної компетентності педагогічних працівників.

Водночас у документі підкреслюється важливість раннього виявлення освітніх труднощів і надання своєчасної психолого-педагогічної підтримки, зокрема дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти та максимально можливу реалізацію потенціалу кожної дитини. Отже, Концепція відображає перехід до гуманістичної моделі освіти, у центрі якої перебуває дитина як активний суб’єкт освітнього процесу, а її благополуччя та всебічний розвиток визначаються пріоритетними орієнтирами державної освітньої політики [5].

Згідно з загальноприйнятим визначенням, «дошкільний вік – період інтенсивного психічного розвитку й появи нових психічних особливостей, упродовж якого відбувається збагачення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини, опановування специфічно людськими формами сприйняття та мислення, бурхливий розвиток уяви, формування паростків довільної уваги та смислової пам'яті» [5:29]. «Ранній вік – стартовий період у становленні особистості, що відіграє визначальну роль для подальшого розвитку. Ранній вік охоплює період від 1 до 3-х років. Згідно з періодизацією раннього дитинства, воно охоплює такі періоди: від народження до 1 місяця – період новонародженості, з 1 місяця до 1 року – період немовляти; з 1 року до виповнення 3 років – ранній вік. Це найбільш складний, інтенсивно та стадіально насичений період життя: де не лише рік, а місяць, і навіть тиждень, визначають певні зрушення у змісті та характері розвитку. Інтенсивність цього періоду є надзвичайно високою, а здобутки – винятковими» [5:42].

Виходячи із зазначеного, сучасна система освіти орієнтується на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами, в межах якої надаються освітні послуги, розробляється індивідуальний освітній маршрут [7:92].

Як вже зазначалося, ранній дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення мовлення, оскільки саме в цей час активно формуються мовленнєві механізми, фонематичний слух, словниковий запас і граматична структура мовлення. Несвоєчасне виявлення мовленнєвих труднощів може призвести до вторинних порушень — труднощів у навчанні, комунікації та соціалізації [3].

Однією з найбільш поширених проблем у ранньому дитинстві є затримка мовленнєвого розвитку, яка негативно впливає на формування пізнавальної діяльності, соціальної взаємодії та емоційно-вольової сфери дитини. Науковці визначають затримку мовленнєвого розвитку як складне поліфакторне явище, зумовлене біологічними та соціальними чинниками. «Затримка мовленнєвого розвитку – порушення мовлення у дітей віком до трьох років з нормотиповим вербальним і невербальним інтелектом. ЗМР характеризується уповільненням темпу мовленнєвого розвитку, практичною відсутністю мовлення та заміною

його жестами, мімікою, пантомімікою» [6:86]. Затримку мовленнєвого розвитку слід відрізняти від затримки психічного розвитку, загального недорозвитку мовлення, порушень слуху, аутизму, тяжких первинних мовленнєвих порушень. До найпоширеніших причин виникнення затримки мовленнєвого розвитку відносять перинатальні ураження центральної нервової системи, мінімальні мозкові дисфункції, обмеженість мовленнєвого середовища та недостатність комунікативного досвіду.

Так, наукові праці, в яких розглядаються питання затримки мовленнєвого розвитку та загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку, засвідчують наявність суттєвих труднощів у становленні мовленнєвої діяльності на ранніх етапах онтогенезу (Брушневська, І., 2017; Соботович, Є., 1985; Тарасун, В., 1998; Трофименко, Л., 2014 та ін.). Опановуючи рідну мову, такі діти нерідко демонструють недостатній рівень сформованості мовлення, що проявляється у порушеннях як розуміння зверненого мовлення, так і в обмежених можливостях самостійного продукування, самостійного використання. З позицій психолінгвістики такі труднощі доцільно розглядати як наслідок недостатньої сформованості механізмів породження та сприймання мовлення, що забезпечують перехід від внутрішнього програмування висловлювання до його зовнішньої реалізації. Разом із мовними проявами (накопичення словникового запасу, недорозвиток фонематичних процесів, труднощі опанування граматичних категорій) у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку часто фіксується обмеженість комунікативної активності. Вони можуть відчувати труднощі у встановленні мовленнєвого контакту, підтриманні діалогу, доборі мовних засобів відповідно до ситуації спілкування. Усе це свідчить про системний характер порушення, що зачіпає не лише мовні механізми, а й когнітивні процеси – увагу, пам’ять, мовленнєве прогнозування та операції вербалізації. Отже, з психолінгвістичного погляду затримка мовленнєвого розвитку має системний характер, оскільки охоплює взаємопов’язані рівні мовленнєвої організації – від сенсомоторного забезпечення до смислового програмування висловлювання. Така багаторівнева недостатність зумовлює своєрідність мовленнєвого розвитку дитини та потребує раннього впровадження комплексної корекційно-розвиткової

роботи, спрямованої на активізацію базових мовленнєвих механізмів і формування повноцінної комунікативної компетентності.

Вагомий внесок у дослідження закономірностей становлення мовлення дітей раннього віку зроблено зарубіжними науковцями, у працях яких мовленнєвий розвиток розглядається як складний інтегративний процес, що відбувається на перетині когнітивного, соціального та нейропсихологічного розвитку дитини. У межах сучасних наукових підходів раннє мовлення трактується не лише як засіб комунікації, а як провідний інструмент формування мислення, репрезентації досвіду та регуляції поведінки.

Значний вплив на розуміння природи мовленнєвого розвитку справили дослідження Jean Piaget (1952), який обґрунтував залежність мовлення від рівня когнітивного дозрівання дитини. Учений підкреслював, що мовлення формується на основі сенсомоторного досвіду та поступового переходу до символічної функції, коли дитина набуває здатності оперувати уявленнями про предмети та явища навіть за їх відсутності. Такий підхід дозволив розглядати мовлення як похідну загального інтелектуального розвитку.

Подальший розвиток ідей нативістського (лат. *Nativus* − природжений) підходу пов’язаний із дослідженнями Steven Pinker (2009), який розглядав мовлення як еволюційно сформовану здатність людини. Учений наголошував, що мовленнєвий розвиток має ознаки природного процесу, подібного до біологічного дозрівання, проте його реалізація значною мірою залежить від якості мовного середовища. Це пояснює варіативність темпів мовленнєвого розвитку та підкреслює роль стимулюючої комунікативної взаємодії у ранньому дитинстві.

Важливими для розуміння початкових етапів мовленнєвого онтогенезу є також дослідження Jerome Bruner (1973), який обґрунтував значення форматів взаємодії між дорослим і дитиною. Науковець увів поняття системи підтримки оволодіння мовою, підкреслюючи, що структуровані комунікативні ситуації – спільні ігри, читання, повсякденні ритуали – створюють передумови для засвоєння граматичних моделей і розвитку мовленнєвої ініціативи. Як послідовник Vygotsky, L., він наголошував, що діти вивчають мову для

спілкування, і водночас вони також опановують лінгвістичний код. Змістовна мова засвоюється в контексті змістовної взаємодії між батьками та немовлям, навчання «підкріплене» або підтримане системою підтримки мовного засвоєння дитини.

Окремий напрям становлять нейропсихологічні дослідження, у яких мовлення розглядається крізь призму дозрівання мозкових структур та міжпівкульної взаємодії. Результати таких наукових пошуків свідчать, що перші три роки життя є сенситивним періодом для формування мовленнєвих нейронних мереж, а будь-які порушення цього процесу можуть призводити до системних труднощів у засвоєнні фонологічних, лексичних і граматичних компонентів мови.

У сучасному зарубіжному науковому дискурсі мовленнєвий розвиток дедалі частіше аналізується з позицій інтегративного підходу, який поєднує досягнення психолінгвістики, когнітивної психології, нейронаук і соціальної педагогіки. Такий міждисциплінарний погляд є для нас цінним тим, що дає можливість трактувати затримку мовленнєвого розвитку не як ізольоване порушення, а як складне явище, пов’язане з недосконалістю механізмів мовного програмування, оброблення інформації та граматичного структурування висловлювання. Зокрема, Bloom,L., (1970) і Brown, R., (1973) обґрунтовують поетапність формування граматичних структур у ранньому онтогенезі. Психолінгвістичні механізми породження мовлення детально описані у моделі Levelt, W., (1989), яка акцентує увагу на процесах концептуалізації, формулювання та артикуляційного програмування висловлювання. Водночас сучасні нейрокогнітивні дослідження (Tomasello, M., 2003; Kuhl, P., 2004) підкреслюють роль соціальної взаємодії, статистичного навчання та нейропластичності у становленні мовної системи дитини. У сукупності ці підходи розширюють уявлення про природу мовленнєвих порушень і створюють теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних корекційно-розвивальних стратегій.

Отже, аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених засвідчує багатовекторність підходів до вивчення дитячого мовлення та підтверджує, що успішність його становлення визначається взаємодією біологічних передумов і

соціального досвіду. Це створює теоретичне підґрунтя для глибшого розуміння природи мовленнєвих порушень і окреслює перспективи розроблення ефективних корекційно-розвиткових стратегій, спрямованих насамперед на формування граматичної організації мовлення як базового компонента мовленнєвої компетентності дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений теоретико-аналітичний огляд наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку є однією з ключових у сучасній спеціальній педагогіці та логопедії. Узагальнення українських і зарубіжних досліджень засвідчило домінування міждисциплінарного підходу до розуміння механізмів мовленнєвих порушень та необхідність раннього втручання. Таке розуміння створює теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних моделей раннього втручання та корекційно-розвиткової підтримки дітей, спрямованих на запобігання вторинних труднощів у навчанні та забезпечення повноцінного комунікативного розвитку.

Встановлено, що ефективність логопедичної допомоги значною мірою залежить від своєчасного виявлення особливостей мовленнєвого розвитку, системності корекційного супроводу та залучення сім'ї до освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні теоретично обґрунтованих моделей раннього логопедичного втручання, адаптації міжнародного досвіду до вітчизняної освітньої практики та поглибленні міждисциплінарних досліджень мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш, А. (2025). Вибрані педагогічні твори. У 9 т. Т. 2. *Мовленнєвий розвиток дітей раннього віку*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута». http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23778

2. Данілавічютє, Е.(2024). Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4 (116), 7-29. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743781

3. Конопляста, С., & Синиця, А. (2026). Логопедичний супровід у сучасному науковому дискурсі: міждисциплінарні підходи та значення ранньої логоінтервенції. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *121(1),* 109-126. https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.312

4. Манько, Н. (2007). *Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. https://mydisser.com/dfiles/67884846.pdf

5. Національна академія педагогічних наук України. (2020). *Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку*. Київ: ФОП Ференець В.Б.

http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/koncepciya_osvity_ditey_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf

6. Рібцун, Ю. (2024). Затримка мовленнєвого розвитку. У Л. Прохоренко, & В. Засенко (ред.), *Спеціальна педагогіка і психологія: сучасний термінологічний словник*. Київ: Генеза. https://ispukr.org.ua/?p=12942

7. Ярмола, Н. (2024). Індивідуальний освітній маршрут. У Л. Прохоренко, & В. Засенко (ред.), *Спеціальна педагогіка і психологія: сучасний термінологічний словник*. Київ: Генеза. https://ispukr.org.ua/?p=12942

8. Speech and Language Disorders in Children (2016). In Sara Rosenbaum and Patti Simon (Eds). Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274/ .

9. Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. https://doi.org/10.1038/nrn1533

REFERENCES

1. Bohush, A. (2025). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works] (Vol. 2: *Movlennievyi rozvytok ditei rannoho viku* [Speech development of early age children]). Kamianets-Podilskyi: Ruta Printing House. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23778 [in Ukrainian].

2. Danilavichiutie, E. (2024). Suchasne neiro-psykho-linhvo-synerhetychne pidgruntia orhanizatsii lohopedychnoho suprovodu osib z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (vitchyzniana kontseptsiia neirolohopedii) [Modern neuro-psycho-linguo-synergetic foundations of organizing speech therapy support for persons with special speech needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 4(116), 7–29. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743781 [in Ukrainian].

3. Konoplyasta, S., & Synytsia, A. (2026). Lohopedychnyi suprovid u suchasnomu naukovomu dyskursi: Mizhdystsyplinarni pidkhody ta znachennia rannoi lohointerventsii [Speech therapy support in contemporary scientific discourse: Interdisciplinary approaches and the importance of early speech intervention]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 121(1), 109–126. https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.312 [in Ukrainian].

4. Manko, N. (2007). *Diahnostyka ta korektsiia movlennievoho rozvytku ditei rannoho viku* [Diagnosis and correction of speech development of early age children] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv. https://mydisser.com/dfiles/67884846.pdf [in Ukrainian].

5. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (2020). *Kontseptsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku* [Concept of education for children of early and preschool age]. Kyiv: Ferenets V. B.

http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/koncepciya_osvity_ditey_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf. [in Ukrainian].

6. Ribtsun, Yu. (2024). Zatrymka movlennievoho rozvytku [Delayed speech development]. In L. I. Prokhorenko & V. V. Zasenko (Eds.), *Spetsialna pedahohika i psykholohiia: Suchasnyi terminolohichnyi slovnyk* [Special pedagogy and psychology: Modern terminological dictionary] (p. 86). Kyiv: Heneza. https://ispukr.org.ua/?p=12942 [in Ukrainian].

7. Yarmola, N. (2024). Indyvidualnyi osvitnii marshrut [Individual educational trajectory]. In L. I. Prokhorenko & V. V. Zasenko (Eds.), *Spetsialna pedahohika i psykholohiia: Suchasnyi terminolohichnyi slovnyk* [Special pedagogy and psychology: Modern terminological dictionary] (p. 92). Kyiv: Heneza. https://ispukr.org.ua/?p=12942 [in Ukrainian].

8. Speech and Language Disorders in Children (2016). In Sara Rosenbaum and Patti Simon (Eds). Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274/ [in English].

9. Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. https://doi.org/10.1038/nrn1533 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 14.03.2026 р.

Прорецензовано 10.04.2026

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 159.922:376-056.264:159.942

Світлана Федоренко,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри прикладної психології та логопедії

Бердянського державного педагогічного університету

E-mail: fedorenkosvit@gmail.com

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

Scopus ID: 59757691400

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

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69002, Україна

Berdyansk State Pedagogical University

66, St. Zhukovsky, Zaporizhzhia, 69002, Ukraine

Олена Савицька,

викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського

національного університету імені Богдана Хмельницького

E-mail: elenasinsav@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-3411-9076

Olena Savytska,

Teacher of the Department of Primary and Special Education, Bohdan

Khmelnytskyi National University of Cherkasy

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

б-р Шевченка 81, м. Черкаси, 18000, Україна

Cherkasy B. Khmelnytsky National University,

81, Shevchenko Boulevard, Cherkasy, 18000, Ukraine

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ У ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

BASIC CONCEPTS AND TERMINOLOGICAL GUIDELINES IN THE RESEARCH OF THE FORMATION OF EMOTIONAL VOCABULA OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз основних понять, термінології з формування та становлення емоційної лексики у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Визначено сутність емотивності як складника семантичної структури слова та уточнено поняття емоційної лексики як вербалізації власних і чужих емоцій у процесі комунікації. Обґрунтовано авторське трактування алекситимії, емоційної лексики, емоційного інтелекту, експресивного та рецептивного компоненту. Встановлено, що алекситимія є багатовимірним психологічним конструктом, що проявляється у труднощах розпізнавання, диференціації та вербалізації емоцій і впливає на якість міжособистісної взаємодії. З'ясовано, що формування емоційної лексики у дітей з РАС є складним процесом, зумовленим рівнем розвитку емоційної сфери, соціальних навичок, а також рецептивного й експресивного компонентів мовлення. Визначено структуру рецептивного компонента, що охоплює слухове та зорове сприйняття мовлення і виконання інструкцій. Підкреслено значення контекстуального розуміння емоційних слів для ефективної комунікації. Узагальнено поняття експресивності як характеристики мовлення, що забезпечує його емоційну виразність і впливовість, підсилюючи значущість висловлювання у процесі комунікації. Наголошено на розмежуванні емоційного та експресивного компонентів мовлення, з урахуванням динамічності емоційних станів. Доведено, що алекситимія виступає чинником, який ускладнює опанування емоційної лексики, що може впливати на подальший розвиток навичок читання і письма. Встановлений взаємоз'язок емоційного інтелекту та можливості розуміння власних емоційний станів, що дозволяє використовувати їх в соціалізації та комунікації. Обґрунтовано необхідність комплексного підходу до формування емоційної лексики з урахуванням розвитку емоційного

інтелекту та соціальної взаємодії. Перспективи дослідження пов'язані з розробкою діагностичних і корекційно-розвиткових методик для дітей з РАС.

Ключові слова: діти з РАС; алекситимія; емоційна лексика; експресивний компонент; рецептивний компонент; емотивність

Abstract. This article presents a theoretical analysis of key concepts and terminology related to the development and formation of emotional vocabulary in children with autism spectrum disorder (ASD). The essence of emotionality as a component of a word's semantic structure is defined, and the concept of emotional vocabulary as the verbalization of one's own and others' emotions in the communication process is clarified. The author's interpretation of alexithymia, emotional vocabulary, emotional intelligence, and the expressive and receptive components is substantiated. It has been established that alexithymia is a multidimensional psychological construct manifested in difficulties in recognizing, differentiating, and verbalizing emotions, and that it affects the quality of interpersonal interaction. It has been found that the development of emotional vocabulary in children with ASD is a complex process determined by the level of development of the emotional sphere, social skills, as well as the receptive and expressive components of speech. The structure of the receptive component, which encompasses auditory and visual perception of speech and the execution of instructions, has been identified. The importance of contextual understanding of emotional words for effective communication is emphasized. The concept of expressiveness is defined as a characteristic of speech that ensures its emotional expressiveness and persuasiveness, thereby enhancing the significance of utterances in the communication process. The distinction between the emotional and expressive components of speech is emphasized, taking into account the dynamic nature of emotional states. It is demonstrated that alexithymia acts as a factor that complicates the acquisition of emotional vocabulary, which may affect the further development of reading and writing skills. A correlation has been established between emotional intelligence and the ability to understand one's own emotional states, which allows for their use in socialization and communication. The necessity of a comprehensive approach to the development of emotional vocabulary, taking into account the development of emotional intelligence and social interaction, has been substantiated. Future research directions are related to the development of diagnostic and corrective-developmental methods for children with ASD.

Key words: children with ASD; alexithymia; emotional vocabulary; expressive component; receptive component; emotionality

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження проблеми формування емоційної лексики у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС)

зумовлено зростанням кількості дітей із порушеннями комунікативного розвитку. Емоційна лексика виступає важливим компонентом мовленнєвої та соціально-емоційної компетентності, забезпечуючи здатність дитини до усвідомлення, вербалізації та регуляції власних емоцій, а також розуміння емоцій інших людей. У дітей із РАС спостерігаються специфічні труднощі у формуванні емоційного словника, що негативно впливає на процес їх соціалізації та міжособистісної взаємодії. Водночас у науковому дискурсі відсутня єдність щодо визначення базових понять і термінологічних орієнтирів, пов'язаних із дослідженням емоційної лексики, що ускладнює систематизацію знань і розроблення ефективних корекційно-розвиткових методик. З огляду на це, уточнення та обґрунтування понятійно-термінологічного апарату дослідження формування емоційної лексики у дітей з РАС є своєчасним і необхідним як для розвитку теорії спеціальної педагогіки, так і для вдосконалення практики корекційної роботи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях проблема формування емоційної лексики у дітей з РАС розглядається у межах психолінгвістики, психології та спеціальної педагогіки. РАС визначаються як комплексні порушення, що охоплюють мовленнєву, емоційну та комунікативну сфери. Інші вітчизняні дослідники трактують емоційну лексику як мовні одиниці з оцінним компонентом, що відображають почуття та емоційне ставлення (Галущенко, 2018; Кравець & Барань, 2022). Натомість сучасні зарубіжні дослідники розглядають її як багатокомпонентну систему з когнітивною, комунікативною та обробною функціями.

Окрему увагу науковці приділяють алекситимії, яка пов'язується з труднощами вербалізації емоцій і прямо впливає на обмеженість емоційного словника дітей з РАС (Oakley et al., 2020; Lee et al., 2022). Також досліджено роль соціальних навичок, емоційної регуляції та взаємозв'язок рецептивного й експресивного мовлення у засвоєнні емоційної лексики.

Водночас низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Зокрема, відсутній цілісний підхід до формування емоційної лексики як інтегративного явища; недостатньо досліджено взаємодію її компонентів (емоційного інтелекту, алекситимії, соціальних навичок); бракує системних корекційних методик,

спрямованих на розвиток саме емоційного словника у дітей із РАС. Саме ці невирішені питання й становлять науковий інтерес та визначають спрямованість подальшого дослідження.

Мета статті – дослідження наукового дискурсу щодо формування емоційної лексики у дітей з розладами аутистичного спектру та визначення ключових психолінгвістичних і психолого-педагогічних засад, які забезпечують ефективність цього процесу в умовах корекційно-розвиткової роботи.

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

Результати дослідження. Поняття емоційної лексики лежить на перехресті різних наук, саме тому доцільно розглянути її з боку лінгвістики, психології та спеціальної педагогіки. Особливості розвитку дітей з РАС зумовлюють обмежену можливість користуватися словами для опису емоцій, розуміти нюанси почуттів співрозмовника або адекватно висловлювати власні переживання. Попри те, що зараз багато досліджень присвячені мовленню та прагматичним навичкам при РАС, питання саме емоційної лексики залишається недостатньо вивченим.

Так, наприклад, В. Галущенко трактувала поняття емоційної лексики як засіб відображення власної позиції особистості до того чи іншого предмету, особи, ситуації висловлювання, а також засобом вираження особистих почуттів або емоційних переживань (Галущенко, 2018: 26). В онтогенезі мовлення просодична сторона передує розвитку лексичної. Вона тісно пов’язана з просодикою, тому вивчення поняття *емоційна лексика* неможливе без урахування невербальних проявів експресії.

Вже в ранньому віці зазвичай діти демонструють задоволення чи незадоволення за допомогою міміки, жестів, емоційно забарвлених вигуків та пози. Поступово арсенал емоцій збільшується, що з часом буде впливати на поширення словника емоційної лексики. Якщо одна зі складових цього механізму порушується чи страждає, то це матиме пропорційний вплив на загальний розвиток мовлення дитини.

Л. Кравець та Є. Барань визначили термін емоційна лексика, як слова, що мають у своєму значенні компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприймання дійсності (Кравець & Барань, 2022: 121).

Т. Насалевич та А. Луханова, розглядаючи це поняття через призму лінгвістичних підходів з'ясували, що певний період часу науковці трактували вираження емоцій як центральну функцію мовлення. На противагу цьому C. Kerbrat-Orecchioni, E. Сепір та їх однодумці відзначали ідею, що мова несе виключно функцію передачі актуальної інформації без урахування емоційного навантаження (Насалевич & Луханова, 2015: 47).

У сучасному психолінгвістичному підході вважається, що значення будь-якого слова завжди містить емоційний компонент і не буває повністю нейтральним. Лінгвістами було запропоноване розмежування термінів «емоція» та «емотивність». Оскільки емоція – це категорія психології та біології, то на мовному рівні емоції трансформуються в емотивність. Отже, емотивність є компонентом семантичної структури слова й співвідноситься з конотативним значенням лексичної одиниці.

Аналіз англомовних джерел показав, що *емоційна лексика* розглядається як низка компонентів, таких як: психолінгвістичний показник (emotion vocabulary), складова семантики слова (valence, arousal), фактор обробки та засвоєння лексики та елемент когнітивних і мовленнєвих процесів, а не як цілісне поняття.

У сучасних психолінгвістичних дослідженнях зарубіжних науковців емоційна лексика розглядається як сукупність мовних одиниць, що мають вбудований емоційний компонент (valence, arousal) і виконують когнітивну, комунікативну та обробну функції. Емоційність при цьому трактується як невід'ємна складова семантичної структури слова, що впливає на його засвоєння, розпізнавання та використання в мовленні.

У своїй роботі Н. Штефанюк акцентує увагу на тому, що емотивне значення слова не є індивідуальним, а являє собою узагальнене відображення соціальної емоції та співвідноситься з емоціями будь-якого носія мови (Штефанюк, 2017: 203). У багатьох випадках має навіть міжкультурне значення на емоційному рівні. Так, набір основних емоцій, виділених у психології, є спільним для більшості

осіб. Ми вбачаємо в цьому потенціал взаєморозуміння на емоційному рівні людей різних лінгвістичних культур.

Таблиця 1.

Аналіз поняття «емоційна лексика» (Галущенко, 2018; Кравець & Барань, 2022; Насалевич & Луханова, 2015; Штефанюк, 2017)

В.І. Галущенко	слова, що мають у своєму значенні компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприйняття дійсності
Л. Кравець та Є. Барань	слова, що мають у своєму значенні компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприйняття дійсності
Т.В. Насалевич та А.М. Луханова	значення будь-якого слова завжди містить емоційний компонент і не буває повністю нейтральним, зазначаючи, що вираження емоцій є центральною функцією мовлення
Н.С. Штефанюк	Розрізняючи поняття емоційності та емотивності, пропонує визначення *емотивної лексики*: слова і словосполучення, в яких утілено емоціогенні знання й емоційний досвід людини про навколишній світ. Семантична характеристика емоціогенних знань не просто співвідноситься з емоціями людини, а й визначається ними
Гамзюк, 2001	«мовне вираження емоцій»
K. Lindquist, 2024; C. Siew, 2025; Y. Dong, 2025; J. Haro, 2024; S. Mohammad, 2025	Емоційна лексика розглядається як складна сукупність мовних одиниць із вбудованим емоційним компонентом, який визначається через показники валентності (valence) та інтенсивності (arousal). Вона не є статичним поняттям, а функціонує як багатогранна система, що забезпечує когнітивні, комунікативні та операційні процеси в мовленні. У межах цього підходу емоційність трактується як, психолінгвістичний показник (emotion vocabulary), складова семантики слова (valence, arousal), що впливає на його засвоєння та розпізнавання, фактор обробки лексики та елемент когнітивних і мовленнєвих процесів.

Для кращого усвідомлення та формулювання власного визначення сутності цього терміну нами здійснено аналіз наукових праць інших авторів (табл. 1). На нашу думку, емоційна лексика – це вербальний прояв власної емоційної експресії, а також вербалізація почуттів іншої особи, що несе комунікативну, обробну та когнітивну функцію.

Розуміння та використання емоційної лексики неможливі без обізнаності в емоційних сигналах і соціальному контексті. Зокрема, розпізнавання емоцій визначають як знання, яке дозволяє ідентифікувати і розуміти емоції інших за виразом обличчя, жестами чи у конкретних соціальних ситуаціях. Дитячий етап розвитку мовлення включає засвоєння емоційних термінів, що потребує не лише знання семантики слова, а й здатності припускати, які емоції відчуває співрозмовник. C. Andrés-Roqueta та N. Katsos підкреслюють, що прагматична мовленнєва компетенція у дітей з РАС формується за рахунок взаємодії граматики, словникового запасу і розвитку теорії розуму (Andrés-Roqueta & Katsos, 2017). Іншими словами, мовленнєва здатність працювати в певному соціальному контексті істотно впливає на засвоєння емоційної лексики. Таким чином, розуміння емоційних слів «за смислом» тісно пов'язано з вмінням дитини орієнтуватися в контексті спілкування.

Ступінь прагматичних порушень та причини їх виникнення у дітей з РАС все ще залишається відкритим питанням для дослідників та практиків.

Особливу увагу F Bethany, M. Oakley, J. Emily, H. Jones, D. Crawley та інші приділяють поняттю алекситимії. В англомовних джерелах алекситимію часто описують як «no words for emotions» – нездатність підібрати слова для опису власних почуттів (Oakley et al., 2020). За визначенням, це стійка особливість, яка полягає в труднощах ідентифікації та опису власних емоційних станів, а також схильності звертати увагу не на внутрішні почуття, а на зовнішні події. У попередніх дослідженнях відзначено, що значна частина людей з РАС демонструє підвищені прояви алекситимії. Зокрема, діти з аутизмом значно рідше можуть словами передати свої емоції, а також мають труднощі з розумінням внутрішнього емоційного досвіду іншої особи. Метааналіз, проведений групою вчених під керівництвом Ka Shu Lee, показує, що алекситимія помірно корелює з різними мовленнєвими дефіцитами, зокрема, з меншою схильністю використовувати емоційну лексику. На їх думку алекситимія – це субклінічний стан, що характеризується низьким ступенем емоційної самосвідомості, багатогранний конструкт, що включає труднощі з визначенням та описом власних почуттів, а також розпізнаванням емоційних переживань (Lee et al., 2022). Тобто

вища вираженість алекситимії може бути причиною несформованого словникового запасу емоційних слів і біднішого опису почуттів у дітей з РАС.

Вітчизняні вчені В. Тарасун, Н. Шеленкова визначили це поняття як стан, при якому дитина нездатна назвати пережиті власні емоції або емоції інших людей (Тарасун, 2018; Шеленкова, 2017). За результатами досліджень В. Готич, О. Федик та інших встановлено багатофакторність механізмів формування (вроджені та набуті) й вплив на розвиток психосоматичних проявів. Етіологія може мати нейробіологічне, психодинамічне та соціальне походження (Готич & Федик, 2025).

Таблиця 2

Аналіз поняття «алекситимія» (Oakley et al., 2020; Lee et al., 2022; Готич & Федик, 2025; Тарасун, 2018; Шеленкова, 2017)

Bethany F. M. Oakley , Emily J. H. Jones, Daisy Crawley, Tony Charman, Jan Buitelaar, Julian Tillmann, Declan G. Murphy, Eva Loth and The EU-AIMS LEAP Group	стійка особливість, яка полягає в труднощах ідентифікації та опису власних емоційних станів, а також схильності звертати увагу не на внутрішні почуття, а на зовнішні події.
Ka Shu Lee, Jennifer Murphy, Caroline Catmur, Geoffrey Bird, Hannah Hobson	субклінічний стан, що характеризується низькою емоційною самосвідомістю та труднощами у визначенні, описі власних почуттів і розпізнаванні емоційних переживань.
В. Тарасун	нездатність дитини назвати пережиті власні емоції або емоції інших людей
Н. Шеленкова	психологічна характеристика індивіда, що характеризується утрудненням або повною нездатністю людини точно описати власні емоційні переживання і зрозуміти почуття іншої людини, труднощами визначення відмінностей між почуттями і тілесними відчуттями, фіксацією на зовнішніх подіях на шкоду внутрішнім переживанням
В. Готич, О. Федик	знижена здатність до вербалізації емоційних станів і почуттів.

Отже, виділивши спільні та відмінні риси трактування цього поняття спробуємо сформулювати власне визначення *алекситимії*. На наш погляд, це багатовимірний психологічний конструкт, що охоплює спектр від субклінічних проявів до виражених порушень і визначається як стійка особливість емоційної самосвідомості. Алекситимія характеризується труднощами у розпізнаванні, диференціації та вербалізації власних емоційних станів, зниженою здатністю до інтерпретації емоційних сигналів інших людей, а також тенденцією до зміщення уваги з внутрішніх переживань на зовнішні події чи тілесні відчуття. У структурі феномену є когнітивний, комунікативний та соціально-перцептивний компоненти, що взаємодіють між собою та визначають рівень емоційної регуляції й якість міжособистісної взаємодії.

Засвоєння емоційної лексики також неможливе без розвитку соціальних навичок. У дітей з РАС спостерігаються порушення соціальної комунікації, зокрема, обмежена здатність до спілкування і проявів співпереживання. Це означає, що така дитина може рідше підхоплювати приклади вживання емоційних слів у спілкуванні, оскільки не помічає «соціальних сигналів». Наприклад, міміки, інтонації, контексту, що супроводжують емоційно забарвлену лексику. Така нестача соціальних навичок обмежує можливості для природного навчання емоційним словам через спільну діяльність чи гру, що ускладнює розширення емоційного словника і проявів емпатії.

Не менш важливою є *емоційна регуляція* – здатність контролювати і модулювати власні емоційні стани. Згідно із дослідженнями, діти з РАС часто мають труднощі саме в цій сфері. Це проявляється, зокрема, у вищому рівні тривожності і агресивності при проявах депресії чи фрустрації. Ускладнення з регуляцією емоцій може опосередковано впливати на мовлення (Giannotti, De Falco & Venuti, 2020).

Вчені виділяють рецептивний і експресивний компоненти мовлення. У контексті емоційної лексики рецептивна складова стосується сприймання і розуміння емоційних слів, а експресивна їх продукування. Дослідження показують, що мовленнєві можливості дитини, як рецептивні, так і експресивні тісно пов’язані з її здатністю розрізняти та розуміти емоції. Зокрема, діти з

кращими мовленнєвими навичками ефективніше оволодівають усіма компонентами емоційної комунікації. Відповідно, якщо у дитини з РАС є обмеження в словниковому запасі або у вмінні конструювати речення, це автоматично позначається на глибині рецептивного розуміння емоційних понять і на здатності вербалізувати власні почуття експресивно. Вітчизняні мовознавці розділяють думку про те, що термін «експресивність» ототожнюється з терміном «виразність». Є. Чайковська зазначала, що експресивніть тісно пов'язана з емотивністю, але вони не є тотожними. Лінгвісти, філологи, психологи та інші фахівці по різному трактують ці поняття, проте експресія має певну приналежність до емотивної сфери (Чайковська, 2012). Важливою ознакою експресивності мовлення є інтелектуальний намір впливу на співрозмовника. Експресивність також тісно пов’язана з емоційним ставленням мовця до повідомлюваної інформації.

Отже, можемо узагальнити власне поняття *експресивності*. Це характеристика мовлення, яка робить його більш яскравим, емоційно забарвленим і впливовим, завдяки чому мовець здатен не лише передати інформацію, а й підсилити її значущість та досягти бажаного ефекту у спілкуванні.

За дослідженням С. Яблонського, існує взаємозалежний вплив між експресивними та імпресивними компонентами. Цю ж думку висловили науковці Н. Базима, К. Зелінська-Любченко та ін. (Базима, 2012: 234–236; Зелінська-Любченко, 2018: 170; Яблонський, 2017).

На розбіжності між рецептивним та експресивним мовленням при РАС звертали увагу такі дослідники, як E. Weismer, C. Lord, and A. Esler. Порівняно з нейротиповими дітьми або дітьми з іншими порушеннями розвитку, рецептивно-експресивний профіль виявився більш розбіжним у дітей з аутизмом. Проте висновки їх досліджень не були однозначними. У низці досліджень, у яких для оцінювання розвитку застосовували вікові еквівалентні показники, зафіксовано, що в ранньому дитинстві у дітей з РАС спостерігається відносна перевага експресивного мовлення. Значна кількість батьків звертають увагу на

нормотиповий розвиток мовлення у ранньому віці з відставленою редукцією мовленнєвих навичок із віком (Ellis Weismer, Lord & Esler, 2010).

За результатами проведених метааналізів, не виявлено суттєвої розбіжності між рецептивним і експресивним компонентами мовлення у дітей з РАС, враховуючи тестування рівня когнітивних здібностей, типів вимірювань та методів діагностики. Зважаючи на взаємний зв'язок розвитку рецептивного та експресивного компонентів мовлення спостерігається відносне випередження чи затримка одного з компонентів відносно іншого.

Зауважимо, що рецептивний компонент безпосередньо залежить від можливості використання невербальних методів комунікації, рівня розвитку соціальних та моторних навичок, тяжкості аутичних проявів. Невербальне пізнання є одним із найчастіших предикторів мовленнєвих здібностей у дітей із РАС. Воно також позитивно корелює з одночасним знанням рецептивного словникового запасу у дітей (Chen, Siles & Tager-Flusberg, 2024).

Діти з РАС, які мали більш розвинені соціальні навички, демонстрували кращий одночасний рецептивний словниковий запас та розуміння розмовного мовлення, в тому числі й емоційної лексики та невербальної комунікативної поведінки, такої, як жести та міміка. Затримка та порушення загальної та дрібної моторики, поширеними при РАС, суттєво корелюють із затримками розвитку мовлення, включаючи рецептивний компонент в ранні роки.

Отож можемо констатувати, що *рецептивний компонент* є ключовим у мовленнєвій діяльності та забезпечує розуміння усного і писемного мовлення, виступає основою ефективної комунікації, соціалізації, когнітивних процесів й академічної успішності. Порушення мовленнєвого розвитку, недостатність слухового або зорового сприймання можуть суттєво ускладнювати формування рецептивних мовленнєвих навичок.

Функціонування рецептивного мовлення забезпечується низкою взаємопов'язаних когнітивних процесів, серед яких провідне місце посідають слухове, зорове, семантичне та синтаксичне оброблення інформації. Це забезпечує розпізнавання мовленнєвих сигналів, інтерпретацію граматичних структур і розуміння складних висловлювань**.** Особливу увагу слід приділити

нейророзвитковим порушенням, таким як розлади аутистичного спектру та синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, які можуть супроводжуватися дефіцитами у сфері рецептивного мовлення. У цих випадках спостерігаються труднощі концентрації уваги, оброблення мовленнєвої та невербальної інформації і, відповідно, соціальної комунікації.

Отже, на нашу думку, *рецептивний компонент* містить три складові: сприймання і розуміння мовлення на слух; візуальне сприймання і розуміння писемного мовлення; виконання усних або писемних інструкцій.

Наша думка знаходить підтвердження у роботах Л. Калмикової, Г. Калмикова, І. Лапшиної, Н. Харченко. Вони визначали рецептивне мовлення, як багаторівневу систему, що охоплює фонетичний, лексико-семантичний і синтаксичний рівні обробки мовленнєвої інформації. У їх дослідженні зазначено, що розвиток цих компонентів формує основу для адекватного розуміння як простих, так і складних мовленнєвих конструкцій (Калмикова та ін., 2008).

Рецепція сприйнятих на слух або прочитаних елементів мовлення передбачає розгортання на двох ступенях: власне сприймання і розуміння, а також осмислення отриманої інформації. Механічне ж відтворення сприйнятих на слух елементів мовлення без їх усвідомлення спостерігається як прояви ехолалії, що є характерними для дітей з РАС. Розуміння ж дозволяє виокремити значення основної думки з потоку мовлення. Обробка інформації, як зазначають Л. Калмикова, Г. Калмиков та ін., поділяється на три етапи. Перший характеризується загальним розумінням основного предмета висловлювання, тобто загальної сутності того, про що йдеться (дитина з РАС може вказати на названий предмет, але не відтворити зміст висловлювання, тобто не зазначити, що саме із цим предметом відбувається). Саме тому батьки цієї категорії дітей часто помилково стверджують, що дитина все розуміє, але просто не говорить, бо не хоче чи лінується. На другому етапі відбувається усвідомлення смислового змісту, тобто конкретних особливостей предмету, про який було сказано. Наступний рівень розуміння передбачає можливість відтворення, аргументації та розвитку сприйнятого висловлювання у власному (Калмикова та ін., 2008: 59). На нашу думку, доцільно було б виділити найвищий, четвертий, рівень розуміння,

який передбачає не тільки розуміння та відтворення того, про що було сказано, а й мотив співрозмовника. Так, у дітей з РАС після корекційної роботи, попри значне зростання мовленнєвої компетенції, все ще присутній дефіцит розуміння складних описів емоційних станів з прив'язкою до контексту, а також метафор, переносних значень та гумору.

Тому можемо стверджувати, що *рецептивний компонент* мовлення характеризується активною діяльністю суб’єкта комунікації, що спрямована на сприймання, переробку та осмислення мовної і змістової інформації тексту.

Проаналізувавши публікації, які розкривають поняття *експресивний компонент* та *рецептивний компонент*, можна зробити висновок, що цією проблемою переважно опікуються психолінгвістика, психологія, лінгвістика, але нині вона все ще залишається актуальною та потребує подальшого дослідження в сфері спеціальної педагогіки та розробці, вдосконаленні корекційних методик.

Отже, можна стверджувати, що дослідження формування емоційної лексики у дітей з РАС повинно спиратися на міждисциплінарний підхід. Також подальші дослідження мають поєднувати ключові поняття та змінні, щоб створити цілісну картину розвитку емоційної лексики. Наприклад, корекційні програми повинні приділяти увагу не лише навчанню окремих слів-емоцій, але й удосконаленню загального емоційного сприйняття, співпереживання та саморегуляції дітей з РАС. Підтвердження цієї думки знаходимо в роботах вітчизняних дослідженнях. Зазначається, що необхідною складовою організації корекційної допомоги дітям з РАС є їх залучення до всіх сфер життєдіяльності, активізація та навчання членів родини, друзів, знайомих до вирішення їхніх інтеграційних, психологічних, комунікативних, мовленнєвих, навчальних, емоційних проблем.

Варто також згадати про важливість розвитку емоційного інтелекту як важливої складової у формуванні комунікативної компетенції. За визначенням О. Мельник, емоційний інтелект виступає як підструктура соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення й дій (Мельник, 2020: 129). Вітчизняними науковцями, які вивчали питання емоційного інтелекту

були І. Аршава, О. Власова, С. Дерев'янко, Н. Коврига, О. Мельник, Е. Носенко, Д. Шульженко та ін. На їх думку, емоційний інтелект виконує функції захисту від стресу, адаптації, рефлексування та регуляції. І. Д. Бех розробив концепцію особистісно-зорієнтованого виховання, яке має включати емоційну насиченість як з боку вихованця, так і з боку вихователя (Бех, 1999).

Отже, ми розглядаємо поняття *емоційний інтелект* як інтегративну властивість особистості, що виступає підструктурою соціального інтелекту й забезпечує здатність усвідомлювати, розпізнавати та диференціювати власні й чужі емоції, інтерпретувати їх і використовувати цю інформацію для регуляції поведінки, мислення та міжособистісної взаємодії. Він виконує адаптаційну, регуляторну, рефлексивну та стресозахисну функції. Формується у процесі онтогенезу під впливом біологічних, соціальних і психічних чинників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичне дослідження дозволило узагальнити підходи до розуміння емоційної лексики як багатокомпонентного явища, що поєднує когнітивний, комунікативний та обробний аспекти мовлення. Встановлено, що її формування у дітей з РАС є складним процесом, який залежить від розвитку емоційної сфери, соціальних навичок, а також рецептивного й експресивного компоненту. З'ясовано, що важливим чинником, що значно ускладнює цей процес є алекситимія. Водночас ефективність формування емоційної лексики забезпечується комплексним підходом із урахуванням розвитку емоційного інтелекту, соціальної взаємодії та залучення дитини до емоційно насиченої діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні ефективних методик діагностики та корекції емоційної лексики у дітей з РАС з урахуванням індивідуальних особливостей їх розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущенко, В. (2018). Особливості стану та формування емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. вип. 36 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 23–28.

2. Кравець, Л. В., & Барань, Є. С. (2022). Стилістика української мови : навчально-методичний посібник. Берегове–Ужгород : ЗУІ ім. Ф. Ракоці II. 150 с.

3. Alexithymia in autism: cross-sectional and longitudinal associations with social-communication difficulties, anxiety and depression symptoms / B. F. M. Oakley та ін. *Psychological Medicine*. 2020. Т. 52, вип. 8. С. 1458–1470. URL: https://doi.org/10.1017/S0033291720003244 (дата звернення: 15.04.2026).

4. Furthering the language hypothesis of alexithymia: An integrated review and meta-analysis / K. S. Lee та ін. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2022. Т. 141, вип. 104863. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763422003530?via%3Dihub (дата звернення: 15.04.2026).

5. Насалевич, Т. В., & Луханова, А. (2015). М. Емоції як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Филологические науки*. Т. 3 : Теоретические и методологические проблемы исследования языка. С. 46–49.

6. Штефанюк, Н. С. (2017). Дослідження емотивності як лінгвістичної категорії у сучасному мовознавстві. *Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика». вип. 15. С. 199–207.

7. Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*. Т. 8. С. 1–5. (996). URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00996/full (дата звернення: 15.04.2026).

8. Тема 6. Збір діагностичної інформації: фаховий інструментарій та особливості оцінювання. *Аутологія: теорія і практика* : підручник / В. Тарасун. Київ : «Вадекс», 2018. С. 197–283.

9. Шеленкова, Н. Л. Поняття алекситимії. (2017). *Актуальні питання практичної психології* : матеріали секції, Умань, Україна. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7114/1/PONYaTTYa_ALEKSY%60TY%60MIYI.pdf(дата звернення: 15.04.2026).

10. Готич, В. О., & Федик, О. В. (2025). Проблема алекситимії в сучасному науковому дискурсі. *Наукові записки*. С. 58–62. (Психологія ; т. 1).

11. Giannotti, M., De Falco, S., & Venuti, P. (2020). Alexithymia, Not Autism Spectrum Disorder, Predicts Perceived Attachment to Parents in School-Age Children. *Frontiers in Psychology*. Т. 11 : 332. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00332/full (дата звернення: 15.04.2026).

12. Чайковська, Є. Ю. Поняття «емотивність» та «експресивність» у мові науки. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. Київ, 2012. С. 279–287.

13. Базима, Н. В. (2012). Обстеження стану мовлення у дітей з аутистичними порушеннями дошкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Т. 2, вип. 19. С. 230–237. (Соціально-педагогічна).

14. Зелінська-Любченко К. О. (2018). Теоретичні засади формування експресивного мовлення у безмовленнєвих дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. вип. 60. С. 170–174. (Педагогічні науки: реалії та перспективи ; т. 5).

15. Яблонський, С. (2017). Зв'язок між імпресивним та експресивним компонентом писемного мовлення та рівнем виконавчих функцій у дітей віком 3-11 років. *L1-Освітні дослідження з мови та літератури*. Т. 17, вип. 4. С. 1–31.

16. Ellis, Weismer S., Lord, C., Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *J Autism Dev Disord*. Т. 40, вип. 10. С. 1259–1273. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2941531/pdf/nihms198108.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

17. Chen, Y., Siles, B., & Tager-Flusberg H. (2024). Receptive language and receptive-expressive discrepancy in minimally verbal autistic children and adolescents. *Autism Research*. Т. 17, вип. 2. С. 381–394. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10922817/pdf/nihms-1952977.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

18. Психологія мовлення і психолінгвістика : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Л. О. Калмикова та ін. ; ред. Л. О. Калмикової. Переяслав-Хмельницький : Фенікс, 2008. 245 с.

19. Мельник, О. М. (2020). Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т. 1, вип. 73. С. 128–133.

20. Бех, І. (1999). Особистично зорієнтоване виховання: стратегія проектування. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Т. 3. С. 42–43.

REFERENCES

1. Halushchenko, V. (2018). *Osoblyvosti stanu ta formuvannia emotsiinoi leksyky u ditei z porushenniamy movlennia* [Features of the state and formation of emotional vocabulary in children with speech disorders]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 36, 23–28. [in Ukrainian].

2. Kravets, L. V., & Baran, Ye. S. (2022). *Stylistyka ukrainskoi movy: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Stylistics of the Ukrainian language: A study-and-methodological guide]. Berehove–Uzhhorod: ZUI im. F. Rakotsi II. [in Ukrainian].

3. Oakley, B. F. M., Jones, E. J. H., Crawley, D., Charman, T., Buitelaar, J., Tillmann, J., Murphy, D. G., & Loth, E. (2020). Alexithymia in autism: Cross-sectional and longitudinal associations with social-communication difficulties, anxiety and depression symptoms. *Psychological Medicine*, 52(8), 1458–1470. https://doi.org/10.1017/S0033291720003244 [in English]

4. Lee, K. S., Murphy, J., Catmur, C., Bird, G., & Hobson, H. (2022). Furthering the language hypothesis of alexithymia: An integrated review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 141, 104863. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763422003530 [in English]

5. Nasalevich, T. V., & Lukhanova, A. M. (2015). *Emotsii yak obiekt linhvistychnykh doslidzhen* [Emotions as an object of linguistic research]. Filologicheskie nauki, 3: Teoreticheskie i metodologicheskie problemy issledovaniia iazyka, 46–49. [in Ukrainian].

6. Shtefaniuk, N. S. (2017). *Doslidzhennia emotyvnosti yak linhvistychnoi katehorii u suchasnomu movoznavstvi* [A study of emotivity as a linguistic category in contemporary linguistics]. Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii: Zbirnyk naukovykh prats, 15, 199–207. Uzhhorod: Vydavnychyi dim «Helvetyka». [in Ukrainian].

7. Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 8, 996. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00996/full [in English]

8. Tarasun, V. (2018). *Tema 6. Zbir diahnostychnoi informatsii: fakhovyi instrumentarii ta osoblyvosti otsiniuvannia* [Topic 6. Collection of diagnostic information: Professional toolkit and assessment features]. In Autolohiia: teoriia i praktyka [Autology: Theory and practice] (pp. 197–283). Kyiv: Vadeks. [in Ukrainian].

9. Shelenkova, N. L. (2017). *Poniattia aleksytymii* [The concept of alexithymia]. In Aktualni pytannia praktychnoi psykholohii: Proceedings of the section. Uman, Ukraine. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7114/1/PONYaTTYa_ALEKSY%60TY%60MIYI.pdf [in Ukrainian].

10. Hotych, V. O., & Fedyk, O. V. (2025). *Problema aleksytymii v suchasnomu naukovomu dyskursi* [The problem of alexithymia in contemporary scientific discourse]. Naukovi zapysky. Psykholohiia, 1, 58–62. [in Ukrainian].

11. Giannotti, M., De Falco, S., & Venuti, P. (2020). Alexithymia, not autism spectrum disorder, predicts perceived attachment to parents in school-age

children. *Frontiers in Psychology*, 11, 332. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00332/full [in English]

12. Chaikovska, Ye. Yu. (2012). *Poniattia «emotyvnist» ta «ekspresyvnist» u movi nauky* [The concepts of "emotivity" and "expressivity" in the language of science]. Linhvistyka XXI stolittia: Novi doslidzhennia i perspektyvy, 279–287. Kyiv. [in Ukrainian].

13. Bazyma, N. V. (2012). *Obstezhennia stanu movlennia u ditei z autystychnymy porushenniamy doshkilnoho viku* [Examination of the state of speech in preschool-aged children with autistic disorders]. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Sotsialno-pedahohichna, 2(19), 230–237. [in Ukrainian].

14. Zelinska-Liubchenko, K. O. (2018). *Teoretychni zasady formuvannia ekspresyvnoho movlennia u bezmovlennievykh ditei* [Theoretical foundations of the formation of expressive speech in non-speaking children]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 5(60), 170–174. [in Ukrainian].

15. Yablonskyi, S. (2017). *Zviazok mizh impresyvnym ta ekspresyvnym komponentom pysemnoho movlennia ta rivnem vykonavchykh funktsii u ditei vikom 3-11 rokiv* [The relationship between impressive and expressive components of written speech and the level of executive functions in children aged 3–11 years]. L1-Osvitni doslidzhennia z movy ta literatury, 17(4), 1–31. [in Ukrainian].

16. Ellis Weismer, S., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1259–1273. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2941531/pdf/nihms198108.pdf [in English]

17. Chen, Y., Siles, B., & Tager-Flusberg, H. (2024). Receptive language and receptive-expressive discrepancy in minimally verbal autistic children and adolescents. *Autism Research*, 17(2), 381–394. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10922817/pdf/nihms-1952977.pdf [in English]

18. Kalmykova, L. O. (Ed.). (2008). *Psykholohiia movlennia i psykholinhvistyka: navch. posib. dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Psychology of speech and psycholinguistics: A study guide for higher-education students]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: Feniks. [in Ukrainian].

19. Melnyk, O. M. (2020). *Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv* [Development of emotional intelligence in primary-school children]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 73(1), 128–133. [in Ukrainian].

20. Bekh, I. (1999). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia: stratehiia proektuvannia* [Personality-oriented upbringing: A design strategy]. Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu, 3, 42–43. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 22.04.2026

Прорецензовано 11.05.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 8142.389.234

Юлія Шевченко,
доктор філософії зі спеціальності «Психологія»,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
e-mail: julia_shevchenko81@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-1861-3433

Yulia Shevchenko,
Doctor of Philosophy in Psychology,
Associate Professor of the
Department of Special Pedagogy

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, 61002, Україна

Kharkiv National Pedagogical University
named after G.S. Skovoroda
29, Alchevskikh St., Kharkiv, 61002, Ukraine

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ І КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN SPEECH DISORDERS AND COGNITIVE PROCESSES: A PSYCHOLOGICAL ASPECT

Анотація. Досліджено взаємозв'язок мовленнєвих порушень із когнітивними процесами у дітей різного віку, зокрема вплив мовленнєвих порушень на розвиток уваги, пам'яті, мислення і виконавчих функцій. Показано, що мовленнєві труднощі часто супроводжуються порушенням структури когнітивної діяльності, зокрема зниженням оперативної пам'яті,

уповільненою обробкою інформації та ускладненням логічних операцій. Встановлено, що мовленнєві порушення формують специфічні психологічні стратегії компенсації, які проявляються через підвищену увагу до невербальних сигналів, розвиток просторового мислення та посилення візуальної пам'яті. Проаналізовано вплив порушення мовлення на формування самооцінки, емоційної регуляції та соціальної адаптації, показано, що діти з подібними порушеннями демонструють підвищену емоційну вразливість, схильність до тривожності та труднощі в міжособистісній взаємодії. Наголошено на необхідності комплексного підходу до корекції мовлення, який включає розвиток когнітивних навичок, стимуляцію виконавчих функцій та підтримку психологічного благополуччя дитини. Запропоновано використання інтегрованих методик, що поєднують логопедичні вправи з когнітивними тренуваннями, ігрові та інтерактивні техніки, а також психологічне консультування батьків і педагогів для забезпечення ефективної адаптації дітей у навчальному середовищі. Висвітлено значення міждисциплінарної взаємодії фахівців для оптимізації процесу корекції, зокрема залучення психологів, логопедів та педагогів, щоб зменшити когнітивні та емоційні обмеження, пов'язані з мовленнєвими порушеннями. Робота підкреслює, що рання діагностика та систематична підтримка когнітивних процесів можуть значно підвищити ефективність мовленнєвої реабілітації та сприяти соціальній інтеграції дитини. Представлено огляд сучасних досліджень у сфері когнітивної психології та нейропсихології мовлення, показано перспективи застосування інноваційних технологій у розвитку мовленнєвих і когнітивних компетенцій. Стаття актуальна для психологів, логопедів педагогів, а також для науковців, які досліджують взаємозв'язок мовлення і когнітивної діяльності, та формує підґрунтя для подальших досліджень ефективних методик корекційної роботи.

Ключові слова: мовленнєві порушення, когнітивні процеси, психологічний аспект, розвиток уваги, пам'ять, мислення, психологічна підтримка.

Abstract. The relationship between speech disorders and cognitive processes in children of different ages has been studied, in particular, the impact of speech disorders on the development of attention, memory, thinking and executive functions. It has been shown that speech difficulties are often accompanied by a violation of the structure of cognitive activity, in particular, a decrease in working memory, slowed information processing and the complication of logical operations. It has been established that speech disorders form specific psychological compensation strategies, which are manifested through increased attention to non-verbal signals, the development of spatial thinking and enhanced visual memory. The impact of speech disorders on the formation of self-esteem, emotional regulation and social adaptation has been analyzed, it has been shown that children with such disorders demonstrate increased emotional vulnerability, a tendency to anxiety and difficulties

in interpersonal interaction. The need for a comprehensive approach to speech correction is emphasized, which includes the development of cognitive skills, stimulation of executive functions and support for the child's psychological well-being. The use of integrated methods that combine speech therapy exercises with cognitive training, game and interactive techniques, as well as psychological counseling of parents and teachers is proposed to ensure effective adaptation of children in the educational environment. The importance of interdisciplinary interaction of specialists for optimizing the correction process is highlighted, in particular, the involvement of psychologists, speech therapists and teachers in order to reduce cognitive and emotional limitations associated with speech disorders. The work emphasizes that early diagnosis and systematic support of cognitive processes can significantly increase the effectiveness of speech rehabilitation and promote the social integration of the child. An overview of modern research in the field of cognitive psychology and neuropsychology of speech is presented, and the prospects for the application of innovative technologies in the development of speech and cognitive competencies are shown. The article is relevant for psychologists, speech therapists, teachers, as well as for scientists who study the relationship between speech and cognitive activity, and forms the basis for further research into effective methods of correctional work.

Key words: speech disorders, cognitive processes, psychological aspect, development of attention, memory, thinking, psychological support.

Актуальність дослідження зумовлено значним зростанням кількості дітей з мовленнєвими порушеннями у сучасних освітніх системах, що висуває підвищені вимоги до психологічної та педагогічної підтримки таких учнів. Мовлення є не лише засобом комунікації, а й фундаментальною когнітивною функцією, яка забезпечує формування мислення, пам’яті, уваги та виконавчих функцій, тому порушення мовленнєвої компетенції безпосередньо впливають на загальний когнітивний розвиток дитини. Незважаючи на існування широкого спектра логопедичних і педагогічних програм, значна частина досліджень концентрується на корекції мовлення, водночас психологічні аспекти взаємозв’язку мовленнєвих і когнітивних процесів досліджені недостатньо, що створює потребу у комплексному підході, здатному інтегрувати нейропсихологічні, психологічні та педагогічні компоненти. Психологічне супроводження дітей із мовленнєвими порушеннями є критично важливим, оскільки дефіцит мовленнєвої компетенції формує специфічні емоційні та

поведінкові стратегії компенсації, які впливають на соціальну адаптацію, рівень самооцінки та здатність до навчальної діяльності. Актуальність теми зростає в умовах інклюзивної освіти, де педагогічні та психологічні ресурси повинні забезпечувати не лише розвиток мовленнєвих навичок, а й підтримку когнітивної та емоційної сфери дитини для оптимальної інтеграції у навчальний процес. Крім того, сучасні дослідження нейропсихології підкреслюють значення ранньої діагностики та системного моніторингу когнітивних функцій у дітей з мовленнєвими порушеннями, що відкриває нові перспективи для розробки ефективних корекційних програм, спрямованих на комплексне підсилення когнітивних і комунікативних компетенцій. Отже, актуальність дослідження обумовлена необхідністю науково обґрунтованого аналізу взаємозв'язку мовлення та когнітивних процесів, розробки психологічних стратегій компенсації та інтегрованих методик корекційної роботи, що має практичне значення для психологів, логопедів, педагогів і науковців, зацікавлених у підвищенні ефективності навчально-корекційного процесу та забезпеченні комплексної психолого-педагогічної підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями (Палатовська О., 2021).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження даної сфери здійснювали українські науковці – В. Тарасун, С. Конопляста, К. Крутій, З. Ленів, І. Мартиненко І. Омельченко, Є. Данілавічуте, М. Породько, Ю. Рібцун, Є. Соботович, І. Сухіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші.

Мета статті полягає у всебічному аналізі психологічних аспектів взаємозв'язку мовленнєвих порушень із когнітивними процесами у дітей, виявленні специфічних механізмів впливу порушення мовленнєвої компетенції на розвиток уваги, пам'яті, мислення та виконавчих функцій, а також обґрунтуванні ефективних психологічних і психолого-педагогічних стратегій компенсації для оптимізації навчальної та соціальної адаптації дітей із мовленнєвими труднощами. Стаття спрямована на інтеграцію сучасних даних нейропсихології, когнітивної психології та логопедичної практики з метою створення науково обґрунтованих рекомендацій для педагогів, психологів і батьків щодо підвищення ефективності корекційної роботи, розвитку

когнітивних і комунікативних компетенцій, а також забезпечення комплексного психоемоційного супроводу дітей у навчальному середовищі.

Процедура дослідження полягала у комплексному та системному аналізі взаємозв'язку мовленнєвих порушень із когнітивними процесами у дітей різного віку шляхом поєднання теоретичного огляду сучасних наукових джерел, психолого-педагогічного спостереження та емпіричного дослідження. Було проведено оцінку когнітивних функцій дітей з мовленнєвими труднощами, зокрема уваги, пам'яті, мислення та виконавчих функцій, із використанням стандартизованих психологічних методик, включаючи нейропсихологічні тести, когнітивні вправи та спостережні шкали. Паралельно здійснювався аналіз специфічних психологічних реакцій дітей на мовленнєві дефіцити, виявлення стратегій компенсації, рівня емоційної регуляції та соціальної адаптації у навчальному середовищі. Особлива увага приділялася інтеграції спостережень фахівців різного профілю – психологів, логопедів та педагогів, для формування цілісного розуміння впливу мовленнєвих порушень на когнітивну сферу та поведінкові прояви. На основі отриманих даних було розроблено систему психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на стимуляцію когнітивних і мовленнєвих компетенцій, а також на підтримку емоційного благополуччя дитини. Процедура дослідження передбачала кілька етапів: підготовчий, вибір учасників, уточнення вікових та клінічних характеристик, діагностичний, проведення тестування та спостереження, аналітичний, обробка та інтерпретація отриманих даних, та практичний, формування рекомендацій і методичних заходів для педагогів та психологів, що працюють з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Такий системний підхід дав змогу забезпечити високий рівень наукової достовірності результатів, об'єктивно оцінити взаємозв'язок мовленнєвих і когнітивних процесів та визначити ефективні психологічні стратегії корекційної роботи (Шапочка, К.А., Трубаєва, К.А., 2022).

Результати дослідження. Мовленнєві порушення у дітей є складним явищем, яке має багатоаспектний вплив на розвиток когнітивних процесів та загальний психоемоційний стан. Формування мовленнєвої компетентності тісно пов'язане з розвитком мислення, пам'яті, уваги та виконавчих функцій, оскільки

мовлення слугує засобом організації внутрішніх когнітивних схем, обробки інформації та планування дій. Відповідно будь-які труднощі у засвоєнні мовленнєвих структур безпосередньо впливають на ефективність навчальної діяльності та соціальну адаптацію (Швець О.І., 2011).

Діти з мовленнєвими порушеннями часто проявляють сповільненість у сприйнятті і засвоєнні вербальної інформації, утруднення у формуванні логічних зв'язків та систематизації знань. Ці особливості створюють складнощі в процесі виконання навчальних завдань, оскільки потребують додаткових ресурсів уваги і пам'яті, що формує підвищену когнітивну навантаженість. Водночас такі діти активно розвивають компенсаторні механізми, що дозволяють адаптуватися до навчального середовища. До таких механізмів належать посилене використання візуальної пам'яті, розвиток просторового та логічного мислення, концентрація на невербальних сигналах та структурована організація дій. Психологічні характеристики дітей із мовленнєвими порушеннями містять в собі підвищену чутливість до оцінки, страх помилок, коливання самооцінки та схильність до тривожності. Такі особливості потребують цілеспрямованої психоемоційної підтримки, яка спрямована на формування впевненості у власних можливостях, розвиток внутрішніх ресурсів і підвищення мотивації до навчання. Стратегії психологічної підтримки передбачають індивідуальні консультації, групові заняття, розвиток саморегуляції та навчання ефективним когнітивним прийомам (Палатовська О., 2021).

Взаємозв'язок мовленнєвих порушень і когнітивних процесів проявляється у багатьох сферах навчальної діяльності. Відповідно комплексна робота передбачає розвиток уваги, пам'яті, мислення та виконавчих функцій у поєднанні з корекцією комунікативних навичок. Стимулювання когнітивної активності через інтерактивні та ігрові методики дозволяє дітям засвоювати інформацію ефективніше, долати труднощі, пов'язані з мовленням, і формувати адаптивні стратегії поведінки. Особлива увага приділяється міждисциплінарній взаємодії педагогів, психологів і логопедів. Така співпраця дає змогу оцінити індивідуальні особливості дітей, розробити адаптовані програми навчання та підтримки, а також забезпечити системну психоемоційну підтримку. Визначення ефективних

стратегій включає оцінку когнітивних процесів, виявлення оптимальних методів стимуляції пам'яті та уваги, а також розробку вправ для розвитку логічного та абстрактного мислення. У процесі розвитку когнітивних функцій діти з мовленнєвими порушеннями демонструють активне використання стратегій самоконтролю, планування дій та організації навчальної діяльності. Ці стратегії формуються як результат постійної адаптації до обмежень у комунікації і сприяють розвитку самостійності, підвищенню впевненості та зменшенню психоемоційного навантаження. Важливо враховувати, що ефективність таких стратегій значною мірою залежить від системної підтримки дорослих, які супроводжують дитину у навчанні та соціальній взаємодії (Ніколаєску, І., Бондар, В., Мариняка, Р., 2024).

Когнітивні функції у дітей із мовленнєвими порушеннями мають специфічні особливості, які визначають їхню навчальну ефективність, соціальну адаптацію та психоемоційний стан. Основні когнітивні процеси – це увага, пам'ять, мислення, виконавчі функції та планування дій. Кожна з цих сфер потребує окремого аналізу, оскільки порушення у мовленні безпосередньо впливають на їх розвиток. Увага у дітей із мовленнєвими порушеннями часто характеризується фрагментарністю, нестійкістю та підвищеною вразливістю до відволікань. Діти швидко втомлюються під час сприйняття вербальної інформації, що вимагає спеціалізованих методик стимуляції уваги. Практичні методи передбачають структуровані вправи на концентрацію, ігрові завдання з поетапною інструкцією, а також використання візуальних підказок і карток для фокусування на завданні. Вправи з послідовним виконанням дій, інтерактивні завдання та комп'ютерні тренажери дають можливість підтримувати стабільний рівень уваги та розвивати здатність до тривалого зосередження (Матвєєва Н., 2019).

Пам'ять у таких дітей також має специфіку. Вербальна пам'ять часто розвинута слабше через утруднення у формуванні словесних образів, тоді як візуальна і просторово-логічна пам'ять можуть бути відносно сильними. Практичні методики стимуляції передбачають використання асоціативних карток, сюжетно-рольових ігор, вправ на відтворення візуальної інформації та вправи на послідовне відтворення дій. Вправи на розвиток робочої пам'яті, такі

як запам’ятовування коротких списків, послідовностей або алгоритмів, допомагають дитині структурувати інформацію та підвищують ефективність навчальної діяльності. Мислення у дітей із мовленнєвими порушеннями проявляється як здатність до аналізу, порівняння, класифікації та синтезу інформації, але ці процеси часто сповільнені через труднощі у вербальній комунікації. Стимуляція мислення здійснюється через логічні ігри, задачі на встановлення причинно-наслідкових зв’язків, вправи на класифікацію об’єктів, використання схем і таблиць для структурування інформації. Важливо поєднувати вербальні завдання з візуальними матеріалами, що дозволяє компенсувати утруднення у словесному висловлюванні та сприяє розвитку абстрактного мислення. Виконавчі функції – здатність до планування, організації, контролю та гнучкого регулювання поведінки – часто проявляються у дітей із мовленнєвими порушеннями у вигляді труднощів у самоконтролі, плануванні дій і адаптації до нових умов. Практичні методики розвитку виконавчих функцій містять послідовне виконання комплексних завдань, використання планувальних схем, вправи на відкладене виконання дій та контроль за досягненням проміжних результатів. Впровадження структурованих алгоритмів і наочних схем дає змогу дитині розвивати здатність до самостійного планування та організації дій у навчальній та повсякденній діяльності (Гуменюк О., Пацула І., Павлюк А., 2022).

Особливе значення мають компенсаторні стратегії, що допомагають дитині адаптуватися до труднощів у мовленні. До них належать: використання візуальних підказок і схем, активне залучення невербальних засобів комунікації, опора на рухову активність, ігрові методики та інтерактивні вправи. Такі стратегії сприяють розвитку когнітивної гнучкості, підвищують мотивацію та дозволяють дитині ефективно інтегруватися в навчальний процес, незважаючи на мовленнєві обмеження. Практичні програми стимуляції когнітивних функцій повинні бути системними, індивідуалізованими та багатокомпонентними. Вони містять в собі поєднання розвитку уваги, пам’яті, мислення та виконавчих функцій, інтегроване з розвитком комунікативних навичок і психоемоційної регуляції. Важливо поєднувати індивідуальні та групові заняття, що дозволяє одночасно розвивати

когнітивні процеси та соціальні навички, а також формувати позитивне ставлення до навчання. Інтерактивні та ігрові методики стимулюють не лише когнітивний розвиток, а й емоційно-позитивну мотивацію до навчальної діяльності. Використання сюжетно-рольових ігор, квестів, логічних головоломок і навчальних мультимедійних програм дає змогу дитині інтегрувати навчальний досвід у реальні життєві ситуації, формуючи стійкі когнітивні та адаптивні навички (Галущенко В.І., 2020).

Практичні методи стимуляції когнітивного розвитку передбачають поєднання логопедичних вправ із тренуванням уваги, пам'яті та мислення. Застосування ігрових та інтерактивних завдань, структурованих інструкцій і послідовного навчання сприяє засвоєнню матеріалу, розвитку адаптивних стратегій і підвищенню мотивації до навчання. Психологічна підтримка включає навчання самоконтролю, розвиток емоційної стабільності та формування соціальних навичок, що забезпечує більш ефективну інтеграцію дітей у навчальний процес. Діти з мовленнєвими порушеннями формують специфічні психологічні механізми компенсації та адаптації, які дозволяють їм ефективно взаємодіяти з навчальним та соціальним середовищем. Ці механізми виникають як результат тривалої адаптації до обмежень у комунікації та пов'язаних із нею когнітивних труднощів і є критично важливими для розвитку самостійності, емоційної стабільності та навчальної активності. Основним компонентом механізмів компенсації є посилене використання альтернативних каналів обробки інформації. Діти активно залучають візуальну пам'ять, просторове мислення, а також увагу до невербальних сигналів і контекстуальних підказок, що дозволяє їм частково компенсувати труднощі у вербальній комунікації та опануванні навчальних завдань.

Психологічні стратегії адаптації передбачають розвиток когнітивних схем, які забезпечують планування, послідовність дій та аналіз ситуацій. Така організація мислення дає можливість дитині передбачати можливі труднощі у виконанні завдань і попередньо формувати ефективні способи їх подолання. Ці стратегії активно підтримуються педагогами та психологами через структуровані вправи, моделювання навчальних ситуацій та поступове збільшення складності

завдань. Адаптаційні механізми також включають емоційне регулювання, що дозволяє зменшити тривожність, страх помилок та підвищену чутливість до оцінки, які часто супроводжують мовленнєві порушення. Формування ефективної емоційної регуляції сприяє збереженню мотивації до навчальної діяльності та активній участі у соціальних взаємодіях (Бірюкова В., Корнієць К., 2020).

Важливою складовою механізмів компенсації є розвиток самоконтролю та внутрішньої організації поведінки. Діти вчаться оцінювати свої дії, коригувати поведінку відповідно до поставлених завдань та використовувати адаптивні стратегії для подолання труднощів. Такий розвиток саморегуляції забезпечує більш високий рівень незалежності, дає змогу ефективніше взаємодіяти з однолітками та педагогами, а також формує стійкі психологічні навички, які залишаються актуальними у дорослому житті. Психологічні механізми компенсації та адаптації тісно пов’язані з міжособистісною взаємодією. Діти, які отримують системну підтримку від педагогів, психологів і батьків, швидше освоюють ефективні стратегії подолання труднощів, розвивають соціальні навички і формують позитивне ставлення до навчання. У процесі корекційної роботи важливе значення має індивідуальний підхід, що враховує специфіку когнітивного розвитку дитини, її психологічні особливості та рівень мотивації.

Комплексна робота з розвитком компенсаційних стратегій складається таких напрямів: стимуляція когнітивної активності через тренування уваги, пам’яті та мислення, розвиток комунікативних навичок через інтерактивні та ігрові методики, навчання саморегуляції і плануванню дій, а також системну емоційну підтримку. Взаємодія цих компонентів дозволяє формувати адаптивні моделі поведінки, які забезпечують успішну інтеграцію дитини в навчальний процес і соціальне середовище (Швець О.І., 2011).

Отже, психологічні механізми компенсації та адаптації у дітей з мовленнєвими порушеннями є багатокомпонентними, динамічними і тісно пов’язаними з розвитком когнітивних функцій. Вони забезпечують ефективну інтеграцію когнітивних і комунікативних процесів, розвиток самостійності та психоемоційної стабільності, що є критично важливим для навчальної діяльності

та соціальної адаптації. Комплексний підхід до стимуляції цих механізмів дає можливість забезпечити всебічний розвиток дітей і підвищити ефективність корекційної роботи у навчальному та соціальному середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час дослідження встановлено, що мовленнєві порушення у дітей мають комплексний вплив на розвиток когнітивних процесів, включаючи мислення, пам'ять, увагу та виконавчі функції. Взаємозв'язок між мовленнєвими труднощами та когнітивними функціями є динамічним і багатокомпонентним, що проявляється у необхідності формування специфічних психологічних механізмів компенсації та адаптації. Діти активно використовують візуальні, просторові та логічні стратегії для подолання труднощів, одночасно розвиваючи навички саморегуляції, планування та аналізу дій. Психоемоційна підтримка, структуровані когнітивні вправи та інтеграція між педагогами, психологами і логопедами є критично важливими для ефективної інтеграції дітей у навчальний та соціальний простір.

Розвиток адаптивних стратегій та компенсаційних механізмів сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, зменшенню тривожності та підвищенню ефективності навчальної діяльності. Комплексна підтримка когнітивного, комунікативного та психоемоційного розвитку дає змогу дітям подолати обмеження, що виникають унаслідок мовленнєвих порушень, та підвищує їхню соціальну активність і взаємодію з однолітками. Особливу увагу треба приділяти міждисциплінарним методам, які поєднують когнітивні тренінги, розвиток комунікативних навичок та емоційну регуляцію, що дозволить підвищити ефективність навчально-корекційного процесу та сприятиме всебічному розвитку дітей.

Отже, подальші дослідження мають спрямовуватися на визначення оптимальних стратегій інтеграції когнітивного, мовленнєвого та емоційного розвитку, розвиток адаптивних механізмів поведінки та стимуляцію самостійності у дітей із мовленнєвими порушеннями. Результати таких досліджень сприятимуть підвищенню ефективності психолого-педагогічної підтримки, забезпеченню комплексного розвитку когнітивних і комунікативних

компетенцій та створенню умов для успішної соціальної інтеграції дітей у навчальному і соціальному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюкова, В., & Корнієць, К. (2020). *Логопедичний текст як активізатор інтелектуальної діяльності дитини.* Український світ у наукових парадигмах, 7. 158–160.
2. Галущенко, В.І. (2020). *Особливості впровадження завдань з розвитку емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення в умовах карантину.* Актуальні питання корекційної освіти, 59–67. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-16.59-67
3. Гуменюк, О., Пацула, І., & Павлюк, А. (2022). *Психолого-педагогічні характеристики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та роль психолого-педагогічної характеристики в організації корекційно-розвиткового процесу з дітьми.* Перспективи та інновації науки, 9 (14), 113–126. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9(14)-113-126
4. Ласточкіна, О., Литвиненко, & В., Бугаєнко, Т. (2020). *Актуальні питання професійної підготовки майбутніх логопедів.* Актуальні питання гуманітарних наук, 2 (32), 146–151.
5. Матвєєва, Н. (2019).*Чинники впливу на мовленнєві порушення дітей молодшого шкільного віку.* Освітній простір України. Том 17. С. 153–159.
6. Ніколаєску, І., Бондар, В., & Мариняка, Р. (2024). *Особливості формування мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.* Вісник науки та освіти, 10 (28), 1060–1070. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1060-1070
7. Пахомова, Н.Г. (2013). *Нейропсихолінгвістика.* Полтава: ТОВ «АСМІ». С. 153-188.
8. Палатовська, О. (2021). Архітектоніка сучасного українського наукового дискурсу. Лінгвістичні дослідження, 55, 175–179. http://doi.org/10.34142/23127546.2021.55.16
9. Сорока, Л., & Орос, М. (2024). *Вплив раннього втручання на прогнозування когнітивних здібностей у дітей із мовленнєвою затримкою.* Перспективи та інновації науки, 6 (40), 1314–1325. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-1314-1325
10. Шапочка, К.А., & Трубаєва, К.А. (2022). *До питання визначення поняття психологічної корекції мовлення.* Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2, 117–123. https://doi.org/10.32999/ksu2312- 3206/2022-2-16
11. Швець, О.І. (2011). *Клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень: методичний посібник.* Кам'янець-Подільський. 77 с.

REFERENCES

1. Biriukova, V., & Korniiets, K. (2020). Lohopedychnyi tekst yak aktyvizator intelektualnoidiialnosti dytyny. *[Speech therapy text as an activator of a child's intellectual activity]*. Ukrainskyi svit u naukovykh paradyhmakh, 7. 158–160. [in Ukrainian].

2. Halushchenko, V.I. (2020). Osoblyvosti vprovadzhennia zavdan z rozvytku emotsiinoi leksyky u ditei z porushenniamy movlennia v umovakh karantynu. [*Features of implementing tasks for the development of emotional vocabulary in children with speech disorders in quarantine conditions]*. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 59–67. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-16.59-67 [in Ukrainian].

3. Humeniuk, O., Patsula, I., & Pavliuk, A. (2022). Psykholoho-pedahohichni kharakterystyky ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia ta rol psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky v orhanizatsii korektsiino-rozvytkovoho protsesu z ditmy. [*Psychological and pedagogical characteristics of children with general speech underdevelopment and the role of psychological and pedagogical characteristics in organizing the correctional and developmental process with children]*. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 9 (14), 113–126. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9(14)-113-126 [in Ukrainian].

4. Lastochkina, O., Lytvynenko, V., & Buhaienko, T. (2020). Aktualni pytannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv. *[Current issues of professional training of future speech therapists]*. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 2 (32), 146–151. [in Ukrainian].

5. Matvieieva, N. (2019). Chynnyky vplyvu na movlennievi porushennia ditei molodshoho shkilnoho viku. *[Factors influencing speech disorders in primary school children.]*.Osvitnii prostir Ukrainy. Tom 17. C. 153–159. [in Ukrainian].

6. Nikolaiesku, I., Bondar, V., & Maryniaka, R. (2024). Osoblyvosti formuvannia movlennievoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku. [*Features of the formation of speech development in children of senior preschool age]*. Visnyk nauky ta osvity, 10 (28), 1060–1070. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1060-1070 [in Ukrainian].

7. Pakhomova, N.H. (2013). Neiropsykholinhvistyka. *[Neuropsycholinguistics]*. Poltava: TOV «ASMI». S. 153-188. [in Ukrainian].

8. Palatovska, O. (2021). Arkhitektonika suchasnoho ukrainskoho naukovoho dyskursu. *[Architectonics of modern Ukrainian scientific discourse]*. Linhvistychni doslidzhennia, 55, 175–179. http://doi.org/10.34142/23127546.2021.55.16 [in Ukrainian].

9. Soroka, L., & Oros, M. (2024). Vplyv rannoho vtruchannia na prohnozuvannia kohnityvnykh zdibnostei u ditei iz movlennievoiu zatrymkoiu. *[The impact of early intervention on predicting cognitive abilities in children with speech delay]*. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 6 (40), 1314–1325. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-1314-1325 [in Ukrainian].

10. Shapochka, K.A., & Trubaieva, K.A. (2022). Do pytannia vyznachennia poniattia psykholohichnoi korektsii movlennia. *[On the issue of defining the concept of psychological speech*

correction]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky», 2, 117–123. https://doi.org/10.32999/ksu2312- 3206/2022-2-16[in Ukrainian].

11. Shvets, O.I. (2011). Kliniko-pedahohichni metody diahnostyky ta korektsii movlennievykh porushen: metodychnyi posibnyk. *[Clinical and pedagogical methods of diagnosis and correction of speech disorders: a methodological manual]*. Kamianets-Podilskyi. 77 s. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 11.03.2026 р.

Прорецензовано 10.04.2026

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 371.14: 376.3:37.014.6

Наталія Ярмола,
кандидатка педагогічних наук,
старший науковий співробітник
nat.yar1978@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-9374-5543
Researcher ID: V-4898-2017

Natali Yarmola,
PhD

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

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

Олег Хотенюк,
АТ «ДАК «УКРВИДАВПОЛІГРАФІЯ»,
аспірант
khotenuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0000-5149-8978

Oleg Khoteniuk,
«State Joint-Stock Company «UKRVIDAVPOLIGRAPHY»,
postgraduate student

АТ «ДАК «УКРВИДАВПОЛІГРАФІЯ»,
вул. Олександра Довженка, 3
м. Київ, 03057, Україна

«State Joint-Stock Company «UKRVIDAVPOLIGRAPHY»,
Oleksandra Dovzhenko St., 3
Kyiv, 03057, Ukraine

ВНУТРІШНІЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

INTERNAL MONITORING OF THE QUALITY OF EDUCATION AS A TOOL FOR BUILDING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Анотація. У статті розглядаються особливості моніторингу інклюзивного освітнього середовища як важливої складової забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Наголошується, що ефективна організація інклюзивного навчання потребує системного підходу до оцінювання умов, методів і результатів освітнього процесу.

Особливу увагу приділено організаційно-методичному аспекту, який передбачає розробку та реалізацію індивідуальних програм розвитку як інструменту забезпечення індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито значення адаптації та модифікації навчального матеріалу, а також використання спеціальних методів і прийомів роботи, що сприяють створенню комфортного та безпечного освітнього середовища.

У статті висвітлено кадровий аспект моніторингу інклюзивного освітнього середовища, який полягає у визначенні рівня професійної підготовленості педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Підкреслено важливість ефективної співпраці між учителем та асистентом учителя, що забезпечує результативність освітнього процесу та сприяє соціалізації учнів. Окремо розглянуто роль професійних спільнот педагогів у процесі обміну досвідом, підвищення професійної компетентності та психологічної підтримки фахівців.

Значна увага приділяється системі оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах інклюзивного навчання. Визначено, що поточне оцінювання має здійснюватися з урахуванням особливих освітніх потреб дитини, її індивідуальних можливостей та динаміки розвитку. Важливим елементом моніторингу є також відстеження прогресу щодо досягнення цілей індивідуальної програми розвитку. Зроблено висновок, що систематичний моніторинг інклюзивного освітнього середовища сприяє підвищенню якості освітніх послуг, створенню сприятливих умов для навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також забезпечує ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: якість освіти, інклюзивне навчання, інклюзивне середовище, діти з особливими освітніми потребами, керівник закладу освіти.

Abstract. The article examines the features of monitoring an inclusive educational environment as an important component of ensuring quality education for children with special educational needs. It is emphasized that the effective organization of inclusive education requires a systematic approach to assessing the conditions, methods and results of the educational process.

Particular attention is paid to the organizational and methodological aspect, which involves the development and implementation of individual development programs as a tool for ensuring the individualization of education for children with special educational needs. The importance of adapting and modifying educational material, as well as the use of special methods and techniques that contribute to the creation of a comfortable and safe educational environment, is revealed.

The article highlights the personnel aspect of monitoring an inclusive educational environment, which consists in determining the level of professional preparedness of pedagogical workers to work with children with special educational needs. The importance of effective cooperation between the teacher and the teacher's assistant is emphasized, which ensures the effectiveness of the educational process and promotes the socialization of students. The role of professional communities of teachers in the process of exchanging experience, improving professional competence and psychological support of specialists is separately considered.

Considerable attention is paid to the system of assessing students' educational achievements in inclusive education. It is determined that current assessment should be carried out taking into account the special educational needs of the child, his individual capabilities and development dynamics. An important element of monitoring is also tracking progress in achieving the goals of the individual development program. It is concluded that systematic monitoring of the inclusive educational environment contributes to improving the quality of educational services, creating favorable conditions for the learning and development of children with special educational needs, and also ensures effective interaction of all participants in the educational process.

Key words: quality of education, inclusive education, inclusive environment, children with special educational needs, head of educational institution.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування освітньої галузі України, зокрема в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» та впровадження інклюзивного навчання, особливої значущості набуває проблема забезпечення якості освіти. Якість освітнього процесу визначається не лише рівнем навчальних досягнень здобувачів освіти, а й здатністю закладу створювати безпечне, доступне та інклюзивне освітнє середовище, орієнтоване на потреби кожної дитини.

Одним із ключових механізмів забезпечення якості освіти виступає внутрішній моніторинг, який розглядається як систематичний процес збору, аналізу та інтерпретації інформації про стан освітнього процесу з метою прийняття ефективних управлінських рішень. Його впровадження дає змогу виявляти тенденції розвитку освіти, встановлювати відповідність результатів навчання поставленим цілям і своєчасно коригувати освітню діяльність.

Актуальність проведеного нами дослідження зумовлена також необхідністю адаптації освітніх систем до сучасних викликів, зокрема забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Формування інклюзивного освітнього середовища потребує впровадження ефективних управлінських інструментів, серед яких внутрішній моніторинг відіграє провідну роль, оскільки забезпечує зворотний зв’язок, сприяє виявленню проблем та визначенню шляхів їх подолання.

Крім того, у сучасній педагогічній науці підкреслюється недостатній рівень досліджень, присвячених оцінюванню якості інклюзивної освіти, що підсилює потребу в розробленні та впровадженні системного моніторингу в закладах освіти. Внутрішній моніторинг дозволяє здійснювати постійне відстеження індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, створювати умови для їх всебічного розвитку та формувати інклюзивний простір.

Отже, актуальність дослідження визначається: зростанням вимог до якості освіти в умовах реформ; необхідністю забезпечення ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища; потребою у впровадженні дієвих механізмів управління якістю освіти; недостатньою

розробленістю питання використання внутрішнього моніторингу як інструменту розвитку інклюзії.

Отже, дослідження внутрішнього моніторингу як інструменту розбудови інклюзивного освітнього середовища є своєчасним і має важливе теоретичне та практичне значення для розвитку сучасної освіти в Україні.

Аналіз попередніх публікацій та досліджень. Проблематика внутрішнього моніторингу якості освіти та формування інклюзивного освітнього середовища є предметом активного наукового пошуку як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значної кількості праць, присвячених окремим аспектам цієї проблеми. Зокрема теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти у своїх працях розглядали В. Анісімов, Л. Ващенко, А. Гривко, Ю. Жук, О. Ляшенко, Т. Лукіна, С. Науменко, В. Олійник, які акцентують увагу на управлінських аспектах моніторингової діяльності, ролі адміністрації закладу освіти у формуванні ефективної системи внутрішнього контролю та оцінювання якості освітніх послуг. Зокрема, В. Анісімов вказує на те, що «керівник школи має визначальний вплив на якість освіти, оскільки його управлінські рішення, лідерські якості та стратегічне бачення формують умови для ефективної роботи школи» (Анісімов, 2025). Т. Лукіна вважає, що якість освіти значною мірою залежить від професіоналізму та особистісних якостей тих людей або груп людей, що її реалізують (Лукіна, 2024).

Питання моніторингу якості освіти в закладах вищої освіти досліджували А. Денисенко, С. Васильєва, О. Попова та ін. У їхніх дослідженнях моніторинг розглядається як системний інструмент управління якістю освіти, що забезпечує отримання об’єктивної інформації про освітній процес і результати навчання. Особливу увагу приділено функціям моніторингу, його етапам, критеріям і показникам оцінювання.

Окремі аспекти інклюзивного навчання, створення безбар’єрного освітнього середовища та забезпечення рівного доступу до освіти для осіб з особливими освітніми потребами досліджували Л. Прохоренко, Н. Пахомова, А. Колупаєва, Т. Сак, О. Таранченко, З. Удич, Н. Ярмола (Прохоренко, 2024;

Ярмола, 2025). У їхніх працях обґрунтовано сутність інклюзивного освітнього середовища, визначено його складові, принципи та умови ефективного функціонування.

Зарубіжні дослідники, зокрема Mel Ainscow та Tony Booth, розглядають інклюзію як процес постійного вдосконалення освітніх практик, що передбачає використання інструментів самооцінювання та моніторингу (зокрема, «Index for Inclusion») для підвищення якості освітнього середовища (Booth & Ainscow, 2011).

Попри значну кількість наукових праць треба зазначити, що більшість досліджень зосереджено або на проблемах моніторингу якості освіти, або на питаннях інклюзивного навчання окремо. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання інтеграції внутрішнього моніторингу у процес розбудови інклюзивного освітнього середовища, зокрема щодо визначення критеріїв оцінювання інклюзивності, інструментарію збору даних та механізмів використання результатів моніторингу для прийняття управлінських рішень.

Отже, аналіз попередніх досліджень засвідчує наявність теоретичного підґрунтя для вивчення означеної проблеми, водночас підкреслює необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на обґрунтування ролі внутрішнього моніторингу як ефективного інструменту розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Метою статті є визначення основних аспектів ефективного моніторингу інклюзивного освітнього середовища, обґрунтування його значення для забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення досліджуваного матеріалу.

Результати дослідження. Сучасний етап розвитку освітньої системи України характеризується активним впровадженням ідей інклюзії, що передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. У цьому контексті особливого значення

набуває формування ефективної внутрішньої системи забезпечення якості освіти, невід'ємною складовою якої є внутрішній моніторинг.

На відміну від зовнішнього оцінювання, внутрішній моніторинг дозволяє оперативно виявляти проблемні зони та коригувати освітній процес у режимі реального часу.

Внутрішній моніторинг якості освіти доцільно розглядати як цілеспрямований, систематичний і безперервний процес збору, аналізу та інтерпретації інформації про стан освітнього процесу, освітні результати здобувачів освіти та умови їх досягнення. Його ключова мета полягає у забезпеченні зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу та прийнятті обґрунтованих управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості освіти та розвиток інклюзивного освітнього середовища. Основні функції внутрішнього моніторингу, який здійснюється в закладі освіти:

Діагностична – виявлення поточного стану освітнього процесу.

Прогностична – передбачення тенденцій розвитку та можливих ризиків.

Коригувальна – внесення змін на основі отриманих даних.

Інформаційна – забезпечення всіх учасників освітнього процесу достовірною інформацією.

Аналіз сучасних досліджень та нормативних документів дає змогу визначити, що інклюзивне освітнє середовище визначається як сукупність умов, способів і ресурсів, що забезпечують доступність освіти, врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти, їхню активну участь у навчальному процесі та соціалізацію. У цьому контексті внутрішній моніторинг виступає інструментом, що дозволяє оцінити рівень інклюзивності закладу освіти, виявити бар'єри у навчанні та розробити ефективні стратегії їх подолання.

У ході аналізу теоретичних джерел нами було визначено, що основними напрямами внутрішнього моніторингу як інструменту розбудови інклюзивного освітнього середовища є:

1. *Моніторинг освітніх результатів здобувачів освіти.* Передбачає оцінювання навчальних досягнень з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Важливим є

використання формувального оцінювання, яке дозволяє відстежувати динаміку розвитку кожного учня, а не лише фіксувати кінцевий результат.

2. *Моніторинг освітнього процесу.* Охоплює аналіз методів і форм навчання, використання адаптованих та модифікованих програм, застосування технологій диференційованого та індивідуалізованого навчання. У цьому аспекті важливо оцінювати рівень професійної компетентності педагогів щодо роботи в інклюзивному середовищі.

3. *Моніторинг освітнього середовища.* Передбачає оцінювання доступності фізичного простору (архітектурна безбар'єрність), психологічного клімату, рівня толерантності та взаємоповаги в колективі, забезпечення необхідними ресурсами (асистенти вчителя, спеціальні засоби навчання тощо).

4. *Моніторинг управлінської діяльності.* Спрямований на оцінювання ефективності управлінських рішень адміністрації закладу освіти щодо впровадження інклюзії, організації командної взаємодії фахівців (педагогів, психологів, логопедів), співпраці з батьками.

Водночас встановлено, що процес внутрішнього моніторингу охоплює кілька взаємопов'язаних етапів: визначення мети та критеріїв оцінювання, планування моніторингових процедур, збір інформації (анкетування, спостереження, тестування, аналіз документації), обробку та інтерпретацію даних, формулювання висновків і рекомендацій, впровадження корекційних заходів.

Особливу увагу потрібно приділити визначенню критеріїв та показників інклюзивності освітнього середовища. До них можна віднести: рівень доступності освітніх послуг, ступінь адаптації навчальних програм, рівень участі здобувачів освіти в освітньому процесі, задоволеність учасників освітнього процесу, ефективність педагогічної підтримки.

Ефективний моніторинг інклюзивного освітнього середовища має бути комплексним і охоплювати організаційно-методичний, кадровий та оціночний аспекти. На організаційно-методичному рівні важливе значення має розробка та реалізація індивідуальних програм розвитку (ІПР), які є запорукою успішної навчальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами. Не менш

важливими є адаптація та модифікація змісту навчального матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей учнів, а також застосування спеціальних прийомів роботи, зокрема чергування перерв, дотримання оптимального темпу заняття та використання допоміжних засобів навчання.

На кадровому рівні особливу роль відіграє професійна підготовленість педагогів до роботи з дітьми з ООП, а також ефективна взаємодія вчителя з асистентом, що значно підвищує результативність освітнього процесу. Важливим чинником професійного розвитку є й участь педагогів у професійних спільнотах для обміну досвідом та отримання психологічної підтримки.

Рівень оцінювання передбачає здійснення поточного оцінювання на основі загальних критеріїв із обов'язковим урахуванням особливих освітніх потреб дитини, а також систематичний моніторинг прогресу щодо досягнення цілей, визначених в ІПР.

Важливим інструментом внутрішнього моніторингу є використання якісних і кількісних методів дослідження, що дозволяють отримати комплексне уявлення про стан освітнього середовища. Зокрема, застосування опитувань, інтерв'ю, педагогічного спостереження, аналізу портфоліо учнів сприяє більш глибокому розумінню індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Ефективність внутрішнього моніторингу значною мірою залежить від дотримання принципів системності, об'єктивності, відкритості, гуманістичної спрямованості та орієнтації на розвиток. Особливо важливим є залучення до моніторингової діяльності всіх учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню культури якості освіти в закладі.

Результати внутрішнього моніторингу мають використовуватися не лише для констатації стану справ, а й для розроблення та реалізації конкретних управлінських рішень. Зокрема, вони можуть слугувати підґрунтям для коригування освітніх програм, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, удосконалення матеріально-технічної бази, розвитку партнерства з батьками та громадою.

Проведене нами дослідження вказує на те, що ключову системоутворюючу роль у впровадженні та функціонуванні внутрішнього моніторингу якості освіти

відіграє керівник закладу освіти, особливо в умовах розвитку інклюзивного освітнього середовища. Саме управлінська позиція керівника визначає стратегічні орієнтири розвитку закладу, формує культуру якості та забезпечує інтеграцію принципів інклюзії в освітній процес.

Передусім роль керівника полягає у стратегічному управлінні якістю освіти. Він визначає мету, завдання та пріоритети внутрішнього моніторингу, враховуючи специфіку закладу та потреби здобувачів освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Керівник забезпечує розроблення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, у якій моніторинг виступає інструментом постійного вдосконалення освітньої діяльності.

Важливим аспектом є організація моніторингової діяльності. Керівник координує процеси збору, аналізу та інтерпретації інформації, визначає відповідальних осіб, забезпечує створення робочих груп або команд психолого-педагогічного супроводу. У контексті інклюзивної освіти особливого значення набуває налагодження міждисциплінарної взаємодії між педагогами, асистентами вчителя, психологами, логопедами та іншими фахівцями.

Не менш важливою є функція забезпечення ресурсної підтримки. Керівник відповідає за створення належних умов для проведення моніторингу, зокрема кадрових, матеріально-технічних та інформаційних. Це передбачає забезпечення доступності освітнього середовища, впровадження спеціальних засобів навчання, організацію підвищення кваліфікації педагогів з питань інклюзії та оцінювання якості освіти.

Керівник також виконує роль лідера змін, спрямованих на формування інклюзивної культури в закладі освіти. Він сприяє розвитку толерантного ставлення до різноманітності, підтримує ініціативи педагогів щодо впровадження інноваційних методик навчання, стимулює професійне зростання колективу. Важливо, що саме керівник формує атмосферу довіри та відкритості, яка є необхідною умовою ефективного моніторингу.

Суттєвим компонентом діяльності є аналіз і використання результатів моніторингу. Керівник не лише отримує дані, а й забезпечує їх інтерпретацію та практичне застосування. На основі результатів моніторингу ухвалюються

управлінські рішення щодо коригування освітніх програм, удосконалення методів навчання, організації додаткової підтримки для здобувачів освіти.

Особливу увагу керівник приділяє забезпеченню зворотного зв'язку з усіма учасниками освітнього процесу – педагогами, учнями, батьками. Це дає можливість враховувати їхні потреби, оцінювати рівень задоволеності освітніми послугами та підвищувати ефективність освітньої діяльності.

У контексті інклюзивного середовища керівник виступає також як гарант дотримання принципів рівності та доступності освіти. Він контролює виконання нормативних вимог, сприяє усуненню бар'єрів у навчанні та забезпечує реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що внутрішній моніторинг якості освіти є важливим і дієвим інструментом розбудови інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти. Його сутність полягає у систематичному, цілеспрямованому та безперервному зборі, аналізі й інтерпретації інформації про стан освітнього процесу, о забезпечує своєчасне виявлення проблем, визначення ресурсів розвитку та прийняття ефективних управлінських рішень.

Зокрема, доведено, що внутрішній моніторинг сприяє підвищенню якості освіти через: забезпечення об'єктивного оцінювання освітніх результатів з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти; вдосконалення освітнього процесу на основі впровадження інклюзивних та диференційованих підходів до навчання; створення безпечного, доступного та психологічно комфортного освітнього середовища; розвиток культури якості освіти та залучення всіх учасників освітнього процесу до її забезпечення.

Обґрунтовано, що внутрішній моніторинг виступає не лише інструментом контролю, а й передусім механізмом розвитку закладу освіти, орієнтованим на підтримку інклюзивності, рівного доступу до освіти та реалізацію потенціалу кожного здобувача освіти.

Особливу увагу в дослідженні приділено ролі керівника закладу освіти, яка визначена як провідна у процесі організації та функціонування внутрішнього моніторингу. Встановлено, що ефективність моніторингової діяльності значною

мірою залежить від управлінської компетентності керівника, його здатності до стратегічного планування, координації діяльності педагогічного колективу, аналізу результатів та впровадження інноваційних змін. Саме керівник виступає ключовим суб'єктом формування інклюзивної культури та забезпечення якості освітнього середовища.

Водночас результати дослідження засвідчили наявність певних проблем, зокрема недостатню розробленість критеріїв оцінювання інклюзивності освітнього середовища, обмеженість інструментарію внутрішнього моніторингу та потребу у підвищенні рівня готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії.

Отже, подальше наукове осмислення та практичне впровадження внутрішнього моніторингу якості освіти сприятиме підвищенню ефективності функціонування інклюзивного освітнього середовища та розвитку сучасної освітньої системи України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімов, В. (2025). Проблеми та перспективи впровадження механізмів моніторингу якості освіти на рівні закладу загальної середньої освіти в Україні. *Підприємництво та інновації.* (36), С. 65-70.

URL: https://doi.org/10.32782/2415-3583/36.10

2. Лукіна, Т. (2025). Концептуальні засади організаційної моделі оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти: за матеріалами опитування. *Український педагогічний журнал,* (2), 65–80. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-65-80

3. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ Мінекономіки України від 17.09.2021 р. № 568-21. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568- zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf

4. Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(25), 203-219. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265

5. Ярмола, Н. (2025). Освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(26), 246-255. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289

6. Booth, T. and Ainscow, M. (2011) Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol

REFERENCES

1. Anisimov, V. (2025).Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia mekhanizmiv monitorynhu yakosti osvity na rivni zakladu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini. Pidpryiemnytstvo ta innovatsii. (36), S. 65-70. [in Ukrainian]
https://doi.org/10.32782/2415-3583/36.10
2. Lukina, T. (2025). Kontseptualni zasady orhanizatsiinoi modeli otsiniuvannia profesiinoi diialnosti dyrektora zakladu zahalnoi serednoi osvity: za materialamy opytuvannia. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, (2), 65–80. [in Ukrainian] https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-65-80
3. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity»: nakaz Minekonomiky Ukrainy vid 17.09.2021 r. № 568-21. [in Ukrainian] https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568- zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf
4. Prokhorenko, L. (2024). Inkliuzyvnist ta bezbariernist osvitnoho prostoru: dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 2(25), 203-219. [in Ukrainian] https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265
5. Yarmola, N. (2025). Osvitni reformy v osviti osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(26), 246-255. [in Ukrainian] https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289
6. Booth, T. and Ainscow, M. (2011) Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol [in English]

Матеріал надійшов до редакції 5.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК 376.1-056.263:616.89-008.43

Христина Вигура-Шатан,
аспірант 3 курсу факультету спеціальної та інклюзивної освіти
кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
E-mail: vigurakristina@email.com
ORCID: 0009-0004-2463-5446

Khrystyna Vyhura-Shatan,
PhD student (3rd year), Faculty of Special and Inclusive Education
Department of Deaf Education and Deaf Psychology
Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПІСЛЯ КОХЛЕАРНОЇ ТА СТОВБУРОМОЗКОВОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ

THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN SENSORIMOTOR DEVELOPMENT AND SPEECH FORMATION IN CHILDREN AFTER COCHLEAR AND AUDITORY BRAINSTEM IMPLANTATION

Анотація. У статті представлено наукове обґрунтування взаємозв'язку сенсомоторного розвитку та становлення мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації, а також визначення значення сенсомоторних чинників у процесі сурдологопедичного супроводу. Методи дослідження передбачали теоретичний аналіз сучасних наукових джерел у галузі сурдопедагогіки, логопедії, медицини, нейропсихології та сенсорної інтеграції, узагальнення практичного досвіду роботи з дітьми після імплантації, а також порівняльний аналіз особливостей їх сенсомоторного та мовно-мовленнєвого розвитку. Результати дослідження засвідчили, що розвиток мови та мовлення у дітей після імплантації залежить не лише від якості слухового сприймання, а й від рівня сформованості сенсомоторних функцій. Встановлено, що порушення вестибулярної та пропріоцептивної систем можуть впливати на постуральний контроль, моторне планування, регуляцію поведінки та увагу, що, у свою чергу, ускладнює процес формування мовлення. Обґрунтовано, що недостатній рівень сенсомоторної інтеграції може виступати чинником уповільнення розвитку мовленнєвих навичок та їх нестійкості. Визначено, що включення рухових, ритмічних і тілесно-орієнтованих компонентів у структуру логопедичних занять сприяє підвищенню ефективності формування мовлення та комунікативної діяльності. Доведено, що сенсомоторний розвиток є важливою основою становлення мовлення у дітей після імплантації, а інтеграція сенсомоторних підходів у логопедичний супровід дозволяє забезпечити більш цілісний та результативний розвиток дитини.

Ключові слова: сенсомоторний розвиток; мовленнєвий розвиток у дітей після імплантації; сенсорна інтеграція; вестибулярна система та мовлення; сурдологопедичний супровід дітей.

Abstract. The article provides a scientific rationale for the interrelationship between sensorimotor development and speech formation in children after cochlear and auditory brainstem implantation, as well as determines the role of sensorimotor factors in the process of speech and language support. The research methods included a theoretical analysis of contemporary scientific literature in the fields of deaf education, speech-language pathology, medicine, neuropsychology, and sensory integration; generalization of practical experience in working with children after implantation; and a comparative analysis of the characteristics of their sensorimotor and speech-language development.

The results of the study indicate that language and speech development in children after implantation depend not only on the quality of auditory perception but also on the level of sensorimotor functioning. It has been established that impairments in vestibular and proprioceptive systems may affect postural control, motor planning, behavioral regulation, and attention, which, in turn, complicates the process of speech formation. Insufficient sensorimotor integration has been identified as a factor contributing to delayed development and instability of speech skills.

It has been substantiated that the inclusion of motor, rhythmic, and body-oriented components in the structure of speech-language intervention enhances the effectiveness of speech and communication development. The findings demonstrate that sensorimotor development constitutes a fundamental basis for speech formation in children after implantation, and that the integration of sensorimotor approaches into speech-language support ensures more holistic and effective child development.

Key words: sensorimotor development; speech and language development after implantation; sensory integration; vestibular system and speech; speech-language support for children with hearing loss.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку медичних технологій кохлеарна та стовбуромозкова імплантація відкривають нові можливості для дітей із порушеннями слуху щодо формування мовлення та комунікативної діяльності. Водночас практика сурдологопедичної роботи свідчить про неоднорідність результатів мовленнєвого розвитку після імплантації, що зумовлює необхідність пошуку чинників, які визначають ефективність цього процесу.

Одним із таких чинників є сенсомоторний розвиток, що забезпечує інтеграцію сенсорної інформації та організацію рухової діяльності. Особливої

уваги потребує вивчення ролі вестибулярної та пропріоцептивної систем, які анатомічно та функціонально пов’язані зі структурами внутрішнього вуха і можуть зазнавати впливу при порушеннях слуху. У цьому контексті мовлення розглядається не лише як результат слухового сприймання, а як складна функція, що формується у взаємодії сенсорних, моторних і когнітивних процесів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій Сучасні наукові підходи визначають мовлення як багаторівневу функціональну систему, що формується в результаті взаємодії сенсорних, моторних і когнітивних компонентів. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників підкреслюється, що становлення мовлення безпосередньо залежить від якості раннього сенсомоторного досвіду та сформованості механізмів сенсорної інтеграції (Alkhamra & Abu-Dahab, 2020; Schaaf et al., 2018).

Дослідження у сфері сенсорної інтеграції доводять, що вестибулярна та пропріоцептивна системи відіграють ключову роль у забезпеченні постурального контролю, координації рухів і регуляції поведінки дитини. Зокрема, у роботах Schaaf та співавт. (2018) обґрунтовано ефективність підходів, заснованих на сенсорній інтеграції, у розвитку функціональної активності дітей. Подібні результати отримані й у дослідженнях Koester та співавт. (2014), де встановлено, що у дітей з кохлеарними імплантами спостерігаються особливості сенсорної обробки, які впливають на рівень їхньої моторної організації.

У контексті вивчення дітей із порушеннями слуху особливу увагу приділено взаємозв’язку слухової депривації та сенсомоторного розвитку. Дослідження Alkhamra і Abu-Dahab (2020) підтверджують наявність труднощів сенсорної обробки у дітей із порушеннями слуху, що зумовлює необхідність міждисциплінарного підходу до їх підтримки. Водночас у роботах Hazen і Cushing (2020) підкреслюється, що порушення слуху часто супроводжується дисфункцією вестибулярної системи, що проявляється у труднощах рівноваги, координації та регуляції рухової активності.

Подальші дослідження (Deng et al., 2022; Piker et al., 2020) деталізують ці положення, доводячи, що у дітей після кохлеарної імплантації досить часто виявляються порушення вестибулярної функції, які можуть мати як первинний

характер, так і бути наслідком хірургічного втручання. Це, у свою чергу, впливає на формування постурального контролю та загальної моторної координації, що є важливими передумовами мовленнєвої діяльності.

Окремий напрям досліджень присвячений вивченню когнітивних і виконавчих функцій у дітей із кохлеарними імплантами. Так, у роботах Horn і Pisoni (2015) та De Giacomo (2021) доведено, що у таких дітей можуть спостерігатися труднощі моторного планування, виконавчих функцій та регуляції діяльності, що безпосередньо впливає на процес оволодіння мовленням. У дослідженні Cruz (2013) також наголошується на важливості врахування не лише слухових, а й немовленнєвих факторів розвитку при формуванні мовленнєвих навичок.

Українські науковці також акцентують увагу на комплексному підході до розвитку дітей із порушеннями слуху. Зокрема, у працях С. Литовченко і О. Таранченко (2020) розкриваються сучасні підходи до формування мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини. К. Луцько і О. Круглик (2022) підкреслюють значення активізації процесів сприймання і розуміння мовлення як складових цілісної системи розвитку. У дослідженнях В. Шевченка (2021) обґрунтовано необхідність комплексної підтримки дітей із порушеннями слуху, що включає як слухову, так і психомоторну складову, а також окреслено сучасні підходи до діагностики та слухопротезування.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про наявність тісного взаємозв’язку між сенсомоторним розвитком і становленням мовлення у дітей із порушеннями слуху. Водночас більшість досліджень зосереджено або на слуховому розвитку, або на окремих аспектах сенсомоторної сфери, що зумовлює необхідність подальшого вивчення їх інтеграції.

Водночас питання цілеспрямованого впровадження сенсомоторного підходу у структуру сурдологопедичної роботи з дітьми після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації залишається недостатньо розробленим і потребує подальших наукових досліджень.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення взаємозв'язку сенсомоторного розвитку та становлення мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації.

Методи дослідження. У дослідженні використано такі методи: теоретичний аналіз наукових джерел; узагальнення практичного досвіду сурдологопедичної роботи; спостереження за дітьми після імплантації; систематизація та інтерпретація отриманих даних.

Результати дослідження Становлення мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації є складним багаторівневим процесом, який не обмежується лише відновленням слухового доступу до мовлення. Багаторічний досвід науковців, фахівців-методистів в сурдопедагогічній галузі в Україні переконливо свідчить, що навіть за умов своєчасної імплантації та систематичного слухового тренування результати мовленнєвого розвитку дітей залишаються неоднозначними. Згідно з концептуальними засадами української наукової школи Катерини Луцько, мовлення розглядається як функція, детермінована взаємодією сенсорної, моторної та регуляторної сфер. Доробки С. Заїки, О. Круглик та В. Жук підтверджують, що саме сенсомоторна основа є первинною для успішного формування мовленнєвого генезу. Отже, ефективність корекційної роботи безпосередньо залежить від системного впливу на зазначені сфери, що дозволяє забезпечити цілісність психофізіологічного підґрунтя для розвитку мовлення дитини з системами слухової імплантації. Слухова система не функціонує ізольовано, а входить до складу єдиної сенсорної організації, яка забезпечує інтеграцію інформації про зовнішнє середовище та власне тіло. Анатомо-функціонально вона тісно пов'язана з вестибулярною системою, оскільки обидві розташовані у структурах внутрішнього вуха та мають спільні периферичні й центральні механізми обробки інформації (Hazen & Cushing, 2020; Deng et al., 2022). Саме ця близькість зумовлює той факт, що при порушеннях слуху часто спостерігаються супутні труднощі у розвитку рівноваги, координації та моторного контролю (Piker et al., 2020).

У дітей із сенсоневральною втратою слуху, особливо за умов ураження внутрішнього вуха, можуть бути залучені не лише рецептори слухового

аналізатора, а й вестибулярні структури. Це проявляється у зниженні чутливості до змін положення тіла, труднощах утримання рівноваги, нестабільності пози та недостатній координації рухів (Deng et al., 2022; Hazen & Cushing, 2020). Своєю чергою, ці порушення впливають на формування постурального контролю, який є базовою умовою для організації будь-якої цілеспрямованої діяльності, зокрема мовленнєвої (Koester et al., 2014).

Сенсомоторний розвиток дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації охоплює не лише формування координації рухів чи рівноваги, а значно ширшу систему процесів, пов'язаних із дозріванням сенсорного сприймання, тілесної схеми, просторових уявлень, моторного планування, регуляції активності та міжаналізаторної взаємодії. Саме ці компоненти забезпечують основу для подальшого становлення мовлення, оскільки мовленнєва діяльність потребує точного узгодження слухового сприймання, артикуляційних рухів, дихання, уваги та здатності до програмування послідовних дій.

У процесі роботи з дітьми після імплантації простежується закономірність: рівень сформованості мовлення безпосередньо пов'язаний із рівнем тілесної організації дитини. Діти, які мають достатньо сформований постуральний контроль, здатність до координації рухів, розвинену тілесну чутливість і моторне планування, значно швидше включаються у мовленнєву діяльність, демонструють вищий рівень мовленнєвої ініціативи та більш стабільні результати (Horn & Pisoni, 2015; De Giacomo et al., 2021).

Натомість у дітей із вираженими сенсомоторними труднощами спостерігається уповільнення темпів становлення мовлення. Найбільш характерними є порушення постурального контролю, що проявляються у нестійкому положенні тіла під час сидіння або руху. Дитина часто змінює позицію, спирається на додаткові опори, швидко втомлюється. Така нестабільність ускладнює формування мовленнєвого дихання, оскільки дихальний компонент не інтегрується з артикуляційною діяльністю. У результаті мовлення характеризується недостатньою силою голосу, нерівномірністю видиху, переривчастістю (Schaaf et al., 2018).

Істотним чинником виступає також рівень розвитку пропріоцептивної чутливості. У дітей після імплантації часто спостерігається недостатня тілесна усвідомленість, що проявляється у неточності рухів, труднощах дозування сили та амплітуди, зниженій здатності до відчуття положення власного тіла (Alkhamra & Abu-Dahab, 2020). У мовленнєвій діяльності це відображається у труднощах формування артикуляційних укладів, нестійкості звуковимови та складності її автоматизації. Дитина може відтворювати звук у ізольованому вигляді, однак не переносить його у мовлення, що свідчить про недостатню інтеграцію сенсорного та моторного компонентів (К. Луцько і О. Круглик, 2022).

Окремо варто відзначити роль моторного планування. У значної частини дітей після імплантації спостерігається недостатня сформованість праксичних механізмів, що проявляється у труднощах програмування та послідовного виконання артикуляційних рухів (Horn & Pisoni, 2015; De Giacomo et al., 2021). Це ускладнює формування складової структури слова, темпо-ритмічної організації мовлення, переходу від простих мовленнєвих одиниць до розгорнутого висловлювання (С. Литовченко і О. Таранченко, 2020). У таких випадках мовлення набуває фрагментарного характеру, з переважанням окремих слів або спрощених конструкцій.

Вестибулярна система також відіграє ключову роль у становленні мовлення. Порушення її функціонування проявляється у труднощах рівноваги, координації, орієнтації у просторі (Hazen & Cushing, 2020; Piker et al., 2020). Водночас ці особливості тісно пов’язані з регуляцією рівня активації нервової системи. У практиці спостерігаються як діти з підвищеною руховою активністю, імпульсивністю, труднощами утримання уваги, так і діти зі зниженою активністю, пасивністю, повільним включенням у діяльність. Обидва варіанти негативно впливають на процес формування мовлення, оскільки ускладнюють організацію цілеспрямованої діяльності та засвоєння мовленнєвого матеріалу.

У ранньому дитинстві пошкодження вестибулярного нерва пов’язане з тяжкістю втрати слуху та можливих супутніх рухових порушень. Вважається, що вестибулярна втрата вражає 30–74% немовлят з тяжкою втратою слуху. Згідно з

дослідженнями, 50% дітей, які є кандидатами на кохлеарні імплантати, страждають від вестибулярної втрати (Deng, Zhu, Zhang, Xie, & Wu, 2022).

Практичний досвід показує, що у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації часто спостерігається нерівномірність розвитку функцій. За достатнього рівня окремих слухових реакцій можуть зберігатися виражені труднощі моторного планування, регуляції діяльності та координації. У таких випадках мовлення формується фрагментарно: дитина може засвоювати окремі слова або мовленнєві шаблони, однак відчуває труднощі у спонтанному використанні мовлення у змінених комунікативних ситуаціях. Це свідчить про недостатню автоматизацію мовленнєвих навичок та обмеженість переносу сформованих умінь у повсякденну діяльність.

Діти, які мають труднощі орієнтування у просторі, часто демонструють недостатнє розуміння прийменникових конструкцій, складнощі засвоєння граматичних категорій та труднощі побудови розгорнутого висловлювання. Це пояснюється тим, що просторові уявлення є базою для формування складніших мовленнєвих і когнітивних структур. За умов недостатньої сенсомоторної інтеграції дитині складніше встановлювати логічні та просторово-часові зв’язки між подіями і мовленнєвими одиницями (Cruz et al., 2013).

Мовлення у дітей після імплантації формується значно ефективніше за умов інтеграції сенсомоторного компонента у структуру сурдологопедичної роботи. Важливим є не ізольоване використання рухових вправ, а їх цілеспрямоване поєднання з мовленнєвими завданнями, оскільки найбільша ефективність досягається саме за умов одночасної активізації сенсорних, моторних і мовленнєвих механізмів. Наприклад, формування звуковимови доцільно поєднувати з рухами, що задають ритм і темп, використанням тілесних опор, включенням дихальних і координаційних вправ.

У дітей після кохлеарної імплантації спостерігаються труднощі постурального контролю часто поєднуються з недостатньою здатністю до сенсорної саморегуляції. Під час занять такі діти можуть швидко виснажуватися, втрачати концентрацію уваги або, навпаки, демонструвати надмірну рухову активність і труднощі організації поведінки. Подібні прояви ускладнюють

сприймання мовлення та знижують ефективність слухо-мовленнєвої роботи, оскільки дитині складно тривалий час утримувати увагу на мовленнєвому матеріалі (Alkhamra & Abu-Dahab, 2020; Lane et al., 2019).

Труднощі моторного планування можуть проявлятися у порушенні переключення з однієї артикуляційної позиції на іншу, у порушеннях складової структури слова. Крім того, порушення сенсомоторного розвитку може проявлятися у труднощах виконання цілеспрямованих довільних дій – диспраксіях.

Ефективними виявляються підходи, що передбачають активізацію вестибулярної та пропріоцептивної систем через рухову діяльність. У поєднанні з мовленнєвими завданнями це сприяє кращій організації діяльності дитини, підвищенню рівня уваги та включеності (Deng et al., 2022).

На початковому етапі заняття доцільно використовувати вправи, спрямовані на активацію вестибулярної системи та формування готовності до взаємодії. Ефективними є повільні гойдання на балансувальній платформі, ходьба по нестійких поверхнях, вправи зі зміною положення тіла у просторі. Під час таких вправ фахівець одночасно вводить простий мовленнєвий матеріал: голосні звуки, ритмічні склади, короткі слова або звуконаслідування. Поєднання руху та мовлення сприяє покращенню слухової уваги та формуванню зв’язку між слуховим образом слова і руховою реакцією.

Для розвитку слухо-моторної координації ефективним є використання вправ із ритмічним супроводом. Наприклад, дитині пропонується крокувати у заданому ритмі та одночасно промовляти склади, короткі слова або автоматизовані ряди. У процесі таких вправ активізується синхронізація слухового сприймання, руху та мовлення, що позитивно впливає на формування темпо-ритмічної організації мовлення. Практика показує, що дітям після імплантації значно легше засвоювати складову структуру слова через ритмізовану діяльність, аніж у процесі ізольованого повторення (Cruz et al., 2013).

У роботі над формуванням артикуляційних навичок доцільним є використання методів тілесної опори. У дітей після імплантації нерідко

спостерігається недостатня усвідомленість положення органів артикуляції, тому лише візуального показу часто недостатньо. Ефективним є поєднання артикуляційних вправ із тактильними та пропріоцептивними подразниками: легким натисканням на щоки, використанням вібраційних масажерів, вправами з трубочками, дуттям через опір, вправами на чергування напруження та розслаблення м'язів. Такі методи покращують сенсорний зворотний зв'язок і сприяють стабілізації артикуляційних укладів (Alkhamra & Abu-Dahab, 2020).

У практиці сурдологопедичної роботи важливе місце займають вправи на розвиток міжаналізаторної взаємодії. Дітям пропонуються завдання, у яких необхідно одночасно використовувати слухове, зорове та рухове сприймання. Наприклад, дитина слухає слово, знаходить відповідний предмет і виконує з ним певну дію; або після слухового сигналу має змінити напрям руху, положення тіла чи спосіб виконання вправи. Подібні завдання сприяють формуванню інтегративної діяльності мозку та покращують процеси слухового аналізу й мовленнєвого програмування.

Для розвитку просторових уявлень та розуміння мовлення ефективними є рухові ігри з використанням просторових інструкцій. Дитині пропонують виконати дії за словесною вказівкою: пройти вперед, повернути праворуч, поставити предмет над, під або між об'єктами. Практика показує, що поєднання просторового рухового досвіду з мовленнєвим супроводом значно полегшує засвоєння прийменникових конструкцій, просторових понять та граматичних категорій (К. Луцько і О. Круглик, 2022).

Окремим напрямом є використання сенсорних маршрутів та смуг перешкод у структурі заняття. Під час проходження маршруту дитина виконує серію рухових дій: переступає через предмети, повзе, балансує, переносить об'єкти, орієнтується у просторі. Одночасно фахівець вводить мовленнєві завдання: повторення слів, відповідь на запитання, називання предметів або опис дій. Такий підхід дозволяє активізувати процеси моторного планування, слухового сприймання та мовленнєвого програмування у єдиній діяльності (Schaaf et al., 2018).

Практичний досвід також свідчить про ефективність використання нейропсихологічних методів у роботі з дітьми після імплантації. До них належать вправи на серіацію рухів, повторення ритмічних структур, вправи на переключення та гальмування рухових реакцій. Наприклад, дитина повинна змінювати рух залежно від почутого сигналу або виконувати рух лише після певного слова. Такі методи сприяють розвитку виконавчих функцій, слухової уваги та довільної регуляції діяльності, що є важливими передумовами формування зв'язного мовлення.

У процесі систематичної сурдологопедичної роботи з урахуванням сенсомоторного розвитку відзначається позитивна динаміка: покращується постуральний контроль, зростає точність рухів, формується більш стійка артикуляційна база. Це, у свою чергу, відображається на мовленні: збільшується словниковий запас, ускладнюється граматична структура висловлювань, підвищується зв'язність мовлення та його комунікативна спрямованість (К. Луцько, О. Круглик, В. Жук, Х. Вигура-Шатан).

Важливою умовою ефективності сенсомоторного підходу є систематичність і поступове ускладнення вправ. На початкових етапах переважають прості рухові та сенсорні завдання з короткими мовленнєвими інструкціями. У подальшому структура діяльності ускладнюється: збільшується кількість послідовних дій, мовленнєвих елементів, вимог до самостійності та координації. Саме така поетапна організація роботи забезпечує формування стійких міжаналізаторних зв'язків та сприяє більш ефективному становленню мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації.

Отже, сенсомоторний розвиток виступає не допоміжним, а базовим компонентом становлення мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації. Ігнорування цього аспекту знижує ефективність сурдологопедичної роботи, тоді як його цілеспрямоване врахування дозволяє значно підвищити результативність формування мовлення та забезпечити більш цілісний розвиток дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Становлення мовлення у дітей після кохлеарної та стовбуромозкової імплантації є багатокомпонентним

процесом, що визначається взаємодією сенсорних, моторних і регуляторних механізмів. Доведено, що слухова функція не є ізольованою, а тісно пов’язана з вестибулярною та пропріоцептивною системами, від яких залежить формування постурального контролю, координації рухів і загальної організації діяльності дитини. Недостатній розвиток сенсомоторної сфери ускладнює формування мовленнєвого дихання, артикуляції та темпо-ритмічної організації мовлення, тоді як її достатній рівень виступає основою ефективного мовно-мовленнєвого розвитку. Інтеграція сенсомоторного компонента у сурдологопедичну роботу підвищує результативність формування мовлення, сприяє зростанню комунікативної активності дітей, покращує рівень слухової уваги, довільної регуляції діяльності та здатності до мовленнєвої взаємодії.

Практичний досвід підтверджує, що найбільш ефективними є комплексні корекційно-розвиткові підходи, у яких мовленнєві завдання поєднуються з вправами, спрямованими на розвиток постурального контролю, моторного планування, просторового орієнтування, міжпівкульної взаємодії та сенсорної інтеграції. Використання ритмічних, координаційних, вестибулярних і пропріоцептивних вправ у структурі сурдологопедичних занять створює сприятливі умови для формування стійких міжаналізаторних зв’язків, необхідних для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини після імплантації.

Отримані результати свідчать про необхідність розгляду сенсомоторного розвитку як одного з провідних напрямів комплексної реабілітації дітей із системами слухової імплантації. Врахування сенсомоторних особливостей дитини дозволяє індивідуалізувати корекційну роботу, оптимізувати процес формування мовлення та підвищити ефективність слухо-мовленнєвої реабілітації загалом.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням інтегрованих моделей сурдологопедичної роботи з урахуванням сенсомоторного розвитку та вивченням їх ефективності залежно від індивідуальних особливостей дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alkhamra, R. A., & Abu-Dahab, S. M. N. (2020). Sensory processing disorders in children with hearing impairment: Implications for multidisciplinary approach and early intervention. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 136. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110154

2. Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., & DesJardin, J. L. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84(2), 543–559. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01863.x

3. De Giacomo, A., Murri, A., Matera, E., Pompamea, F., Craig, F., Giagnotti, F., Bartoli, R., & Quaranta, N. (2021). Executive functions and deafness: Results in a group of cochlear implanted children. *Audiology Research*, 11, 706–717. https://doi.org/10.3390/audiolres11040063

4. Deng, J., Zhu, Q., Zhang, K., Xie, D., & Wu, W. (2022). Vestibular function in children with cochlear implant: Impact and evaluation. *Frontiers in Neurology*, 13. https://doi.org/10.3389/fneur.2022.938751

5. Hazen, M., & Cushing, S. L. (2020). Implications of concurrent vestibular dysfunction in pediatric hearing loss. *Current Otorhinolaryngology Reports*, 8(3), 267–275. https://doi.org/10.1007/s40136-020-00298-3

6. Koester, A. C., Mailloux, Z., Coleman, G. G., Mori, A. B., Paul, S. M., Blanche, E., Muhs, J. A., Lim, D., & Cermak, S. A. (2014). Sensory integration functions of children with cochlear implants. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(5), 562–569. https://doi.org/10.5014/ajot.2014.012187

7. Lane, S. J., Mailloux, Z., Schoen, S., Bundy, A., May-Benson, T. A., Parham, L. D., Roley, S. S., & Schaaf, R. C. (2019). Neural Foundations of Ayres Sensory Integration®, 9(7), 153 https://doi.org/10.3390/brainsci9070153

8. Piker, E. G., Riska, K., Garrison, D., & Kaylie, D. M. (2020). Vestibular function after cochlear implantation: A test battery and case-by-case approach *Laryngoscope Investigative Otolaryngology*, 5, 560–571. https://doi.org/10.1002/lio2.413

9. Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of occupational therapy using Ayres Sensory Integration®: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1). https://doi.org/10.5014/ajot.2014.012187

10. Литовченко, С. В., & Таранченко, О. М. (2020). Сучасні підходи до формування мовлення у дітей з порушенням слуху. *Сучасна українська освіта: тенденції та перспективи розвитку*, 5, 114–120.

11. Луцько, К., & Круглик, О. (2022). Активізація сприймання і розуміння мовлення дітьми з порушеннями слухової функції в контексті емерджентності системи його розвитку. *Наука і освіта*, 3, 25–30.

12. Шевченко, В. М. (2021). Реабілітація дітей з порушеннями слуху в Україні на сучасному етапі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(2), 85–96. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-8-5-96

13. Шевченко, В., Круглик, О., & Шепеленко, Н. Сурдопедагогічна реабілітація глухих дітей і дорослих із системами імплантаційного слухопротезування: поради фахівцям та батькам : методичний посібник. Київ : ТОВ Юрка Любченка, 2025. 160 с.

REFERENCES

1. Alkhamra, R. A., & Abu-Dahab, S. M. N. (2020). Sensory processing disorders in children with hearing impairment: Implications for multidisciplinary approach and early intervention. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 136. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110154 [in English].

2. Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., & DesJardin, J. L. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84(2), 543–559. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01863.x [in English].

3. De Giacomo, A., Murri, A., Matera, E., Pompamea, F., Craig, F., Giagnotti, F., Bartoli, R., & Quaranta, N. (2021). Executive functions and deafness: Results in a group of cochlear implanted children. *Audiology Research*, 11, 706–717. https://doi.org/10.3390/audiolres11040063 [in English].

4. Deng, J., Zhu, Q., Zhang, K., Xie, D., & Wu, W. (2022). Vestibular function in children with cochlear implant: Impact and evaluation. *Frontiers in Neurology*, 13. https://doi.org/10.3389/fneur.2022.938751 [in English].

5. Hazen, M., & Cushing, S. L. (2020). Implications of concurrent vestibular dysfunction in pediatric hearing loss. *Current Otorhinolaryngology Reports*, 8(3), 267–275. https://doi.org/10.1007/s40136-020-00298-3 [in English]

6. Koester, A. C., Mailloux, Z., Coleman, G. G., Mori, A. B., Paul, S. M., Blanche, E., Muhs, J. A., Lim, D., & Cermak, S. A. (2014). Sensory integration functions of children with cochlear implants. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(5), 562–569. https://doi.org/10.5014/ajot.2014.012187 [in English].

7. Lane, S. J., Mailloux, Z., Schoen, S., Bundy, A., May-Benson, T. A., Parham, L. D., Roley, S. S., & Schaaf, R. C. (2019). Neural foundations of Ayres Sensory Integration®. *Brain Sciences*, 9(7), 153. https://doi.org/10.3390/brainsci9070153 [in English].

8. Piker, E. G., Riska, K., Garrison, D., & Kaylie, D. M. (2020). Vestibular function after cochlear implantation: A test battery and case-by-case approach. *Laryngoscope Investigative Otolaryngology*, 5, 560–571. https://doi.org/10.1002/lio2.413 [in English].

9. Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of occupational therapy using Ayres Sensory Integration®: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1). https://doi.org/10.5014/ajot.2014.012187 [in English].

10. Lytovchenko, S. V., & Taranchenko, O. M. (2020). Suchasni pidkhody do formuvannia movlennia u ditei z porushenniam slukhu [Modern Approaches to Speech Formation in Children with Hearing Impairment]. Suchasna ukrainska osvita: tendentsii ta perspektyvy rozvytku, 5, 114–120. [in Ukrainian].

11. Lutsko, K., & Kruhlyk, O. (2022). Aktyvizatsiia spryimannia i rozuminnia movlennia ditmy z porushenniamy slukhovoi funktsii v konteksti emerdzhentnosti systemy yoho rozvytku [Activation of Speech Perception and Comprehension in Children with Hearing Impairments in the Context of the Emergence of Its Developmental System]. Nauka i osvita, 3, 25–30. [in Ukrainian].

12. Shevchenko, V. M. (2021). Reabilitatsiia ditei z porushenniamy slukhu v Ukraini na suchasnomu etapi [Rehabilitation of Children with Hearing Impairments in Ukraine at the Present Stage]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(2), 85–96. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-8-5-96 [in Ukrainian].

13. Shevchenko, V., Kruhlyk, O., & Shepelenko, N. (2025). Surdopedahohichna reabilitatsiia hlukhykh ditei i doroslykh iz systemamy implantatsiinoho slukhoprotezuvannia: porady fakhivtsiam ta batkam [Surdopedagogical Rehabilitation of Deaf Children and Adults with Implant Hearing Systems: Advice for Specialists and Parents]. Kyiv: TOV Yurka Liubchenka. 160 p. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 11.03.2026 р.

Прорецензовано 10.04.2026

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 37.015.3:159.9:376-056.26/.36

Лідія Дрозд,
доктор філософії PhD, кандидат психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
Херсонський державний університет, Україна
e-mail: drozdlidiya301091@gmail.com,
http://orcid.org/0000-0001-5406-2942
Researcher ID: P-1349-2017

Lidiia Drozd,

PhD in Psychology,
Lecturer at the Department of Special Education

Херсонський державний університет,
м. Івано-Франківськ, Україна
вул. Шевченка, 14, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

Kherson State University, Ukraine,
14 Shevchenka St., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ З ООП

PARTNERSHIP IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. *Мета статті* полягає в науковому обґрунтуванні партнерської взаємодії як системної умови ефективного психолого-педагогічного супроводу підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз застосовано для опрацювання українських і зарубіжних наукових джерел з питань інклюзивної освіти, партнерської взаємодії, сімейно-шкільної співпраці та психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП. Було використано порівняльно-узагальнювальний, структурно-функціональний та кейс-орієнтований аналіз

Результати засвідчили, що психолого-педагогічний супровід підлітка з ООП не може бути зведений до окремих корекційних занять або формального складання індивідуальної програми розвитку. Його зміст формується через погоджену командну роботу адміністрації, педагогів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, фахівців ІРЦ, батьків, а за потреби медичних і соціальних служб. Кількісний аналіз показав, що кількість учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО України зросла з 25 078 у 2020/2021 навчальному році до 47 610 у 2024/2025 навчальному році, тобто на 89,8%. Кількість інклюзивних класів за той самий період збільшилася з 18 681 до 33 397, тобто на 78,8%. Така динаміка підтверджує розширення інклюзивного навчання, але одночасно посилює вимоги до якості партнерської комунікації, міжвідомчої координації та професійної готовності команд супроводу.

Висновки. Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП є необхідною для ефективної інклюзивної освіти. Її зміст полягає в узгодженій співпраці школи, сім'ї, ІРЦ, психологічної служби, соціальних і медичних фахівців за потреби.

Крім того, у залученні самого підлітка до обговорення власної освітньої траєкторії. Кейс-метод розглянуто як практичний інструмент такої взаємодії, оскільки він переводить співпрацю з рівня загальних домовленостей у площину аналізу конкретної освітньої ситуації.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підлітки з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, партнерська взаємодія, команда супроводу, кейс-метод, індивідуальна програма розвитку.

Abstract. *The purpose* of this article is to provide a scientific rationale for partnership-based collaboration as a systemic prerequisite for effective psychological and pedagogical support of adolescents with special educational needs in an inclusive educational environment.

Research methods. Theoretical analysis was used to examine Ukrainian and international academic sources on inclusive education, partnership-based collaboration, home-school cooperation, and psychological and pedagogical support for adolescents with special educational needs. Comparative-generalizing, structural-functional, and case-oriented analyses were employed.

The results showed that psychological and educational support for adolescents with special educational needs cannot be reduced to isolated remedial sessions or the formal creation of an individual development program. Its content is shaped through coordinated teamwork among the administration, teachers, teaching assistants, school psychologists, social educators, specialists from the Regional Resource Center, parents, and, when necessary, medical and social services. Quantitative analysis showed that the number of students with SEN in inclusive classes in Ukraine's general education schools increased from 25,078 in the 2020/2021 school year to 47,610 in the 2024/2025 school year, i.e., by 89.8%. The number of inclusive classes during the same period increased from 18,681 to 33,397, or by 78.8%. This trend confirms the expansion of inclusive education, but simultaneously heightens the demands on the quality of collaborative communication, interagency coordination, and the professional readiness of support teams.

Partnership in the system of psychological and pedagogical support for adolescents with special educational needs is necessary for effective inclusive education. Its content consists in coordinated cooperation between the school, family, IRC, psychological service, social and medical specialists as needed. In addition, in involving the adolescent himself in discussing his own educational trajectory. The case method is considered as a practical tool for such interaction, since it transfers cooperation from the level of general agreements to the plane of analysis of a specific educational situation.

Key words*:* inclusive education, adolescents with special educational needs, psychological and pedagogical support, partnership-based interaction, support team, case method, individual development program.

Актуальність дослідження. Підлітки – це вік різких змін у самосприйнятті, комунікації, навчальні, мотивації, емоційній регуляції та соціальній належності. Для підлітків з особливими освітніми потребами (ООП) ці зміни накладаються на інші труднощі, такі як труднощі в навчанні, порушення комунікації, сенсорні або моторні обмеження, неповний доступ до ресурсів. Саме через фізичні, когнітивні, емоційні або поведінкові труднощі їм необхідна підтримка. Така психолого-педагогічна допомога сприяє досягненню навчального потенціалу підлітків з ООП. В сучасних українських умовах виникають і нові перешкоди, які пов'язані і з психоемоційними наслідками війни (переміщенням, втратою стабільного освітнього середовища і тривалого стресу). Тому підтримка таких учнів має бути системною, послідовною і побудованою на довірі.

Актуальність теми посилюється тим, що в Україні кількість учнів з ООП в інклюзивних класах продовжує зростати. Це свідчить про розширення доступу до освіти. А також означає, що школи щороку працюють з більшою кількістю складних освітніх ситуацій. У таких умовах уже недостатньо говорити лише про право на інклюзію. Потрібно говорити про якість інклюзії, про спроможність команди супроводу бачити категорію труднощів, реального підлітка з його сильними сторонами, ризиками, сімейним контекстом, досвідом спілкування з однолітками та очікуваннями щодо майбутнього.

Невирішеним залишається питання операціоналізації партнерської взаємодії. У наукових і нормативних текстах часто вживаються поняття "співпраця", "команда", "залучення батьків", "міжвідомча взаємодія", але на рівні освітньої практики не завжди зрозуміло, як саме ця взаємодія має виглядати: хто ініціює обговорення, хто збирає дані, як узгоджуються позиції фахівців, як враховується голос підлітка, якими індикаторами оцінюється динаміка, як команда реагує на конфлікт або регрес. Тому стаття спрямована на уточнення змісту партнерської взаємодії та обґрунтування кейс-методу як практичного інструмента командної роботи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У наш час інклюзивну освіту розглядають як систему, у якій дитина з ООП має отримувати комплексну підтримку в освітньому середовищі. Так, Фенцик (2025) зазначає, що

партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з ООП має будуватися на довірі, діалозі, взаєморозумінні та спільній відповідальності. Соколова і Кравець (2023) розглядають психолого-педагогічний супровід як організовану систему дій. Вона спрямована на розвиток, навчання, корекційно-розвивальну роботу та соціалізацію дітей з ООП. Авторки підкреслюють значення командної роботи всіх учасників освітнього процесу, зокрема педагогів, психолога, батьків і фахівців, які забезпечують корекційний складник. Це дозволяє розглядати супровід не як послугу окремого спеціаліста, а як процес погоджених рішень. Схожу логіку розвиває Соколова (2025), коли аналізує супровід дітей з ООП з родин вимушених переселенців: у складних соціальних умовах супровід має виконувати ще й акомодаційну функцію, тобто допомагати дитині та сім'ї адаптуватися до нового освітнього й соціального середовища. Орленко (2025) вказує, що в умовах воєнних дій робота ІРЦ ускладнюється. Частина дітей змінила своє місце проживання. А частина сімей втратила стабільний доступ до психологічної допомоги.

Онаць і Данко (2022) описують психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти. Для цієї статті значущою є їхня позиція щодо суб'єктності учасників освітнього процесу. Партнерство не може бути адміністративним наказом або формальною процедурою. Воно передбачає рівність гідності, прозору комунікацію, визнання досвіду батьків і професійної компетентності фахівців. Турчина та ін. (2025) пов'язують педагогічне партнерство з формуванням інклюзивності.

Семенець (2024) аналізує розвиток нормативно-правових засад освіти осіб з ООП і показує, що інклюзивна освіта поступово переходить від декларування доступу до потреби якісної організації освітнього процесу. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року визначає системний психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвиткові заняття, удосконалення статистичної бази, підвищення кваліфікації педагогів і розвиток міжвідомчої співпраці як ключові напрями державної політики (Кабінет Міністрів України, 2024). Оновлене Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з ООП деталізує склад команди, її принципи, завдання та функції,

прямо включаючи батьків, фахівців ІРЦ, психолога, соціального педагога, асистента вчителя та інших спеціалістів за потреби (Міністерство освіти і науки України, 2025а).

В своїй роботі Issabayeva та ін. (2024) вказують на важливу роль психолого-педагогічної підтримки батьків. Така робота є умовою стабільності освітнього процесу дітей з ООП. Zakirova-Engstrand, Wilder і Granlund (2024) показують, що співпраця сім'ї та школи допомагає підвищити якість життя родини. Своєю чергою Dan та ін. (2023) підкреслюють значення сімейно-шкільної співпраці для освітньої політики щодо дітей з ООП. Інші науковці, Scripps, Lunsky і Weiss, (2025), у систематичному огляді показують, що підтримка батьків пов'язана з емоційною стабільністю сім'ї та поведінкою підлітка.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні партнерської взаємодії як системної умови ефективного психолого-педагогічного супроводу підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Основним завданням роботи було визначення основних структурних компонентів партнерської взаємодії, проведення аналізу кількісні тенденції інклюзивного навчання в Україні та розкриття потенціалу кейс-методу як інструмента командної взаємодії.

Методи дослідження. У статті використано комплекс методів, необхідних оглядово-аналітичному характеру дослідження. Теоретичний аналіз застосовано для опрацювання українських і зарубіжних наукових джерел з питань інклюзивної освіти, партнерської взаємодії, сімейно-шкільної співпраці та психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП. Нормативно-правовий аналіз використано для розгляду Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року, Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з ООП та методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу для учнів з ООП.

Вторинний статистичний аналіз проведено на підставі відкритих даних Міністерства освіти і науки України щодо кількості учнів з ООП в інклюзивних класах, кількості інклюзивних класів, спеціальних класів і функціонування інклюзивно-ресурсних центрів. Для кількісної інтерпретації розраховано

абсолютний приріст, відносний приріст і середню кількість учнів з ООП на один інклюзивний клас. Структурно-функціональний аналіз використано для побудови моделі партнерської взаємодії. Кейс-орієнтований аналіз застосовано для обґрунтування кейс-методу як інструмента практичної командної роботи.

Результати дослідження. ***Кількісний контекст інклюзивного навчання в Україні***

Офіційні статистичні дані демонструють чітке розширення інклюзивного навчання в Україні. У 2024/2025 навчальному році в закладах загальної середньої освіти функціонувало 33 397 інклюзивних класів, у яких навчалося 47 610 учнів з ООП. У дошкільній освіті працювало 7 658 інклюзивних груп, у яких перебувало 15 297 вихованців з ООП. Паралельно зберігалася мережа спеціальних груп і класів: 3 027 спеціальних груп дошкільної освіти охоплювали 34 531 дитину, а 728 спеціальних класів ЗЗСО охоплювали 6 179 учнів з ООП (Міністерство освіти і науки України, 2025b).

Динаміка за п’ять навчальних років показує майже дворазове зростання кількості учнів з ООП в інклюзивних класах (табл. 1). У 2020/2021 навчальному році таких учнів було 25 078, у 2024/2025 навчальному році вже 47 610. Абсолютний приріст становив 22 532 учні, відносний приріст 89,8 %. Кількість інклюзивних класів за той самий період зросла з 18 681 до 33 397, тобто на 14 716 класів або 78,8 %. Така динаміка свідчить не тільки про розширення доступу до інклюзивного навчання, а й про збільшення навантаження на шкільні команди супроводу.

Таблиця 1.

Динаміка кількості учнів з ООП та інклюзивних класів у ЗЗСО України

Навчальний рік	Учні з ООП в інклюзивних класах	Інклюзивні класи	Середня кількість учнів з ООП на клас	Приріст учнів до попереднього року, %	Приріст учнів до 2020/2021, %
2020/2021	25 078	18 681	1,34	-	-
2021/2022	32 686	23 216	1,41	30,3	30,3
2022/2023	33 861	24 995	1,35	3,6	35,0
2023/2024	40 354	29 321	1,38	19,2	60,9
2024/2025	47 610	33 397	1,43	18,0	89,8

Джерело: складено автором за відкритими статистичними даними Міністерства освіти і науки України; відсоткові показники розраховано автором.

Важливо, що середня кількість учнів з ООП на один інклюзивний клас протягом 2020/2021-2024/2025 навчальних років залишалася відносно стабільною і коливалася від 1,34 до 1,43. Формально це може виглядати як контрольоване навантаження. Однак у практиці супроводу чисельний показник не відображає складнощі потреб. Один підліток з поєднаними освітніми, поведінковими, мовленнєвими або психоемоційними труднощами може потребувати значно складнішої координації, ніж кілька учнів з менш вираженими труднощами. Тому статистика має доповнюватися якісною оцінкою рівнів підтримки, ресурсів школи, готовності педагогів і реальної участі батьків.

Інклюзивно-ресурсні центри як інституційна основа партнерської взаємодії

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) є важливою ланкою системи психолого-педагогічного супроводу. За оперативною інформацією станом на 01.01.2025 в Україні створено 700 ІРЦ, з них в умовах воєнного стану продовжують функціонувати 674. При цьому 47 центрів перебувають на тимчасово окупованій території, а приміщення 45 ІРЦ були зруйновані або пошкоджені й не можуть використовуватися за цільовим призначенням (Міністерство освіти і науки України, 2025b). Там, де ІРЦ недоступний або перевантажений, школа та сім’я частіше залишаються без достатньої фахової підтримки.

Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року визначає ІРЦ як інституції, що проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також здійснюють систематичну підтримку дітей з ООП (Кабінет Міністрів України, 2024). Проте ефективність ІРЦ не може вимірюватися тільки кількістю створених установ. Ключове питання полягає в тому, наскільки висновки ІРЦ інтегруються в щоденну роботу школи, чи отримують педагоги

методичні пояснення, чи розуміють батьки зміст рекомендацій і чи є регулярний моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку.

Сутність поняття «партнерська взаємодія»

Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП визначається як узгоджена, регулярна, етично орієнтована співпраця всіх суб'єктів підтримки, що ґрунтується на довірі, відкритій комунікації, спільному аналізі потреб підлітка, розподілі відповідальності, прийнятті погоджених рішень і моніторингу їх результативності. Це не тотожне інформуванню батьків про оцінки чи поведінку дитини. Це не разова консультація психолога і не формальне підписання індивідуальної програми розвитку. Партнерство починається, коли кожен учасник зрозуміє свою роль, а рішення визначається в командному обговоренні.

Щоб поняття партнерської взаємодії не залишалося загальною декларацією, його доцільно розглядати через операційні компоненти. Кожен компонент має власний зміст і може бути перевірений у роботі команди супроводу.

Фенцик (2025) доводить, що основою партнерської взаємодії є діалог, спільне прийняття рішень, планування індивідуальної освітньої траєкторії та відповідальність за результат. Саме ці ознаки дозволяють відрізнити партнерство від адміністративної взаємодії. Адміністративна модель передбачає передачу вказівок згори вниз. Партнерська модель передбачає взаємне пояснення позицій, узгодження очікувань і готовність змінювати рішення на основі динаміки підлітка (табл. 2).

Таблиця 2.

Операційні компоненти партнерської взаємодії у супроводі підлітка з ООП

Компонент	**Зміст у роботі команди**	**Ознака практичної реалізації**
Ціннісно-етичний	Повага до гідності підлітка, конфіденційність, відмова від стигматизації.	Обговорення потреб без ярликів; участь підлітка у тих рішеннях, які його стосуються.
Комунікативний	Регулярний обмін інформацією між школою, сім'єю, ІРЦ та залученими фахівцями.	Є визначений канал зв'язку, періодичність контактів і відповідальна особа.

Діагностико-аналітичний	Спільне уточнення труднощів, сильних сторін, ресурсів і ризиків.	Рішення ґрунтуються на спостереженнях, висновку ІРЦ, даних педагогів, батьків і психолога.
Організаційний	Розподіл ролей, адаптація середовища, планування корекційно-розвивальних занять.	Учасники знають, хто що виконує, у які строки і як фіксується результат.
Рефлексивно-моніторинговий	Перегляд цілей, оцінювання динаміки, корекція ІПР і способів підтримки.	Команда повертається до плану не лише наприкінці семестру, а за зміною потреб підлітка.

Джерело: розроблено автором на основі аналізу наукових джерел і нормативних положень щодо команди супроводу.

Що таке психолого-педагогічний супровід і як він виглядає в практиці

Психолого-педагогічний супровід підлітка з ООП є послідовним циклом командних дій. Він починається не з документа, а з уважного виявлення потреб підлітка. Вже після чого команда переходить до оцінювання, планування, реалізації підтримки та перегляду результатів (табл. 3).

Таблиця 3.

Схема циклу психолого-педагогічного супроводу підлітка з ООП

Етап циклу	**Зміст дії**	**Результат**
1. Виявлення потреб	Спостереження, звернення батьків або педагогів, аналіз навчальної та поведінкової ситуації.	Первинний запит команди супроводу.
2. Комплексне оцінювання	Залучення ІРЦ, психолога, педагогів, батьків, за потреби медичних або соціальних фахівців.	Висновок ІРЦ, опис ресурсів і труднощів.
3. Планування підтримки	Формування цілей, адаптацій корекційно-розвивальних заходів і відповідальних осіб.	Індивідуальна програма розвитку.
4. Реалізація підтримки	Адаптація навчання, психологічна допомога, підтримка саморегуляції та участі у класі.	Щоденна педагогічна й психологічна практика.
5. Моніторинг	Оцінка змін у навчальній активності, поведінці, комунікації та емоційному стані.	Короткий командний висновок про динаміку.
6. Корекція плану	Перегляд цілей, способів допомоги або рівня підтримки.	Оновлена ІПР або уточнений план дій.

Джерело: побудовано автором як узагальнену схему практичного циклу супроводу.

Оновлене «Примірне положення про команду супроводу» визначає, що персональний склад команди затверджується керівником закладу, а сама команда формується з урахуванням індивідуальних потреб учня. До неї можуть входити директор або заступник директора, вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчителі спеціальної освіти, фахівець ІРЦ, асистент учня, батьки, медичний працівник, залучені медичні спеціалісти, представники соціального захисту або служби у справах дітей за потреби (Міністерство освіти і науки України, 2025a). Такий склад показує, що супровід не є вузькою педагогічною процедурою. Він має міжпрофесійний характер.

На практиці супровід підлітка з ООП має охоплювати:

навчальні адаптації,

підтримку саморегуляції,

комунікації,

участі у класному житті,

профорієнтаційних виборів,

емоційної стабільності.

Водночас треба розуміти, що підліток може мати достатній інтелектуальний потенціал, але відмовлятися від відповіді через страх помилки. Може мати труднощі поведінки не через “небажання вчитися”, а через сенсорне перевантаження або досвід попереднього неприйняття. Тому команда психолого-педагогічного супроводу повинна аналізувати поведінку як сигнал потреби.

Методичні рекомендації МОН щодо організації освітнього процесу для учнів з ООП наголошують, що всі діти інклюзивного класу навчаються за освітньою програмою закладу освіти, а для учнів з ООП передбачено корекційно-розвивальний складник. Він передбачає індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття, корекційну роботу під час вивчення навчальних предметів, адаптацію навчального матеріалу та використання спеціальних методів відповідно до потреб дитини (Міністерство освіти і науки України, 2025c). Це

положення важливе для практики: супровід не повинен виносити підлітка за межі спільного освітнього процесу. Його завдання полягає в тому, щоб створити умови для участі.

Особливості партнерства саме щодо підлітків з ООП

Підлітки з ООП потребують іншого стилю партнерської взаємодії, ніж діти молодшого шкільного віку. У молодшій школі батьки й педагоги частіше є головними посередниками освітньої траєкторії. У підлітковому віці сам учень дедалі активніше оцінює справедливість рішень, стиль комунікації дорослих, власний статус у класі та рівень контролю над своїм життям.

У цьому віці особливого значення набувають такі потреби, як автономія, прийняття і прогнозованість. Автономія вказує на те що підліток має право розуміти, чому йому пропонують певну адаптацію, та брати участь в цьому. Прийняття – це коли допомога не повинна принижувати або ізолювати його в очах однолітків. Прогнозованість вказує на те що правила, графік, очікування й реакції дорослих мають бути послідовними. Партнерська психолого-педагогічна команда супроводу має погоджувати ці чинники. Непослідовність дорослих може зруйнувати довіру підлітка.

Якість сімейно-шкільної співпраці впливає на сприйняття родиною освітньої ситуації, рівень напруження й відчуття підтримки. Тому втручання, орієнтовані на батьків підлітків з ООП, мають значення не лише для батьківського благополуччя, а й для поведінки та емоцій підлітка. Отже, залученість батьків є частиною підтримки підлітка.

Модель партнерської взаємодії в системі супроводу

На основі аналізу джерел можна запропонувати узагальнену модель партнерської взаємодії, яка складається з чотирьох рівнів. Перший рівень, внутрішньошкільний, охоплює адміністрацію, класного керівника, вчителів-предметників, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога та інших фахівців закладу. Другий рівень, сімейний, включає батьків або законних представників, які є носіями знань про повсякденне функціонування підлітка, його реакції, звички, ресурсні й кризові ситуації. Третій рівень, спеціалізований, представлений ІРЦ, фахівцями корекційно-розвиткової роботи,

медичними або соціальними службами за потреби. Четвертий рівень, середовищний, включає класний колектив, позашкільні установи, громаду й цифрові платформи комунікації (табл. 4).

Таблиця 4.

Структурна модель партнерської взаємодії в системі супроводу підлітка з ООП

Суб'єкт взаємодії	Ключова функція	Практичний результат для підлітка
Адміністрація закладу освіти	Організація команди супроводу, затвердження складу, забезпечення умов і контролю виконання ІПР	Стабільність процедур, зрозумілі правила, наявність відповідальних осіб
Вчителі та класний керівник	Адаптація навчання, спостереження, підтримка участі в освітньому процесі	Доступність навчальних завдань, зменшення навчальних бар'єрів
Асистент вчителя / асистент учня	Індивідуалізація підтримки, допомога в організації діяльності, сприяння саморегуляції	Підвищення самостійності, зниження перевантаження, включення в клас
Практичний психолог і соціальний педагог	Психологічний моніторинг, консультування, робота з класом і батьками	Емоційна безпека, профілактика ізоляції, підтримка комунікації
Батьки / законні представники	Надання інформації про повсякденне функціонування підлітка, участь у плануванні й моніторингу	Узгодженість домашньої та шкільної підтримки
Фахівці ІРЦ та залучені спеціалісти	Комплексна оцінка, рекомендації, методична допомога команді	Адекватний рівень підтримки, фахове обґрунтування адаптацій

Джерело: узагальнено автором на підставі положень МОН України та сучасних досліджень із проблематики інклюзивної освіти й партнерської взаємодії.

Підтримка підлітка з ООП часто перебуває на перетині освіти, психологічної допомоги, соціального захисту, охорони здоров'я і громади. Проблема полягає в тому, що між цими системами іноді немає стабільного алгоритму обміну інформацією. Тому партнерська взаємодія має включати не тільки людську доброзичливість, а й регламент: хто, коли, з ким і з якою метою комунікує.

Кейс-метод як ключовий інструмент партнерської взаємодії

Кейс-метод у контексті психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП доцільно розуміти як структурований аналіз конкретної освітньої ситуації, у якій команда супроводу спільно визначає проблему, ресурси, ризики, можливі рішення, відповідальних осіб і критерії результативності. Його перевага полягає в тому, що він переводить дискусію з рівня загальних оцінок на рівень доказів. Команда не обговорює “складного підлітка”. Вона аналізує:

- що саме сталося,
- за яких умов,
- хто був залучений,
- які дії вже пробували,
- що спрацювало,
- що погіршило ситуацію,
- які потреби стоять за поведінкою.

Обговорення в кейс-методі має бути структурованим, коротким і прив’язаним до фактів. Психолого-педагогічна команда не зводить проблему до оцінки характеру підлітка, а послідовно аналізує ситуацію, наявні дані, ресурси, ризики та визначає можливі рішення.

Наприклад, якщо підліток з ООП систематично відмовляється брати участь у групових завданнях, адміністративна реакція може бути зведена до дисциплінарного зауваження. Кейс-підхід змушує команду перевірити інші пояснення: чи зрозумілі правила групової роботи, чи не було досвіду булінгу, чи не викликає завдання сенсорного перевантаження, чи має підліток комунікативні сценарії для входження в групу, чи готові однокласники до прийнятної взаємодії. Тоді рішення може включати не покарання, а моделювання ролей у групі, попереднє пояснення завдання, вибір партнера, короткі інструкції, підтримку асистента, роботу психолога з класом.

Кейс-метод особливо цінний для підліткового віку, бо дозволяє не знецінювати суб’єктність учня. Якщо підліток може брати участь у частині обговорення, команда має запитувати його про зручні й неприйнятні форми допомоги. Наприклад, він може погодитися на письмову інструкцію, але

відмовлятися від публічної допомоги асистента перед класом. Він може краще працювати в парі, ніж у великій групі.

Бар'єри партнерської взаємодії та шляхи їх подолання

Бар'єри партнерської взаємодії у підлітковому віці рідко мають одну причину. Зазвичай вони виникають на перетині недовіри, браку інформації, перевантаження педагогів, емоційного виснаження батьків і нечіткої координації між учасниками супроводу. Фенцик (2025) окремо підкреслює інформаційні, комунікаційні, кадрові, ресурсні та емоційні перешкоди (табл. 5).

Таблиця 5.

Бар'єри партнерської взаємодії та практичні способи їх подолання

Бар'єр	**Як проявляється у супроводі підлітка**	**Практична дія команди**
Недовіра між школою і сім'єю	Батьки очікують звинувачень, школа отримує неповну інформацію про стан підлітка.	Планові короткі зустрічі без очікування кризи, фіксація домовленостей.
Різне розуміння цілей	Педагог фокусується на дисципліні, батьки - на емоційному стані, підліток - на прийнятті однолітками.	Одна спільна ціль на короткий період: навчальна, поведінкова або соціальна.
Брак часу у педагогів	Адаптації виконуються епізодично, рішення команди не доходять до всіх учителів.	Коротка карта адаптацій на одну сторінку для всіх педагогів.
Стигматизація підлітка	Підтримка виглядає як публічне виділення учня в класі.	Непомітні способи допомоги: письмова інструкція, вибір партнера, попередження про зміну діяльності.
Недостатній зворотний зв'язок з ІРЦ	Рекомендації є в документах, але команда не розуміє, як їх реалізувати на уроці.	Уточнювальна консультація фахівця ІРЦ для перекладу рекомендацій у педагогічні дії.

Джерело: узагальнено автором за результатами аналізу літератури та нормативних документів.

Особливу увагу слід приділяти підвищенню професійної компетентності вчителів. Woolfson (2025) зазначає, що якість співпраці залежить від підготовки,

нагляду, наставництва, доступу до навчальних матеріалів, адміністративної підтримки та розумного обсягу навантаження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП є необхідною для ефективної інклюзивної освіти. Її зміст полягає в узгодженій співпраці школи, сім'ї, ІРЦ, психологічної служби, соціальних і медичних фахівців за потреби. Крім того, у залученні самого підлітка до обговорення власної освітньої траєкторії.

Психолого-педагогічний супровід підлітка з ООП має розглядатися як цикл командних дій: виявлення потреб, оцінювання, планування ІПР, адаптація або модифікація навчального матеріалу, корекційно-розвиткова робота, психологічна підтримка, соціальна інтеграція, моніторинг і корекція плану. У підлітковому віці особливо важливо враховувати автономію, гідність, прийняття в групі однолітків і право учня бути почутим.

Кейс-метод є ефективним інструментом партнерської взаємодії. Він дозволяє аналізувати конкретну освітню ситуацію без стигматизації підлітка, основуючись на факти, професійні позиції та спільне планування рішень.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з визначенням ефективності кейс-обговорень у командах супроводу підлітків з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабінет Міністрів України. (2024). Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки (Розпорядження № 527-р від 7 червня 2024 р.). https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80

2. Міністерство освіти і науки України. (2025a). Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (Наказ № 787 від 29 травня 2025 р.). https://zakon.rada.gov.ua/go/v0787729-25

3. Міністерство освіти і науки України. (2025b). Статистичні дані: Інклюзивне навчання. https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani

4. Міністерство освіти і науки України. (2025c). Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у

2025/2026 навчальному році. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf

5. Онаць, О., & Данко, А. (2022). Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти в підручнику для керівника. Проблеми сучасного підручника, 29, 172-184. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/660

6. Орленко, І. (2025). Розвиток інклюзивно-ресурсних центрів в умовах воєнного стану: стратегічні підходи та методологічні орієнтири. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(26), 169-183. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.284

7. Семенець, А. І. (2024). Стан та перспективи розвитку нормативно-правових засад освіти осіб з особливими освітніми потребами. Інноваційна педагогіка, 73, 114-119. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.23

8. Соколова, Г. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами з родин вимушених переселенців як елемент акомодаційного процесу. Наукові інновації та передові технології, 3(43), 1718-1729. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1718-1729

9. Соколова, Г., & Кравець, Ю. (2023). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2(23), 178-195. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236

10. Турчина, І. С., Лесун, Л., & Турчин, С. (2025). Роль педагогічного партнерства у формуванні культури інклюзивності як складової в організації інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. New Inception. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-172-184

11. Фенцик, О. М. (2025). Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. Педагогічна Академія: наукові записки, (20). https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933

12. Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family-SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and practices in the Hungarian minority community in Romania. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(3), 2054. https://doi.org/10.3390/ijerph20032054

13. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. Continuity in Education, 5(1), 66-75. https://doi.org/10.5334/cie.103

14. Scripps, E., Lunsky, Y., & Weiss, J. A. (2025). Supporting parents of adolescents with intellectual disabilities: A systematic review of interventions. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. https://doi.org/10.1111/jar.70004

15. Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? British Journal of Educational Psychology, 95, 725-737. https://doi.org/10.1111/bjep.12701

16. Zakirova-Engstrand, R., Wilder, J., & Granlund, M. (2024). Family quality of life and family-school collaboration during the COVID-19 pandemic: Perceptions of Swedish parents of adolescents with special educational needs. Frontiers in Education, 8, 1277218. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1277218

REFERENCES

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024-2026 roky [On the Approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period up to 2029 and the Adoption of the Operational Action Plan for Its Implementation for 2024–2026] (Order No. 527-r of June 7, 2024). https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80 [inUkrainian].

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025a). Pro vnesennia zmin do Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity (Nakaz № 787 vid 29 travnia 2025 r.) [On Amendments to the Model Regulations on the Psychological and Pedagogical Support Team for Children with Special Educational Needs in General Secondary and Preschool Education Institutions] (Order No. 787 of May 29, 2025). https://zakon.rada.gov.ua/go/v0787729-25. [inUkrainian].

3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025b). Statistical Data: Inclusive Education [Statistical Data: Inclusive Education]. https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani. [inUkrainian].

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025c). On the Organization of the Educational Process for Individuals with Special Educational Needs in General Secondary Education Institutions for the 2025/2026 Academic Year [On the Organization of the Educational Process for Individuals with Special Educational Needs in General Secondary Education Institutions for the 2025/2026 Academic Year]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf. [inUkrainian].

5. Onats, O., & Danko, A. (2022). Psychological Aspects of Partnership-Based Pedagogy in Educational Institutions: A Textbook for Administrators [Psychological Aspects of Partnership-Based Pedagogy in Educational Institutions: A Textbook for Administrators]. Issues in Contemporary

Textbook Development, 29, 172-184. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/660. [inUkrainian].

6. Orlenko, I. (2025). Rozvytok inkliuzyvno-resursnykh tsentriv v umovakh voiennoho stanu: stratehichni pidkhody ta metodolohichni oriientyry [The Development of Inclusive Resource Centers Under Martial Law: Strategic Approaches and Methodological Guidelines]. Education for Individuals with Special Needs: Pathways to Development, 1(26), 169-183. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.284. [inUkrainian].

7. Semenets, A. I. (2024). Stan ta perspektyvy rozvytku normatyvno-pravovykh zasad osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The Current State and Prospects for the Development of the Legal Framework for the Education of Individuals with Special Educational Needs]. Innovative Pedagogy, 73, 114-119. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.23. [inUkrainian].

8. Sokolova, G. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy z rodyn vymushenykh pereselentsiv yak element akomodatsiinoho protsesu. [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs from families of internally displaced persons as part of the accommodation process]. Scientific Innovations and Advanced Technologies, 3(43), 1718-1729. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1718-1729. [inUkrainian].

9. Sokolova, G., & Kravets, Y. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: orhanizatsiini i metodychni aspekty [Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs: Organizational and Methodological Aspects]. Education for Individuals with Special Needs: Pathways to Development, 2(23), 178-195. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236. [inUkrainian].

10. Turchyna, I. S., Lesun, L., & Turchyn, S. (2025). Rol pedahohichnoho partnerstva u formuvanni kultury inkliuzyvnosti yak skladovoi v orhanizatsii inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [The role of pedagogical partnership in fostering a culture of inclusivity as a component in the organization of an inclusive educational environment in a general secondary school]. New Inception. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-172-184. [inUkrainian].

11. Fentsyk, O. M. (2025). Partnerska vzaiemodiia zakladu osvity z batkamy ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: bariery ta shliakhy podolannia [Partnership between educational institutions and parents of children with special educational needs: barriers and ways to overcome them]. Pedagogical Academy: Scientific Notes, (20). https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933. [inUkrainian].

12. Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family-SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and

practices in the Hungarian minority community in Romania. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(3), 2054. https://doi.org/10.3390/ijerph20032054

13. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. Continuity in Education, 5(1), 66-75. https://doi.org/10.5334/cie.103

14. Scripps, E., Lunsky, Y., & Weiss, J. A. (2025). Supporting parents of adolescents with intellectual disabilities: A systematic review of interventions. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. https://doi.org/10.1111/jar.70004

15. Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? British Journal of Educational Psychology, 95, 725-737. https://doi.org/10.1111/bjep.12701

16. Zakirova-Engstrand, R., Wilder, J., & Granlund, M. (2024). Family quality of life and family-school collaboration during the COVID-19 pandemic: Perceptions of Swedish parents of adolescents with special educational needs. Frontiers in Education, 8, 1277218. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1277218

Матеріал надійшов до редакції 5.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.1-056.36:159.98:37.091.12

Ірина Орленко,
доктор філософії PhD, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
докторант Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-6322-0217
Researcher ID N-2205-2018

Orlenko Iryna,
Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor,
Associate Professor of the special
department and inclusive education
Southern Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Odesa, Ukraine,
doctoral student of the Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology of the National
Academy of Sciences of Ukraine
E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-6322-0217
Researcher ID N-2205-2018

Державний заклад
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вулиця Старопортофранківська, 26,
Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution
South Ukrainian NationalPedagogical University named after K. D. Ushinskyi
Staroportofrankivska street, 26,
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

КОГНІТИВНІ ПРОФІЛІ ПРИ БЛИЗЬКОМУ FSIQ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ WISC-IV У ДІТЕЙ З ООП ТА ІМПЛІКАЦІЇ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

COGNITIVE PROFILES WITH A LOW FSIQ: A COMPARATIVE ANALYSIS OF WISC-IV RESULTS IN CHILDREN WITH SLD AND IMPLICATIONS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Анотація. Статтю побудовано на порівняльному аналізі двох протоколів WISC-IV у дітей з особливими освітніми потребами, у яких загальний показник інтелекту (FSIQ) є близьким, однак профіль когнітивного функціонування за індексами (VCI, PRI, WMI, PSI) та

субтестами суттєво відрізняється. Метою є показати, що «схожий IQ» не означає «схожі можливості», а отже, висновки ІРЦ і план підтримки мають будуватися на профільній інтерпретації, виявленні ресурсів і навчальних бар'єрів, а не на узагальненій цифрі. У межах аналізу зіставлено субтестові патерни, внутрішньопрофільні розриви та їх функціональне значення для навчання: темп обробки інформації, графомоторні обмеження, здатність утримувати й оперувати послідовностями, особливості вербального узагальнення та наочно-образного міркування. Показано, як одна і та сама категорія «низького FSIQ» може приховувати різні механізми труднощів і, відповідно, вимагати різних стратегій підтримки. Окремо підкреслено сильносторонній та особистісно орієнтований підхід, співзвучний європейським принципам інклюзії: результат тесту має бути перекладений у мову можливостей дитини, підтримки мотивації, емоційної безпеки та розвитку самооцінки, а супровід у закладі освіти – забезпечений командною взаємодією та консультативною участю фахівців ІРЦ. Додатково акцентовано необхідність динамічного оцінювання змін у когнітивному профілі дитини в процесі навчання, що дає змогу своєчасно коригувати освітню траєкторію, адаптації та методи підтримки відповідно до актуальних потреб і потенціалу розвитку. Окрему увагу приділено міждисциплінарній взаємодії фахівців у процесі супроводу дитини. Практична цінність роботи у логіці «від субтесту до дії»: сильні сторони використано як опори для навчання, а вразливі зони – як підстава для зняття бар'єрів. Показано роль консультантів ІРЦ у школі: коучинг педагогів, узгодження командного супроводу та партнерство з родиною, з переглядом ІПР за даними моніторингу.

Ключові слова: WISC-IV, ІРЦ, когнітивний профіль, сильні сторони, діагностика, психолого-педагогічний супровід, особистісно орієнтований підхід.

Abstract. This article is based on a comparative analysis of two WISC-IV protocols of children with special educational needs (SEN) whose Full Scale Intelligence Quotient (FSIQ) scores are similar, yet whose cognitive functioning profiles – across indices (VCI, PRI, WMI, PSI) and subtests-differ significantly. The study aims to demonstrate that a "similar IQ" does not equate to "similar capabilities"; therefore, conclusions by Inclusive Resource Centers (IRCs) and support plans must be built upon profile interpretation and the identification of resources and learning barriers rather than a generalized figure.

The analysis compares subtest patterns, intra-profile discrepancies, and their functional implications for learning: processing speed, graphomotor limitations, the ability to retain and manipulate sequences, and characteristics of verbal abstraction and fluid reasoning. It illustrates how the same category of "low FSIQ" can mask distinct mechanisms of difficulty and, consequently, require different support strategies.

The paper proposes an algorithm for translating results into practical solutions: selection of adaptations and modifications, adjustments to instruction formats and response modes, organization of the learning environment. Furthermore, emphasis is placed on the need for dynamic assessment of changes in a child's cognitive profile during the learning process, which enables timely adjustments to be made to the educational pathway, support measures and methods in line with current needs and developmental potential. Particular attention is paid to interdisciplinary collaboration among specialists in the process of supporting the child.

Furthermore, educational support within the institution is ensured through team collaboration and the consultative involvement of IRC specialists. The practical value of the work lies in the "from subtest to action" logic: utilizing strengths as instructional scaffolds and addressing vulnerable areas as a basis for removing barriers.

Key words: WISC-IV, Inclusive Resource Center (IRC), cognitive profile, strengths, diagnostics, psycho-pedagogical support, person-centered approach.

Актуальність дослідження. Розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує запит на якісну, доказову та водночас гуманістично зорієнтовану діагностику, яка не зводить дитину до узагальненого показника, а відкриває її індивідуальні можливості. У центрі сучасної інклюзії не «середній учень», а конкретна дитина з унікальним темпом розвитку, способом мислення, досвідом, мотивацією та чутливістю до освітнього середовища. Саме тому в системі підтримки дітей з ООП визначальною стає не так фіксація рівня інтелектуального функціонування, як розуміння профілю когнітивних процесів: що дитина робить краще, за яких умов демонструє результат, які бар'єри є первинними, а які вторинними, спричиненими невдалими педагогічними вимогами або тривалим переживанням неуспіху.

У цій логіці діяльність інклюзивно-ресурсних центрів набуває особливої ваги. Однією з ключових функцій ІРЦ є перетворення результатів оцінювання на практичні рішення для закладу освіти й родини: визначення освітніх потреб, рекомендації щодо умов навчання, участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії та підтримка команди психолого-педагогічного супроводу через консультації й методичний супровід. ІРЦ у сучасній інклюзивній системі виконує роль «моста» між діагностикою і навчальною практикою: він допомагає

педагогам побачити в дитині не лише труднощі, а й ресурси, узгодити реалістичні цілі розвитку, підібрати адаптації/модифікації та створити умови, за яких дитина зможе бути включеною в навчання, зберігаючи гідність, внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до себе.

Особливо значущим є профільний підхід у тих випадках, коли загальний показник IQ (FSIQ) здається подібним і може провокувати спрощений висновок про «однакові можливості». Насправді навіть близькі значення FSIQ можуть приховувати принципово різні когнітивні конфігурації: у однієї дитини відносним ресурсом може бути робоча пам'ять і здатність діяти за алгоритмом, у іншої – швидкість обробки структурованого матеріалу, у третьої – краще конкретно-образне узагальнення за наочної опори. Відмінності на рівні індексів і субтестів WISC-IV фактично описують різні «маршрути навчання», і саме ці відмінності мають визначати освітні рішення. Коли ж педагогічні стратегії не враховують профілю, дитина стикається з завданнями, які не відповідають її способу опрацювання інформації: зростає напруга, знижується продуктивність, посилюється уникання діяльності, формуються вторинні емоційно-поведінкові ускладнення. Тому профільна інтерпретація WISC-IV у діяльності ІРЦ є не «додатковою опцією», а інструментом забезпечення рівного доступу до навчання через індивідуалізацію підтримки. Саме ІРЦ допомагає закладу освіти створювати психолого-педагогічний супровід якнайкраще, враховуючи потреби кожної конкретної дитини, з опорою на її сильні сторони.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Професійна діагностика в ІРЦ має виконувати не лише «констатувальну», а й конструктивну функцію: результати оцінювання повинні перетворюватися на конкретні освітні рішення. Для дітей з інтелектуальними труднощами критично важливо уникати редукції висновку до однієї цифри IQ. У центрі уваги має бути когнітивний профіль, як поєднання сильних сторін, вразливих зон, темпу діяльності, особливостей опрацювання мовної, зорової та робочо-пам'яттєвої інформації.

WISC-IV дозволяє описати профіль на рівні індексів, а саме: вербального розуміння (VCI), перцептивного мислення (PRI), робочої пам'яті (WMI) та швидкості обробки інформації (PSI). Саме індексна структура пояснює, чому

одна дитина краще навчається через наочність і дію, а інша через алгоритм і повторення, навіть за подібного загального рівня інтелектуального функціонування.

У контексті психодіагностики інтелекту WISC-IV в ІРЦ література одностайно підкреслює важливість профільної інтерпретації. Для дітей з інтелектуальними труднощами індексна структура (VCI/PRI/WMI/PSI) дозволяє відокремити труднощі мовленнєвого опосередкування, зорово-просторового аналізу, утримання та маніпуляції інформацією, а також темпу опрацювання, а отже, точніше спроєктувати освітні адаптації, модифікації та корекційно-розвиткові послуги. Найбільш сучасний підхід полягає у поєднанні кількісних показників із якісним аналізом стратегії виконання, спостереженнями за поведінкою та оцінкою адаптивного функціонування, що запобігає редукції дитини до одного числового індексу.

Компетентнісна парадигма в роботі з дітьми з інтелектуальними труднощами задає інший критерій ефективності супроводу, не лише «скільки знань засвоєно», а наскільки зростає функціональна самостійність і здатність діяти в реальних життєвих контекстах. К. Тороп (2022) у дослідженні наголошує, що компетентнісний підхід переорієнтовує зміст освіти з суто знаннєвого компоненту на набуття цілісного досвіду розв’язання життєвих задач. Ключові компетентності трактуються як комплекс характеристик, що дозволяє ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності, поєднуючи когнітивну та мотиваційну складові [9].

Підготовка фахівців до роботи в інклюзивному середовищі розглядається як умова сталості системи супроводу. О. Мартинчук (2019) обґрунтовує потребу у спеціальних педагогах, здатних здійснювати ефективний супровід і підтримку дітей з різними ООП, та критично оцінює нозологічну логіку підготовки, яка не завжди відповідає реальним умовам інклюзивного освітнього простору. У практико-орієнтованому вимірі авторка описує компетентності командного супроводу, зокрема узгоджене планування дій, моніторинг і колегіальне коригування, а також формулювання SMART-цілей на основі результатів оцінювання сильних і слабких сторін розвитку дитини [2].

У межах досліджень організаційно-педагогічних умов інтегрованого супроводу Н. Софій (2017) розкриває механізми надання додаткової підтримки учням з ООП, роль різнопрофільних фахівців та значення інституцій, що координують супровід. Показовим є аналіз функцій інклюзивних ресурсних центрів як осередків організаційно-координуючої, навчально-методичної, консультативної, психолого-педагогічної, корекційно-розвивальної, аналітичної та просвітницької роботи, що забезпечує реалізацію права дитини на якісну освіту в умовах інклюзії [8].

Окремий напрям сучасних розвідок пов'язаний із людським фактором якості послуг ІРЦ, тобто з професійною компетентністю та професійною ідентичністю консультантів. Ж. Кондратюк (2025) розглядає професійну ідентичність фахівців ІРЦ як метавластивість, що інтегрує особистісні й соціальні компоненти та визначає ефективність професійного розвитку. У структурно-функціональній моделі авторка виокремлює мотиваційний, технічний, міжособистісний, контекстуальний, адаптивний, творчий, акмеологічний та аутопсихологічний компоненти, наголошуючи на значенні рефлексії та вибору адекватних інструментів роботи з дітьми з ООП та їхніми батьками [1].

З позиції інклюзивної педагогіки ключовим стає принцип відповідності освітнього середовища потребам і можливостям кожної дитини та право навчатися за місцем проживання. К. Ярощук і О. Вдовенко (2025), узагальнюючи міжнародні підходи, підкреслюють, що інклюзивне навчання передбачає гнучку індивідуалізовану систему з індивідуальним планом (за потреби) та забезпеченням медико-соціального й психолого-педагогічного супроводу. Водночас перехід до інклюзії потребує ресурсів, командної взаємодії, рефлексії практик і партнерств [10].

У вітчизняній науковій літературі когнітивні порушення описуються як спектр атиповості пізнавальних процесів, що може супроводжувати різні варіанти розвитку та поєднуватися з мовленнєвими, поведінковими, сенсорними та емоційними труднощами. Л. Прохоренко (2023) систематизує у межах психолого-педагогічної типології когнітивних порушень не лише прояви

дефіцитів, а й характерні бар’єри в навчанні та участі, а також пропонує орієнтири для організації освітнього процесу й підтримки дітей з різними профілями розвитку [5].

Сучасна практика інклюзивної освіти в Україні дедалі більше зміщується від нозологічного опису до функціонального аналізу навчання й участі. У цій логіці психодіагностика в ІРЦ розглядається не як «вердикт» про рівень інтелекту, а як інструмент визначення бар’єрів і ресурсів розвитку, які можна змінити через адаптації середовища, методики навчання та скоординований супровід міждисциплінарної команди.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі порівняльного аналізу двох профілів WISC-IV із близькими значеннями FSIQ продемонструвати принципову відмінність когнітивної «архітектури» дітей на рівні індексів і субтестів та обґрунтувати необхідність профільної (а не лише сумарної) інтерпретації результатів у практиці ІРЦ. З огляду на це, стаття має на меті показати, як виявлені індивідуальні сильні сторони й вразливі зони кожної дитини можуть бути трансформовані консультантами ІРЦ у конкретні психолого-педагогічні рішення для закладу освіти: добір адаптацій і модифікацій, організацію освітнього середовища, визначення реалістичних цілей ІПР, а також побудову психолого-педагогічного супроводу, що підтримує мотивацію, емоційну безпеку та самооцінку дитини.

Методи дослідження. Емпіричну базу склали два протоколи WISC-IV, отримані в умовах інклюзивно-ресурсного центру (В., 12 років 3 місяці та Д., 13 років 3 місяці). Одиницею аналізу виступали FSIQ (загальний показник інтелекту) та його довірчий інтервал, індексні показники VCI/PRI/WMI/PSI, а також зважені бали субтестів, що формують відповідні індекси. Основним психодіагностичним інструментом був WISC-IV, що дозволяє отримати FSIQ як інтегральний показник загального рівня інтелектуального функціонування, а також профіль на рівні індексів: вербального розуміння (VCI), перцептивного мислення (PRI), робочої пам’яті (WMI) та швидкості обробки інформації (PSI). Обстеження проводилося індивідуально у стандартних для ІРЦ умовах з

дотриманням регламентованої процедури пред'явлення завдань та фіксації відповідей.

Результати дослідження. У межах підготовчого етапу дослідження здійснено описово-аналітичний розбір результатів індивідуального психодіагностичного обстеження за методикою WISC-IV, проведеного в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Емпіричний матеріал становили два протоколи дітей підліткового віку: В. (12 років 3 міс.) та Д. (13 років 3 міс.). З огляду на те, що інтегральний показник FSIQ за однакових або близьких значень може маскувати суттєву неоднорідність розвитку окремих когнітивних доменів, аналітична процедура була зорієнтована не лише на загальний рівень інтелектуального функціонування, а насамперед на структуру когнітивного профілю.

Теоретико-методологічні підстави дослідження спираються на сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, де ключовим є принцип індивідуалізації на основі даних комплексного оцінювання. У цьому контексті важливим є висновок, що ефективне планування освітньої підтримки потребує переходу від «узагальненого діагнозу» до опису профілю когнітивних ресурсів і обмежень, який дозволяє обґрунтувати цільові навчальні завдання, адаптації та корекційно-розвиткові втручання. Зокрема, у сучасних наукових розвідках, акцентовано, що аналіз індексів і субтестів психометричних методик має практичне значення тоді, коли він трансформується у педагогічні рішення: структуроване подання матеріалу, використання візуальних опор, дозування навантаження, формування навичок самоконтролю, поетапність інструкцій, навчання через вправляння та підкріплення. Така логіка є принципово важливою для роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями, оскільки її навчальні результати значною мірою залежать від узгодження змісту й темпу навчання з реальними можливостями переробки інформації та регуляції діяльності [3].

Окремого значення набуває інституційний вимір підтримки, що розкривається у працях Г. Соколової та І. Орленко (2026), присвячених діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і процедурі ідентифікації освітніх

труднощів. У цих дослідженнях підкреслено, що комплексне оцінювання не є самоціллю: воно слугує підставою для визначення освітніх потреб, вибору критеріїв спостереження за динамікою розвитку, узгодження ролей фахівців та побудови індивідуальної траєкторії підтримки у закладі освіти. Відповідно, робота з дитиною з інтелектуальними порушеннями постає як системний процес, де діагностика, навчальні адаптації, корекційні заняття та консультування батьків та педагогів мають бути інтегровані в єдину логіку. Такий підхід знижує ризик ситуації, коли оцінювання «відокремлюється» від реальної педагогічної практики, а підтримка здійснюється інтуїтивно без опори на дані [6,7].

Важливим доповненням до зазначеного є сучасний фокус на середовищних бар'єрах, зокрема цифрових. Так, для осіб із когнітивними порушеннями критичними можуть бути не лише академічні труднощі, а й бар'єри взаємодії з інформацією та інтерфейсами (перевантаження, складна навігація, неоднозначні інструкції, високі вимоги до робочої пам'яті та швидкості обробки). Для практики супроводу це означає необхідність оцінювати не тільки «внутрішні» характеристики дитини, а й вимоги навчального/цифрового середовища, добираючи такі способи подання матеріалу й організації діяльності, які зменшують когнітивну надмірність і підтримують самостійність. Отже, сутність роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями в інклюзивній освіті доцільно розглядати як баланс між розвитком індивідуальних ресурсів і цілеспрямованим «налаштуванням» середовища під можливості дитини [4].

Методично дослідження спиралося на порівняльний профільний підхід, який дозволяє виявляти як спільні закономірності, так і індивідуально-специфічні «вузькі місця» когнітивного функціонування, релевантні до освітньої діяльності. Аналіз здійснювався у кількох взаємодоповнювальних площинах. По-перше, проводилося зіставлення композитних індексів (VCI – вербальне розуміння, PRI – перцептивне міркування, WMI – робоча пам'ять, PSI – швидкість переробки інформації) із урахуванням довірчих інтервалів, що підвищує коректність інтерпретації відмінностей між показниками. По-друге, здійснювався детальний розбір зважених балів ключових субтестів у межах кожного індексу з метою уточнення, які саме когнітивні операції забезпечують

відносну сильну сторону або, навпаки, формують зону труднощів. По-третє, окрему увагу приділено інтерпретації внутрішньоіндексних розривів (диспропорцій між субтестами одного індексу) як діагностично значущих маркерів потенційних навчальних бар'єрів і можливих компенсаторних стратегій, що можуть бути використані в освітньому процесі та під час корекційно-розвиткових занять. По-четверте, результати когнітивного аналізу узгоджувалися з даними щодо психоемоційної підтримки у тих випадках, де відповідні потреби були відображені в плані втручання, оскільки когнітивна продуктивність у підлітковому віці є чутливою до чинників тривожності, фрустраційної толерантності, мотиваційної регуляції та досвіду навчальної невдачі.

Отже, подальший опис двох випадків спрямовано на порівняння профілів за близьких значень FSIQ, але з потенційно різною конфігурацією когнітивних ресурсів і обмежень. Це дозволяє показати, що однаковий рівень загального інтелектуального показника не гарантує однакових освітніх потреб, а отже, вимагає диференційованого планування підтримки на основі структурного аналізу індексів і субтестів WISC-IV, узгодженого з командною моделлю супроводу та практиками ІРЦ.

Розглянемо два профілі при близькому значенні показників FSIQ.

За першим профілем (профіль А) – В., 12,3 років, маємо наступні результати.

FSIQ = 59 (95% ДІ: 55–65). Індексна структура: VCI = 62; PRI = 53; WMI = 74; PSI = 88. Профіль характеризується вираженою нерівномірністю з помітним відносним ресурсом у швидкості обробки інформації (PSI).

Субтестовий «малюнок» вказує на такі особливості:

Вербальна сфера: Схожість (SI = 6) як відносно сильніша зона порівняно зі Словником (VC = 3) та Розумінням (CO = 1). Це може означати, що Вікторії легше працювати з простими відношеннями/категоріями, ніж пояснювати соціальні норми та розгорнуто тлумачити поняття.

Невербальна сфера: Дизайн блоків (BD = 3), Матриці (MR = 2) і Поняття в картинках (PCn = 2) – стабільно низькі, що вказує на складність невербальних узагальнень та просторового конструювання без додаткової опори.

Робоча пам'ять: Числовий ряд (DS = 7) вище, ніж Літерно-числова послідовність (LN = 4). Це типовий сигнал, що утримання й відтворення простих послідовностей (особливо цифрових) є більш доступним, ніж переробка/перекомпонування матеріалу.

Швидкість обробки: Кодування (CD = 10) та Пошук символів (SS = 6) формують найвищий індекс PSI. Це важлива сильна сторона: за чіткої інструкції та структурованого поля стимулів дитина здатна діяти доволі швидко й продуктивно.

Особистісно-емоційний контекст (за планом втручання) підказує, що когнітивні труднощі супроводжуються напругою/тривожністю й потребою у стабілізації психоемоційного стану, розвитку емоційного інтелекту та самооцінки. Отже, освітні рішення мають бути «бережними»: мінімізувати переживання неуспіху та підсилювати досвід компетентності через завдання, у яких сильна сторона (PSI) може проявитися.

За другим профілем (профіль В) – Д., 13,3 років, результати мають наступні дані.

FSIQ = 55 (95% ДІ: 51–61). Індексна структура: VCI = 58; PRI = 55; WMI = 77; PSI = 68. Профіль також низький за загальним рівнем, однак має іншу конфігурацію: відносним ресурсом виступає робоча пам'ять (WMI), тоді як швидкість обробки (PSI) є значно слабшою.

Субтестовий профіль показує:

Вербальна сфера: Схожість (SI = 2), Словник (VC = 4), Розуміння (CO = 2). Порівняно з В. 12,3 р., Д.13,3 р. має значно нижчий SI, що може вказувати на складність категоріальних узагальнень і абстрагування у вербальних завданнях.

Перцептивне мислення: Дизайн блоків (BD = 2) і особливо Матриці (MR = 1) – виражено низькі; натомість Поняття в картинках (PCn = 5) є відносно кращим результатом у межах PRI. Це вказує на частково збережену здатність до

конкретно-образного узагальнення за умови наочної підтримки при значній слабкості «чистого» невербального міркування.

Робоча пам’ять: DS = 6 і LN = 6 – рівні показники. Це підсилює висновок, що утримання та оперування послідовностями може бути опорою для навчання (алгоритми, процедури, повторювані кроки).

Швидкість обробки: найбільша внутрішня суперечність – Кодування (CD = 2) при значно кращому Пошуку символів (SS = 7). Такий розрив часто означає, що «сканування/вибіркова увага» за простою інструкцією відносно збережені, тоді як графомоторний темп, автоматизація та зорово-моторна координація різко знижують продуктивність у завданнях, де треба швидко писати/кодувати.

Отже, Д., 13,3 р., потрібні рішення, що знімають тиск швидкості письма та переводять частину діяльності в усні/вибіркові формати, з опорою на його здатність працювати з послідовностями і структурованим матеріалом.

Попри близькі значення FSIQ (у В.12,3 р. це 59 балів, а у Д. 13,3 р. це 55 балів), профілі суттєво різняться. У В. 12,3 р. найвиразніша сильна сторона – швидкість обробки (PSI = 88) за рахунок дуже високого Кодування (CD = 10). У Д. 13,3 р., навпаки, PSI низький (68) через різко слабке Кодування (CD = 2), хоча вибіркова увага у Пошуку символів (SS = 7) відносно краща. Натомість робоча пам’ять Д. 13,3 р. (WMI = 77) є більш стійким ресурсом, тоді як у В. WMI нижчий (74) і має внутрішню нерівномірність (DS > LN).

Отже, педагогічні висновки мають бути різними: те, що «працює» для В.12,3 р. (опора на темп і структуровані візуально-моторні завдання), не є провідною опорою для Д. 13,3 р., якому потрібні альтернативи письму і сильна алгоритмізація навчання.

Нижче подаємо приклад «перекладу» субтестової картини в рішення супроводу. Кожен пункт сформульовано так, щоб підкреслити можливості дитини й забезпечити досвід успіху.

В. 12,3 р.: опора на темп, структурованість і безпечний емоційний контекст.

1) Освітня організація. Використовувати короткі інструкції, наочні зразки, чітко структуровані поля завдань. Давати невеликі порції роботи, але з

можливістю «працювати в ритмі», який дитині доступний (це відповідає її сильнішій PSI).

2) Підтримка понять. Через низькі показники PRI-субтестів (BD/MR/PCn) важливо навчати поняття через предметну дію, приклади та моделювання, а не через абстрактне пояснення. У вербальних завданнях спиратися на відносно кращі аналогії/категоризації (SI).

3) Робоча пам'ять. Опиратися на DS (утримання послідовності), а завдання, де потрібна переробка (LN), давати з опорами: картки-кроки, чек-лист, «спочатку разом – потім самостійно».

4) Особистісний вектор супроводу. З огляду на заплановану роботу зі стабілізації емоційного стану, тривожності, самооцінки та вербалізації переживань, навчальні завдання мають включати «м'який старт», регулярну позитивну підтримку, передбачуваність і право на паузу.

Д. 13,3 р.: опора на робочу пам'ять і вибіркову увагу, мінімізація графомоторного бар'єра.

1) Освітня організація. Давати алгоритми, покрокові схеми, повторювані процедури. Використовувати сильні сторони WMI (DS/LN) для навчання через послідовність дій («спочатку-потім», «крок 1-2-3»).

2) Невербальне мислення. З огляду на дуже низькі MR/BD варто уникати ситуацій, коли успішність залежить від «вільного» невербального узагальнення або складного конструювання без опор. Натомість спиратися на відносно кращий PCn – працювати з конкретно-образними прикладами, сортуванням, зіставленням за ознакою, підбором пар/категорій.

3) Швидкість і письмо. Різкий розрив CD (2) vs SS (7) підказує: зняття тиску письма є критичним. Рекомендовано: більше відповідей вибором (галочка/картка), усні відповіді, робота з готовими бланками, скорочення переписування, додатковий час; при письмі – шаблони й обмеження обсягу.

4) Психологічна підтримка. Формувати мотивацію через ситуації успіху, уникати порівняння з однолітками та підтримувати адекватну самооцінку, це має бути інтегрованою частиною супроводу.

Отже, розглянемо висновки профіля, які було отримано.

По-перше, близькі значення FSIQ можуть приховувати принципово різні когнітивні конфігурації. Тому для ІРЦ ключовим є аналіз субтестів і «внутрішніх розривів» профілю.

По-друге, профільний підхід дозволяє говорити про сильні сторони: у В.12,3 р. це ресурс темпу й структурованих візуально-моторних завдань, а у Д. 13,3 р. це ресурс послідовної роботи та вибіркової уваги при зниженому графомоторному темпі.

Таким чином, особистісно орієнтований супровід означає, що рекомендації формулюються мовою можливостей і умов успіху, а не мовою дефіциту. Результат WISC-IV має перетворюватися на індивідуальні освітні рішення, що підтримують самооцінку, знижують тривожність і розкривають потенціал дитини.

Акцентувати сильні сторони дитини у висновку можливо, якщо почати з ресурсів («що дитина робить краще і за яких умов»), далі – бар'єри та потрібні опори. Описуйте розриви субтестів як підказку щодо методики навчання (напр., SS>CD – зменшити письмове кодування, перейти на вибір/усні відповіді). У рекомендаціях фіксуйте формат інструкції; темп/час; опори; спосіб відповіді; критерій успіху.

Профільна інтерпретація WISC-IV має практичну цінність лише тоді, коли вона стає підставою для конкретних змін у повсякденній організації навчання та підтримки. Саме тому ключовим чинником ефективності інклюзії є системний психолого-педагогічний супровід у закладі освіти, який спирається на фахову консультацію та методичне наставництво консультантів (фахівців) ІРЦ. Консультант (фахівець) ІРЦ виступає «перекладачем» результатів діагностики у педагогічні рішення, він допомагає команді супроводу побачити не лише обмеження, а й можливості кожної конкретної дитини, узгодити адаптації/модифікації, визначити досяжні цілі та критерії прогресу.

Ідентичний або близький FSIQ у різних дітей не гарантує подібних освітніх потреб. Як показано в цій статті, у В. 12,3 р. (FSIQ=59) опорою є швидкість обробки з високим Кодуванням, тоді як у Д. 13,3 р. (FSIQ=55) провідною опорою є робоча пам'ять і вибіркова увага за різко слабкого графомоторного темпу. Без

супроводу існує ризик «уніфікованих» рішень (один набір рекомендацій для всіх дітей з низьким IQ), що знижує навчальну ефективність і підвищує шкільну дезадаптацію.

Профілактика вторинних труднощів у навчанні передбачає цілеспрямоване зниження тривожності, запобігання формуванню хронічного переживання неуспіху та підтримку адекватної самооцінки дитини, оскільки емоційні наслідки повторюваних невдач здатні посилювати первинні когнітивні/навчальні бар'єри й знижувати навчальну мотивацію. Відповідно, рішення щодо підтримки мають бути максимально точними й індивідуалізованими: добір адаптацій і/або модифікацій здійснюється з урахуванням конкретної конфігурації результатів субтестів та інтегральних індексів, що дає змогу опиратися на сильні сторони й компенсувати вразливі компоненти. Додатковою умовою ефективності є єдність підходів – узгодження дій учителя, асистента вчителя, практичного психолога, логопеда/спеціального педагога та батьків для забезпечення стабільності вимог, процедур і способів підтримки в різних середовищах.

Ефективний супровід у межах моделі взаємодії «ІРЦ – заклад освіти – родина» доцільно розглядати як циклічний процес, у якому консультація та планування не є одноразовими подіями, а інтегровані в освітній процес протягом навчального року. Практична реалізація такої моделі включає послідовні етапи: спільне інтерпретування профілю сильних сторін і бар'єрів за результатами оцінювання та узгодження пріоритетів; проєктування ІПР із формулюванням 3–5 операціоналізованих цілей на 8–12 тижнів, критеріїв успіху та умов підтримки; супровід упровадження через спостереження в класі/занятті, мікрокоучинг педагогів і налаштування адаптацій; регулярний моніторинг навчальних і поведінкових показників; командні зустрічі для аналізу даних і корекції стратегії. Партнерство з родиною забезпечує перенесення узгоджених стратегій у домашній контекст та мінімізує ризик суперечливих вимог до дитини, що підвищує сталість підтримки й імовірність досягнення запланованих результатів.

Наведені нижче формулювання демонструють, як у висновку ІРЦ підкреслити можливості дитини та описати умови успіху.

Приклад для В. 12,3 р. Ресурс: за чіткої інструкції та структурованого поля завдання дитина демонструє достатній темп і продуктивність у зорово-моторних діях (опора на PSI).

Бар'єри: складність невербальних узагальнень і просторового конструювання без зразка; труднощі розгорнутого пояснення понять і соціальних правил.

Умови успіху: короткі інструкції + візуальний зразок; робота малими порціями; передбачуваний алгоритм; позитивне підкріплення, що знижує напругу.

Формат відповіді: допускаються відповіді позначкою/вибором/короткою фразою з опорою на картки, з поступовим розширенням висловлювання.

Приклад для Д.13,3 р. Ресурс: здатність утримувати й виконувати послідовності дій за алгоритмом (опора на WMI) та відносно краща вибіркова увага у завданнях пошуку.

Бар'єри: різко знижений графомоторний темп і автоматизація (ризик у завданнях, де потрібно швидко писати/кодувати); труднощі абстрактного узагальнення.

Умови успіху: алгоритмізація завдань, покрокові схеми, повторювані процедури; зняття тиску швидкості письма; додатковий час і зменшення обсягу.

Формат відповіді: більше усних відповідей, вибіркових форм (тести з варіантами), робота з готовими бланками; скорочення переписування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані результати порівняльного аналізу двох профілів WISC-IV переконливо засвідчують, що близькі значення FSIQ не можуть розглядатися як підстава для уніфікованих освітніх рішень. Загальний інтелектуальний показник відображає рівень функціонування в усередненому вигляді, однак не розкриває механізмів навчальних труднощів і не показує, за рахунок яких когнітивних процесів дитина може демонструвати кращі результати. Натомість субтестовий та індексний профіль описує індивідуальну «конфігурацію можливостей»: для однієї дитини провідним ресурсом може бути робоча пам'ять і здатність діяти за алгоритмом, для іншої це швидкість виконання структурованих завдань, для третьої – опора

на конкретно-образні узагальнення за умови візуальної підтримки. Саме ця конфігурація визначає ефективні педагогічні стратегії, оптимальний темп, формат інструкції й прийнятні способи відповіді.

У контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні провідною умовою якості підтримки стає роль інклюзивно-ресурсних центрів як інституції, що поєднує діагностику з практичним супроводом. ІРЦ виконує не лише функцію оцінювання, а й функцію методичного «перекладу» результатів у рішення для закладу освіти. Професійна цінність роботи консультантів ІРЦ полягає в тому, що вони допомагають команді супроводу перейти від загальних формулювань до конкретних освітніх умов: визначити, які саме опори потрібні дитині (візуальні схеми, чек-листи, зразки, структуровані бланки), як дозувати навантаження, які завдання скорочувати чи модифікувати, як змінювати спосіб контролю знань (усна відповідь, вибіркові формати, демонстрація дії), коли надавати додатковий час і як організувати паузи та чергування видів діяльності. Отже, ІРЦ забезпечує відповідність між профілем дитини та освітніми вимогами, мінімізуючи бар'єри доступу до навчання.

Принципово важливо, що сильносторонній та особистісно орієнтований підхід у практиці ІРЦ змінює саму логіку висновку: він перестає бути документом, який «фіксує обмеження», і стає інструментом побудови траєкторії розвитку. У висновку та рекомендаціях фіксується не лише те, що дитині складно, а насамперед те, за яких умов вона успішна, тобто, який тип інструкції є зрозумілим, який темп є посильним, які формати відповіді знімають графомоторний або мовленнєвий бар'єр, які способи організації матеріалу зменшують навантаження на робочу пам'ять. Такий підхід підтримує мотивацію, знижує тривожність і формує досвід компетентності, що є ключовим чинником навчальної залученості та профілактики вторинної шкільної дезадаптації.

Практична ефективність рекомендацій ІРЦ забезпечується тоді, коли консультативна участь ІРЦ у закладі освіти є системною: від первинного пояснення профілю до коучингу педагогів у впровадженні адаптацій, участі в командних зустрічах супроводу, спільного перегляду ІПР за даними моніторингу та партнерства з родиною. У такій моделі ІРЦ виступає гарантом узгодженості

підтримки: школа і сім’я отримують єдину логіку дій, а дитина – стабільне середовище без суперечливих вимог. Саме системний супровід дає змогу «оживити» результати тестування та перетворити їх на вимірювані цілі, чіткі критерії прогресу та реалістичні очікування щодо розвитку.

Отже, головний висновок полягає в тому, що профіль WISC-IV у практиці ІРЦ має розглядатися як карта індивідуальних можливостей, а не як ярлик. Завданням ІРЦ є забезпечення створення для кожної дитини її умов успіху: таких, що враховують унікальну структуру сильних сторін, підтримують самооцінку й емоційну безпеку, а також забезпечують реальний освітній прогрес у межах персональної траєкторії розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратюк, Ж. В. (2025) Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів : дис. … д-ра філософії за спец. 053 Психологія. Київ.

2. Мартинчук, О. В. (2019). Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. … д-ра пед. наук. Київ.

3. Орленко, І.М. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: емпіричне дослідження когнітивного профілю дитини. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови,* №27, С.183-199.

4. Орленко, І.М. (2025). Цифрова інклюзія: діагностика проблем користувачів із когнітивними порушеннями. *Інклюзія і суспільство,* № 1 (9), С. 46-54.

5. Прохоренко, Л. І. (2023). Психологія когнітивних порушень у дітей : монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О. С.»

6. Соколова, Г.Б., & Орленко, І.М. (2026). Функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні: загальна характеристика діяльності щодо комплексного оцінювання розвитку та підтримки учнів в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання у сучасній науці*. №1(43), С. 1612-1624

7. Соколова, Г.Б., & Орленко, І.М. (2026). Ідентифікація освітніх труднощів у дітей різного віку на рівні закладу освіти: діагностичні інструменти, критерії оцінювання та роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи* № 11. С. 85-89

8. Софій, Н. З. (2017). Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. … канд. пед. наук. Київ.

9. Тороп, К. С. (2022). Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку : дис. … д-ра пед. наук. Київ.

10. Ярощук, К. І., & Вдовенко, О. І. (2025). Основи інклюзивної педагогіки : навчально-методичний посібник. Чернігів : НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка.

11. Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV). San Antonio, TX : Pearson.

12. WISC-IV (Shkala intelektu Vekslera dlia ditei - IV) (2018). [(Wechsler Intelligence Scale for Children - IV]. Pearson Education INC. URL : https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/

13. Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). Essentials of WISC-IV Assessment. Hoboken, NJ : Wiley.

14. AAIDD. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. 12th ed. Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

15. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: WHO, 2001.

REFERENCES

1. Kondratiuk, Zh. V. (2025). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi identychnosti fakhivtsiv (konsultantiv) inkliuzyvno-resursnykh tsentriv [Psychological features of the development of professional identity of specialists (consultants) of inclusive resource centers] : dys. … d-ra filosofii za spets. 053 Psykholohiia. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Martynchuk, O. V. (2019). Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Theory and practice of training special education specialists for professional activity in an inclusive educational environment] : dys. … d-ra ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Orlenko, I.M. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: empirychne doslidzhennia kohnityvnoho profiliu dytyny [Psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities: an empirical study of the child's cognitive profile]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*, №27, S.183-199. [in Ukrainian].

4. Orlenko, I.M. (2025). Tsyfrova inkliuziia: diahnostyka problem korystuvachiv iz kohnityvnymy porushenniamy [Digital inclusion: diagnostics of problems of users with cognitive disabilities]. *Inkliuziia i suspilstvo,* № 1 (9), S. 46-54. [in Ukrainian].

5. Prokhorenko, L. I. (2023). Psykholohiia kohnityvnykh porushen u ditei : monohrafiia [Psychology of cognitive disorders in children: monograph]. Boryspil : FOP «Vyhnan O. S.». [in Ukrainian].

6. Sokolova, H.B., & Orlenko, I.M. (2026). Funktsionuvannia inkliuzyvno-resursnykh tsentriv v Ukraini: zahalna kharakterystyka diialnosti shchodo kompleksnoho otsiniuvannia rozvytku ta pidtrymky uchniv v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Functioning of inclusive resource centers in Ukraine: general characteristics of activities related to comprehensive assessment of development and support of students in an inclusive educational environment]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*. №1(43), S. 1612-1624[in Ukrainian].

7. Sokolova, H.B., & Orlenko, I.M. (2026). Identyfikatsiia osvitnikh trudnoshchiv u ditei riznoho viku na rivni zakladu osvity: diahnostychni instrumenty, kryterii otsiniuvannia ta rol inkliuzyvno-resursnykh tsentriv [Identification of educational difficulties in children of different ages at the level of an educational institution: diagnostic tools, assessment criteria and the role of inclusive resource centers]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy* № 11, S. 85-89[in Ukrainian].

8. Sofii, N. Z. (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of integrated support for students with special educational needs in an inclusive educational institution] : dys. … kand. ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian].

9. Torop, K. S. (2022). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia kliuchovykh kompetentnostei v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Theoretical and methodological principles of the formation of key competencies in students with intellectual disabilities] : dys. … d-ra ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Yaroshchuk, K. I., & Vdovenko, O. I. (2025). Osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky : navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of inclusive pedagogy: teaching and methodological manual]. Chernihiv : NU «Chernihivskyi kolehium» im. T. H. Shevchenka. [in Ukrainian].

11. Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV). San Antonio, TX : Pearson. [in English].

12. WISC-IV (Shkala intelektu Vekslera dlia ditei - IV) (2018). [(Wechsler Intelligence Scale for Children - IV]. Pearson Education INC. URL : https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/ [in Ukrainian].

13. Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). Essentials of WISC-IV Assessment. Hoboken, NJ : Wiley. [in English].

14. AAIDD. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. 12th ed. Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [in English].

15. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: WHO, 2001. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 159.922.7:616.896

Ганна Сизко,
канд. психол. наук, доцент
E-mail: sizko71108@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1331-2591
ResearcherID: IUQ-8140-2023

Hanna Syzko,
PhD in Psychology, Associate Professor

Наталя Анастасова,
старший викладач
E-mail: natali860303@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7058-2726
ResearcherID: E-4199-2019

Natalya Anastasova,
Senior Lecturer

Олена Клименко,
здобувачка першого рівня вищої освіти,
3 курсу 303СО групи, спеціальності 016 Спеціальна освіта
E-mail: e.semenyukk@gmail.com

Olena Klymenko,
Bachelor's Degree Student, 3rd year, group 303SO, speciality 016 Special Education

Кафедра прикладної психології та логопедії
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Бердянський державний педагогічний університет (тимчасово переміщений до Запоріжжя)
вул. Університетська, 55-а, Запоріжжя, 69095, Україна

Department of Applied Psychology and Speech Therapy
Faculty of Preschool, Special and Social Education
Berdiansk State Pedagogical University (temporarily relocated to Zaporizhzhia)
55-a, Universytetska Str., Zaporizhzhia, 69095, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Анотація. У статті досліджено особливості емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей із цим порушенням та необхідністю глибшого розуміння їхніх емоційних проявів для побудови ефективної психолого-педагогічної підтримки. Метою статті є аналіз особливостей емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та визначення специфіки їх емоційного реагування в різних життєвих ситуаціях.

Методи дослідження охоплювали теоретичний аналіз наукової літератури, анкетування батьків, спостереження, вступне інтерв'ю, використання анкети нервово-психічного розвитку дитини та її емоційних особливостей, тесту визначення рівня тривожності та схильності до неврозу, а також авторського опитувальника для батьків. Емпіричне дослідження було реалізовано у форматі онлайн-опитування за допомогою Google Forms серед 50 батьків дітей із розладами аутистичного спектра віком 5–6 років.

Результати дослідження засвідчили, що для дітей із розладами аутистичного спектра характерними є труднощі емоційної регуляції, прояви роздратованості, раптові напади злості або плачу, труднощі з терпінням, очікуванням та відстоюванням власних потреб соціально прийнятними способами. Водночас виявлено, що значна частина дітей демонструє здатність до радості, почуття гумору, позитивного емоційного реагування та співчуття до інших, що

свідчить про наявність потенціалу до розвитку емпатії та емоційної компетентності. Отримані результати також підтвердили доцільність комплексного підходу до діагностики емоційної сфери дитини з урахуванням даних, отриманих від батьків.

Висновки. Емоційна сфера дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра характеризується специфічністю проявів, поєднанням труднощів емоційного реагування та збережених позитивних емоційних ресурсів. Результати дослідження підкреслюють необхідність ранньої діагностики, розвитку емоційної регуляції, альтернативної комунікації, терплячості, емпатії та тісної співпраці педагогів із батьками. Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих даних для вдосконалення корекційно-розвивальної роботи з дітьми цієї категорії.

Ключові слова: емоційна сфера, діти старшого дошкільного віку, розлади аутистичного спектра, емоційна регуляція, емпатія, діагностика, батьківське опитування.

Abstract. The article examines the peculiarities of the emotional sphere in senior preschool children with autism spectrum disorders. The relevance of the topic is determined by the increasing number of children with this condition and the need for a deeper understanding of their emotional manifestations in order to provide effective psychological and pedagogical support. The purpose of the article is to analyse the peculiarities of the emotional sphere in senior preschool children with autism spectrum disorders and to identify the specifics of their emotional responses in various life situations.

Research methods included theoretical analysis of scientific literature, parent questionnaires, observation, introductory interviews, the use of a questionnaire on the child's neuropsychological development and emotional characteristics, a test for identifying anxiety level and predisposition to neurosis, as well as an author-designed parent questionnaire. The empirical part of the study was conducted in the format of an online survey using Google Forms among 50 parents of children aged 5–6 with autism spectrum disorders.

The results of the study showed that children with autism spectrum disorders are characterised by difficulties in emotional regulation, manifestations of irritability, sudden outbursts of anger or crying, and problems with patience, waiting, and defending their needs in socially acceptable ways. At the same time, a significant proportion of children demonstrated the ability to experience joy, a sense of humour, positive emotional responses, and compassion for others, which indicates the potential for the development of empathy and emotional competence. The findings also confirmed the expediency of a comprehensive approach to diagnosing the emotional sphere of the child, taking into account information obtained from parents.

Conclusions. The emotional sphere of senior preschool children with autism spectrum disorders is characterised by specific manifestations and a combination of emotional difficulties and preserved

positive emotional resources. The findings highlight the importance of early diagnosis, the development of emotional regulation, alternative communication, patience, empathy, and close cooperation between teachers and parents. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained data to improve corrective and developmental work with this category of children.

Key words: emotional sphere, senior preschool children, autism spectrum disorders, emotional regulation, empathy, diagnostics, parent questionnaire.

Актуальність дослідження. Розлади аутистичного спектра є однією з актуальних тем на сьогодні через зростання кількості дітей з цим діагнозом. Своєрідними особливостями відзначається емоційна сфера таких дітей, що особливо впливає на їхню взаємодію з оточуючим світом, розвиток комунікативних навичок та навчання. Дослідження цієї сфери є важливим для розробки ефективних стратегій підтримки всебічного дітей.

Старший дошкільний вік є ключовим періодом у становленні емоційної компетентності, адже саме у цей час відбувається активне формування базових навичок емоційного регулювання. На відміну від своїх нормотипових однолітків, у дітей з РАС спостерігається специфічність вираження емоцій та їх проявів. Тому вивчення цих особливостей допомагає краще розуміти їхні потреби та розробляти індивідуалізовані методики педагогічної підтримки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Можна відмітити науковців, які досліджують розвиток емоційної сфери. Серед них – М. Варій, Т. Дудкевич, М. Захарова, Н. Компанець, М. Кузнєцов, В. Москалець, Н. Трофаїла та ін. Емоційну сферу дітей із розладами аутистичного спектра у своїх працях розкривають О. Гаяш, К. Островська, В. Помогайба, Ю. Рібцун, В. Тарасун та ін. Проте сучасні реалії свідчать, що вивчення даної сфери все ще залишається не достатньо розкритим, а тому є надзвичайно актуальним.

Тому метою статті є аналіз особливостей емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра та визначення специфіки їх емоційного реагування в різних життєвих ситуаціях.

Емоції несуть багато інформації та виступають однією з головних складових психологічного портрету особистості. Емоційний розвиток дитини є складним і багатогранним процесом, який розпочинається ще у внутрішньоутробному періоді та продовжується протягом усього дитинства. Спочатку емоції виконують переважно сигнальну функцію, пов'язану з фізичним комфортом або дискомфортом. З віком емоційна сфера значно ускладнюється: діти починають не лише відчувати, а й усвідомлювати, контролювати та виражати свої емоції відповідно до соціальних норм. У дошкільному віці емоції стають важливим чинником у формуванні поведінки, моральних уявлень і взаємодії з оточенням. Формування елементів емоційного інтелекту – таких як розпізнавання, пояснення та регуляція емоцій – є важливим завданням цього етапу розвитку й основою для майбутньої емоційної компетентності особистості.

Останні дослідження показали чітке зростання поширеності аутизму, попри те, що більшість людей з цим розладом не мають потомства. Це зростання можна частково пояснити підвищенням обізнаності дослідників щодо аутизму, а також використанням більш розширених діагностичних критеріїв (Помогайбо, Березан & Петрушов, 2017: 209).

О. Колишкін у навчальному підручнику «Корекційна освіта» (2013) подає наступне визначення: «Аутизм – стан психіки, що характеризується відходом від реальності й порушенням комунікативності (якісні порушення соціальних взаємодій; якісні порушення вербального та невербального спілкування, уявлень, фантазії; помітне обмеження кола діяльності та інтересів)» (Колишкін, 2013: 187).

Підтвердженням думки дослідника є теза Н. Базими, де зазначається: «Аутистичний спектр розвитку включає: порушення соціального мислення; порушення емоційної регуляції; особливість оброблення сенсорної інформації; специфічність побудови взаємовідносин з оточуючим світом; специфічність комунікативних (мовленнєвих) процесів» (Базима, 2022: 6). Крім того, дослідниця визначає, що аутизм – це спектральне порушення, що має різноманітні форми прояву, які зустрічаються у різних поєднаннях та можуть мати різні ступені тяжкості (Базима, 2022: 5).

Посилаючись на вищезазначене, можемо підсумувати, що розлади аутистичного спектра впливають на всі сфери розвитку дитини, проте для кожного окремого випадку ступінь їх прояву буде індивідуальним. Саме це дає спектральну характеристику даному порушенню: в однієї дитини та чи інша складова буде більш розвинена, тоді як в іншої дитини спостерігатиметься зворотна клінічна картина.

Порушення емоційно-вольової сфери Н. Базима називає провідною ознакою при розладах аутистичного спектра, які можуть проявлятися вже одразу після народження дитини (Базима, 2022: 11).

У дітей з РАС раннього віку може з'являтися із запізненням формування комплексу пожвавленості. При типовому розвитку емоційна складова комплексу пожвавленості проявляється в осмисленій посмішці, яку немовля спрямовує до знайомої людини, проте у дитини зі спектром аутизму дана реакція може мати збіднілий характер, відставання у термінах появи, бути мало виражена або повністю відсутня (Базима, 2022: 11).

Аутистична дитина «уникає прямого контакту очі в очі» (Колишкін, 2013: 191). Отже, у той період, коли нормотипові ровесники вчаться розуміти та розрізняти емоції людей, дитина з РАС не освоює цієї навички, оскільки уникає зорового контакту з обличчям співрозмовника. Це своєю чергою ускладнює розвиток емпатії по відношенню до інших.

Прослідковується специфічність прояву емоцій. «Почуття та емоції можуть носити бурхливий характер, дитина ніби поринає в емоцію, що її повністю захоплює. Ця емоція може або так само несподівано зникнути, перейти в іншу емоцію (інколи навіть у діаметрально протилежну), або захопити дитину на тривалий час» (Базима, 2022: 13).

О. Островська у своїй праці зазначає, що порівняно з однолітками з типовим розвитком аутистичні діти значно рідше скаржаться. Їхня реакція на конфлікти проявляється криком та агресивними діями або вони займають пасивно-оборонну позицію (Островська, 2012: 49).

У підручнику «Аутологія: теорія і практика» В. Тарасун згадує про особливості проведення діагностики у дітей з РАС, зазнаючи, що важливою

складовою цього процесу є встановлення емоційно-регулятивної взаємодії між дитиною та фахівцем. Крім того, вона згадує про те, що індивідуальні тестування дають змогу отримати більш точні результати. Щодо впливу на проведення діагностики факторів зовнішнього середовища на проведення діагностики, авторка наголошує, що зайвий шум у кабінеті може відвертати увагу дитини від завдань (Тарасун, 2018: 224–225).

Спектральність аутистичних розладів проявляється у різноманітності форм та ступенів даного порушення. Особливості розвитку емоційного реагування часто є характерними у дітей з РАС. Діагностика емоційної сфери аутистичних дітей повинна ґрунтуватися на комплексному підході, що забезпечує проведення якісної діагностики, результати якого в подальшому впливатимуть на добір корекційних заходів.

В. Тарасун у підручнику «Аутологія» подає наступні емоційні критерії:

емоційна чутливість, емоційна виразність – сила вираження почуттів;

співпереживання – здатність враховувати емоційний стан іншої людини;

спроможність до саморегуляції – вміння регулювати власні емоції і власний настрій;

емоційний контроль – регуляція власних емоційних станів і вплив на зовнішнє середовище, що призводить до регуляції як власних, так і чужих емоцій (Тарасун, 2018: 289).

Тому можемо зробити висновок, що для того, щоб мати повне уявлення про емоційну сферу дитини з РАС, необхідно провести дослідження відносного кожного з зазначених критеріїв.

Процедура дослідження. У нашому дослідженні ми також спирались на рекомендації В. Тарасун. Одним із перших та найважливіших етапів вивчення дітей із РАС ми провели опитування батьків, а саме – вступне інтерв'ю. Під час розмови з'ясовується структура родини, перебіг пологів, особливості розвитку дитини. Наступним кроком йде спостереження за самою дитиною. Цей метод вимагає використання підручних засобів та проводиться у вигляді обсервації дитини у всіх сферах життєдіяльності: велика та дрібна моторика, мовлення, сенсорні реакції, емоційні прояви, соціалізація, поведінка.

Також у нашому дослідженні ми спиралися на анкету нервово-психічного розвитку дитини та її емоційних особливостей, розроблену А. Запорожцем і представлену в упорядкованому виданні (Молодушкіна, 2011: 49). Зазначена анкета дає змогу психологу сформувати первинне уявлення про емоційний стан дитини, що, своєю чергою, дозволяє підібрати більш конкретизовані методики для подальшої діагностики. Доповненням до нашого дослідження став тест визначення рівня тривожності та схильності дитини до неврозу (за О. Захаровим), який має на меті оцінити емоційний стан дитини залежно від її поведінкових реакцій (Молодушкіна, 2011: 54). Також ми використовували опитувальник для батьків, представлений у підручнику *«Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра»* (Островська, Качмарик & Дробіт, 2017: 110).

Нами було розроблене опитування батьків щодо емоційного розвитку дитини з РАС. Ця анкета дає можливість попередньо дослідити рівень емоційного розвитку дитини з РАС, враховуючи такі категорії як емоційна чутливість, емпатія, самоконтроль. Ми вважаємо доцільним звернути увагу саме на вік дитини, наявність вербальної та невербальної комунікації та інформацію про відвідування закладу дошкільної освіти. Для нашого дослідження дані відомості несуть додаткову діагностичну цінність.

Шляхом створення інтернет-опитування, а саме анкети Google Forms та розповсюдження її у соціальній мережі Facebook серед тематичних груп для батьків дітей з розладами аутистичного спектра ми провели опитування щодо особливостей розвитку емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку з РАС.

В опитуванні взяло участь 50 респондентів (батьки дітей з РАС), серед яких 42 особи зазначили, що мають сина і 8 осіб – доньку. Дані результати лише вкотре підтверджують загальновідомий факт про більшу розповсюдженість розладів аутистичного спектра серед хлопців.

Результати дослідження. Актуальними залишаються проблеми мовленнєвого розвитку у дітей з РАС. 42% опитуваних зазначили, що їхня дитина мовленнєва, такий самий відсоток дітей частково мовленнєві

(послуговуються окремими словами) та 16% батьків відмічають відсутність мовлення у своєї дитини. На питання «Чи послуговується Ваша дитина альтернативною комунікацією?» батьки відповіли наступним чином: 10% користуються картками PECS, 22% дітей використовують жестову мову і 68% не володіють альтернативною комунікацією(рис 1).

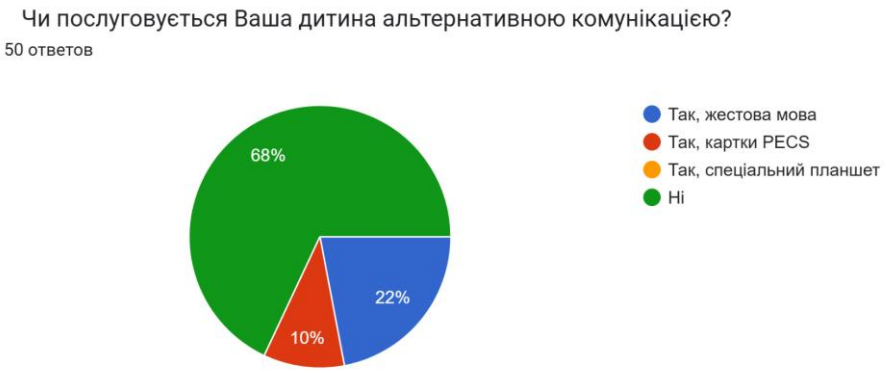


Рисунок 1. Альтернативна комунікація

За результатами опитування, 86% батьків відзначають труднощі з емоціями у своїх дітей. Навіть попри те, що більше половини респондентів (58%) відзначають у своєї дитини домінуючий настрій як позитивний та частина (20%) як нейтральний, прослідковуємо прояви емоційної нестабільності (рис.2,3).

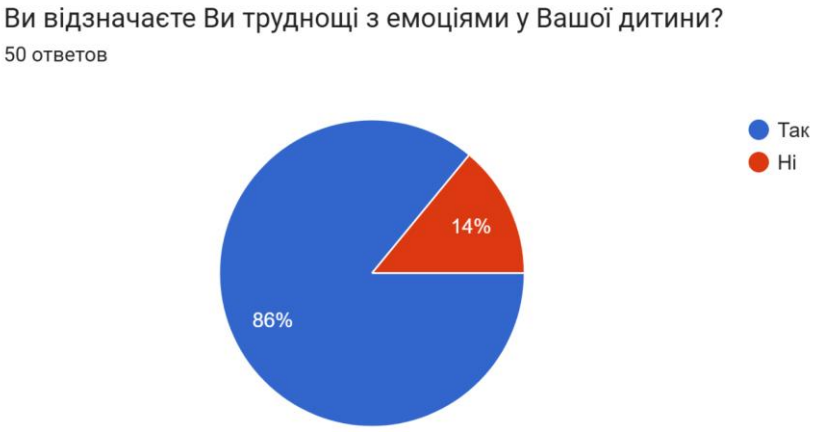


Рисунок 2. Труднощі з емоціями

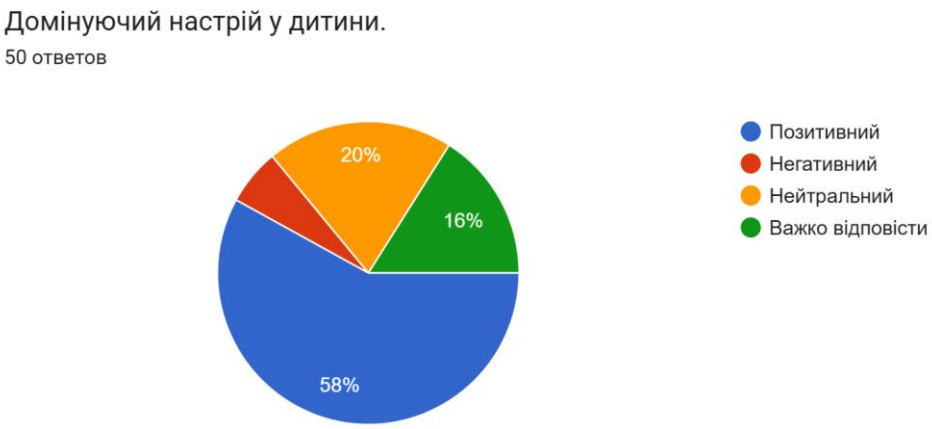


Рисунок 3. Домінуючий настрій у дитини з РАС

Більшість батьків відзначають про наявність у їхньої дитини роздратованості (38% – часто, 38% – інколи), раптових нападів злості (36% – часто, 34% – інколи), раптові напади плачу (32% – часто, 32% – інколи). Водночас 60% батьків зазначили, що їхня дитина не має частих змін настрою протягом дня (рис. 4, 5).

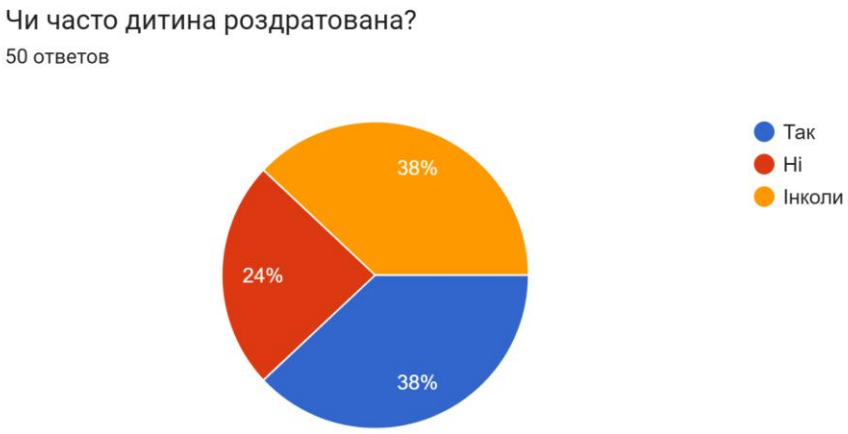


Рисунок 4. Чи часто роздратована дитина з РАС

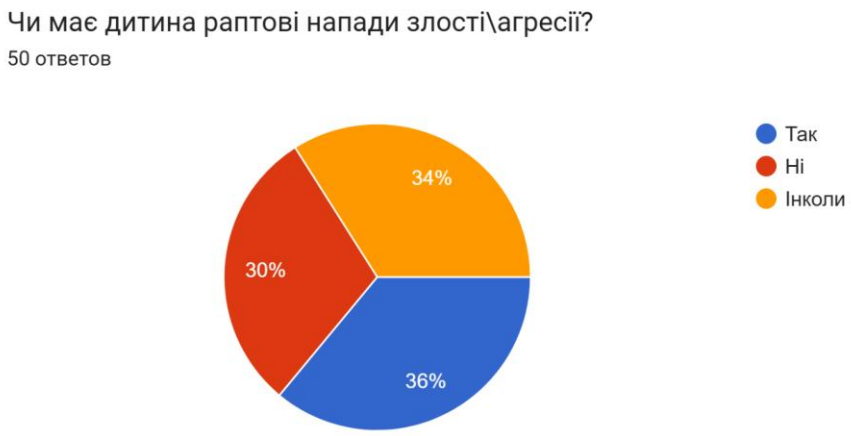


Рисунок 5. Чи має дитина з РАС раптові напади злості та агресії

З огляду на відповіді у анкетуванні, можемо стверджувати, що діти з РАС переважно використовують вимагання та плач для відстоювання своїх інтересів і рідше вдаються до аргументів, прохань і вмовлянь. Більшість батьків відзначають, що їхня дитина може вередувати без причини, дратуватися через дрібниці, не може чекати і терпіти (44% – так, 42% – інколи) і лише 14% говорять, що такої поведінки не спостерігають (рис.6).

38% респондентів зазначили, що твердженням «Дуже часто ображається; сердиться, не терпить жодних зауважень» не можна охарактеризувати їхню дитину, коли 32% дали позитивну відповідь на це питання і 30% зазначили, що таке відбувається інколи (рис.7).

Всі ці дані свідчать про труднощі з емоційною регуляцією, що є цілком характерним для дітей з РАС.

Рисунок 6. Чи дратується дитина з РАС через дрібниці

Рисунок 7. Чи часто ображається

Цікаві результаті ми отримали на питання стосовно труднощів зі сном. Про проблеми зі сном відзначають 32% респондентів, 30% говорять, що вони проявляються інколи і 38% стверджують про відсутність труднощів.

Більше половини респондентів спостерігали у своєї дитини прояви страху (62%), коли 28% зазначали про те, що страх проявляється інколи і лише 10% говорять, що таких проявів не помічали. Дані показники свідчать про високу чутливість дітей з РАС до сприйняття оточуючого світу, що своєю чергою теж може впливати на емоційний стан (рис.8).

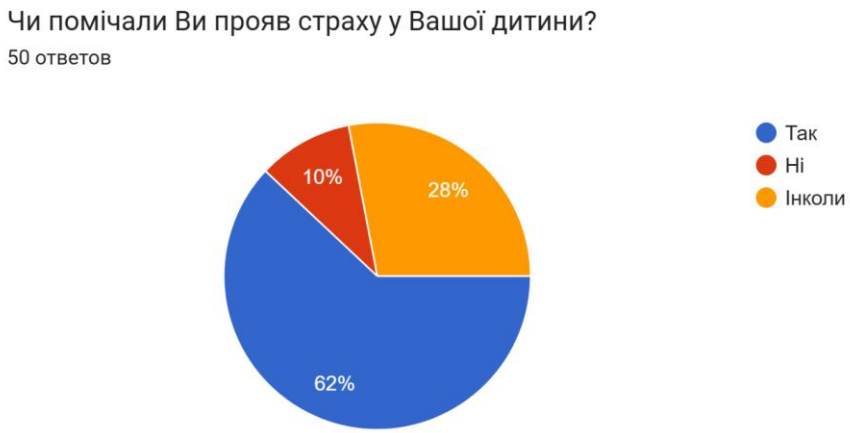


Рисунок 8. Наявність страху у дитини з РАС

На нашу думку, важливими є наступні показники. 80% батьків зазначають, що їхня дитина вміє радіти, 16% говорить, що це відбувається інколи і тільки 4% відзначали про відсутність даної емоції(рис 9).

Рисунок 9. Чи часто дитина радіє

Це свідчить про те, що діти з РАС здатні відчувати не тільки негативні емоції, а також позитивні. Крім того, тільки 30% опитуваних зазначають, що їхня дитина не вміє співчувати, коли 34% відзначають наявність співчуття до інших і 36% говорять, що це відбувається інколи. Дані результати говорять про наявність у дітей з розладами аутистичного спектра потенціалу до розвитку емпатії і необхідність працювати у цьому напрямку(рис.10).

Почуття гумору також властиве дітям з РАС: 50% батьків вказують, що їхня дитини його має, 26% стверджують, що можуть спостерігати даний прояв інколи і 24% говорять про його відсутність (рис.11).

Рисунок 10. Чи проявляє дитина з РАС співчуття

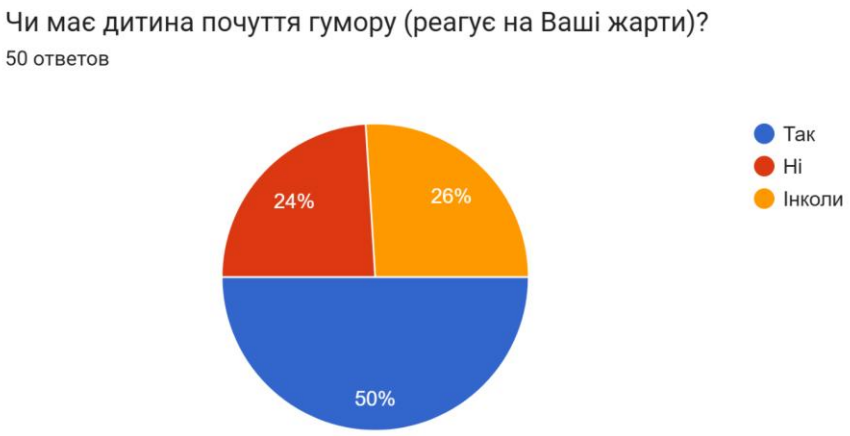


Рисунок 11. Чи реагує дитина з РАС на гумор

Позитивно можемо відзначити високу залученість дітей до освітнього процесу та додаткової підтримки від фахівців: 80% батьків зазначили, що їхня дитина відвідує дошкільний навчальний заклад та 84% дітей також відвідують заняття з психологом чи логопедом.

Результати опитування засвідчують широкий спектр особливостей розвитку емоційної сфери у дітей з РАС. Значна частина батьків вказує на труднощі з емоційною сферою своїх дітей, зокрема: часті зміни настрою, раптові прояви агресії чи плачу, труднощі з контролем роздратування. Водночас у багатьох дітей спостерігається здатність до радості, почуття гумору та співчуття, що свідчить про потенціал до розвитку емоційної компетентності. Загалом, попри наявність низки труднощів, багато дітей з РАС демонструють позитивні емоційні прояви, беруть активну участь у навчальному процесі та отримують кваліфіковану допомогу.

На основі результатів дослідження ми можемо виділити низку особливостей, на які варто звертати увагу педагогам, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку з РАС. Наступні твердження базуються на основі нашого дослідження, але завжди варто пам'ятати про індивідуальний підхід до кожної дитини.

1. Обов'язковим етапом у корекційній роботі є діагностика рівня розвитку. Дослідження емоційної сфери дитини варто починати з опитування батьків, що дозволить сформувати первинні уявлення про стан розвитку

конкретної дитини та розробити стратегію використання наступних діагностичних методів.

2. Важливим є враховування емоційної нестабільності, яка за даними опитування притаманна переважній більшості дітей з РАС. Працюючи з дитиною, треба бути готовим до того, що настрій дитини може змінити в будь-яку хвилину, тому краще завчасно продумати, що робити в таких ситуаціях: як переключити увагу дитини, як створити умови для емоційного «перепочинку», які слова сказати, щоб заспокоїти, або яку діяльність запропонувати, щоб знизити напругу

3. Необхідно всіляко формувати емоційну регуляцію самої дитини, адже більшість дітей з РАС схильні до раптових проявів негативно забарвлених афективних станів. Тому розвитку вмінь самозаспокоюватися та розрізняти власні емоції треба приділяти достатньо уваги.

4. Також значної уваги потребує розвиток у дитини навичок альтернативної комунікації. Ми можемо припустити, що у немовленнєвих дітей частина епізодів раптової агресії, плачу чи крики можуть виникати через стан фрустрації, який своєю чергою з'являється через нездатність дитини повідомити про свої потреби. Тому важливо працювати саме над вмінням доносити про свої потреби до дорослого.

5. Найбільших зусиль потребує робота з терпінням. Дослідження показало, що діти з розладами аутистичного спектру мають труднощі з вміння чекати. Варто працювати над розвитком терплячості, оскільки ця навичка є важливою для здатності оволодівати новими знаннями і підпорядковуватися соціальним нормам.

6. Діти старшого дошкільного віку з РАС показують спроможність до виявлення співчуття до інших людей. Це показник позитивної динаміки розвитку емоційного інтелекту. Важливо продовжувати розвивати це вміння, закріплювати його та вчити проявляти у властивих соціальних ситуаціях.

7. Вчитель, який працює з дітьми з РАС повинен на постійній основі збагачувати свої знання, вивчати нові дослідження та наукові відкриття, цікавитися різними видами терапій, щоб вміти найбільш якісно та ефективно

здійснювати корекційний вплив та досягати поставлених цілей у своїй діяльності.

8. Співпраця з батьками дозволить краще розуміти індивідуальні особливості дитини. Попри те, що розлади аутистичного спектру мають певну симптоматику, кожна дитина вимагає індивідуального підходу до роботи.

Ці рекомендації допомагають педагогам не лише глибше зрозуміти специфіку розвитку дітей з РАС, а й формують практичну базу для побудови ефективної, чутливої та науково обґрунтованої педагогічної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі теоретичного дослідження було проаналізовано наукові підходи до розуміння емоційної сфери та її значення у психічному розвитку дитини. Поняття «емоції» розглядається як складне психічне утворення, що регулює взаємодію особистості з навколишнім середовищем, впливає на мотиваційні процеси, поведінкові реакції та соціальні зв'язки. Особливо важливою є емоційна сфера в дошкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування емоційної чутливості, емпатії, здатності до розпізнавання та регуляції власних емоцій.

У дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра розвиток емоційної сфери має низку особливостей. Зокрема, спостерігаються труднощі у вираженні та розпізнаванні емоцій, порушення емоційного реагування на зовнішні подразники, низький рівень емпатії, а також труднощі в емоційній взаємодії з однолітками та дорослими. Це обумовлено як нейрофізіологічними чинниками, так і дефіцитом соціального досвіду.

Дослідження наукової літератури дозволило встановити, що емоційна сфера дітей з РАС формується за загальними законами психічного розвитку, однак потребує спеціальних умов для корекції та стимулювання. Ефективними напрямами підтримки такої дитини є розвиток емоційного інтелекту, використання ігрової терапії, арт-терапевтичних методик, навчання емоцій через моделювання соціальних ситуацій, а також тісна взаємодія з родиною.

Оскільки першим кроком у діагностиці рівня емоційної сфери у дітей з РАС є опитування батьків, нами було досліджено різні варіації анкет та укладено

власний опитувальник для батьків. На основі даного опитувальника було проведено збір даних за допомогою інтернет-платформ серед 50 респондентів (батьки дітей з РАС віком 5-6 років) та виведено статистичну інформацію. Аналіз результатів дослідження підтвердив переважну більшість фактів щодо розвитку емоційної сфери у дітей, які описуються у науковій літературі. Проте водночас ми отримали дані, де 70% батьків зазначають, що їхня дитина часто або інколи проявляє співпереживання до інших. Ці дані йдуть всупереч з більшістю наукових джерел, де стверджується, що діти з РАС не володіють емпатією.

Оскільки метод анкетування батьків не відзначається високою валідністю, ми не можемо з упевненістю підтвердити дані, отримані від батьків. У наступних своїх дослідженням ми плануємо застосовувати більш глибинні методики, зокрема інструменти, описані В. Тарсун у підручнику «Аутологія: теорія і практика».

На основі отриманих даних у результаті нашого дослідження ми розробили методичні рекомендації для педагогів щодо ефективної корекційної роботи з емоційною сферою дітей старшого дошкільного віку з РАС, які допоможуть фахівцям краще розуміти особливості роботи з даною категорією дітей.

Отже, вивчення емоційної сфери дітей з РАС є важливим і актуальним напрямом сучасної психології та педагогіки, що має практичну цінність для створення сприятливих умов розвитку, соціалізації та інклюзії таких дітей. Результати теоретичного аналізу створюють підґрунтя для подальших емпіричних досліджень і розробки ефективних психолого-педагогічних програм підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Помогайбо, В. М., Березан, О. І., & Петрушов, А. В. (2017). Генетика розладів аутистичного спектру. *Світ медицини та біології, 13*(1(59)), 208–212.

2. Колишкін, О. В. (2013). *Вступ до спеціальності «Корекційна освіта».* Університетська книга.

3. Базима, Н. В. (2022). *Розвиток мовлення дітей з аутизмом*. Ранок.

4. Островська, К. О. (2012). *Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом*. Тріада плюс.

5. Тарасун, В. В. (2018). *Аутологія: теорія і практика*. Вадекс.

6. Молодушкіна, І. В. (Упоряд.). (2011). *Загадковий світ емоцій: Розвиток емоційної сфери дошкільників*. Основа.

7. Островська, К. О., Качмарик, Х. В., & Дробіт, Л. Р. (2017). *Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра*. Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

REFERENCES

1. Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2017). Henetyka rozladiv autystychnoho spektra. [Genetics of autism spectrum disorders]. Svit medytsyny ta biolohii, 13(1(59)), 208–212. [in Ukrainian].

2. Kolyshkin, O. V. (2013). Vstup do spetsialnosti «Korektsiina osvita». [Introduction to the specialty “Correctional Education”]. Universytetska knyha. [in Ukrainian].

3. Bazyma, N. V. (2022). Rozvytok movlennia ditei z autyzmom. [Speech development of children with autism]. Ranok. [in Ukrainian].

4. Ostrovska, K. O. (2012). Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom. [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]. Triada plius. [in Ukrainian].

5. Tarasun, V. V. (2018). Autolohiia: Teoriia i praktyka. [Autology: Theory and practice]. Vadeks. [in Ukrainian].

6. Molodushkina, I. V. (Comp.). (2011). Zahadkovyi svit emotsii: Rozvytok emotsiinoi sfery doshkilnykiv. [The mysterious world of emotions: Development of the emotional sphere of preschool children]. Osnova. [in Ukrainian].

7. Ostrovska, K. O., Kachmaryk, Kh. V., & Drobit, L. R. (2017). Osnovy diahnostyky ditei z rozladamy autystychnoho spektra. [Fundamentals of diagnosing children with autism spectrum disorders]. Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 26.03.2026

Прорецензовано 25.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.011.3- 054.73

Ігор Хотенюк,

директор ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,

аспірант
khotenuk@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-1485-3907

Igor Khoteniuk,
Postgraduate student

ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,
вул. Драгоманова, 1-А,
м. Київ, 02059, Україна

LLC «UKRMEDSERT»,
1-A Drahomanova St.,
Kyiv, 02059, Ukraine

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

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

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ РОДИНАМИ

FEATURES OF THE WORK OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TEAM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE EDUCATION WITH INTERNALLY DISPLACED FAMILIES HAVING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті висвітлено особливості діяльності команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням у роботі з внутрішньо переміщеними родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Актуальність дослідження зумовлена

зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб в Україні внаслідок повномасштабної війни та необхідністю забезпечення якісної освітньої, психологічної й соціальної підтримки дітей з ООП в умовах вимушеного переміщення. Наголошено, що поєднання порушень розвитку з наслідками психотравмуючих подій суттєво ускладнює процес адаптації дітей до нового освітнього середовища та потребує переосмислення традиційних підходів до організації інклюзивного навчання.

У роботі проаналізовано нормативно-правові засади організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, визначено основні функції команди супроводу та окреслено специфічні труднощі, з якими стикаються фахівці під час роботи з внутрішньо переміщеними родинами. Серед основних проблем виокремлено відсутність або неповноту документації, необхідність повторної комплексної оцінки розвитку дитини, нестабільність контингенту здобувачів освіти, обмеженість ресурсів закладів освіти, а також психологічні та комунікативні труднощі у взаємодії з родинами. Визначено, що діти з ООП із числа внутрішньо переміщених осіб можуть демонструвати регрес у розвитку, тривожність, поведінкові порушення, емоційну нестабільність та інші травматичні реакції, які часто поєднуються з проявами основного порушення розвитку.

У статті представлено авторську триетапну модель психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, яка охоплює стабілізаційний, адаптаційний та інтеграційний етапи. Для кожного етапу визначено основні цілі, напрями діяльності та завдання команди супроводу. Обґрунтовано доцільність застосування травмочутливого підходу, що передбачає створення безпечного та передбачуваного освітнього середовища, забезпечення психологічної підтримки, гнучкий підхід до навчальних вимог, розвиток партнерських взаємин із родиною та міждисциплінарну взаємодію фахівців. Особливу увагу приділено питанням підтримки батьківської компетентності, профілактики професійного вигорання членів команди супроводу та необхідності системного документування процесу підтримки.

Зроблено висновок, що ефективний психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, потребує інтеграції традиційних підходів інклюзивної освіти із сучасними травмочутливими практиками. Перспективи подальших досліджень пов’язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі супроводу, розробленням діагностичного інструментарію та вивченням довготривалих наслідків вимушеного переміщення для дітей з ООП та їхніх родин.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, внутрішньо переміщені особи, особливі освітні потреби, травмочутливий підхід, міждисциплінарна команда.

Abstract. The article highlights the peculiarities of the activities of the psychological and pedagogical support team of educational institutions with inclusive education in working with internally displaced families raising children with special educational needs. The relevance of the study is due to the increase in the number of internally displaced persons in Ukraine as a result of the full-scale war and the need to provide high-quality educational, psychological and social support for children with IDPs in conditions of forced displacement. It is emphasized that the combination of developmental disorders with the consequences of traumatic events

significantly complicates the process of adapting children to a new educational environment and requires rethinking traditional approaches to organizing inclusive education. The paper analyzes the regulatory and legal principles of organizing psychological and pedagogical support for children with special educational needs, identifies the main functions of the support team, and outlines the specific difficulties that specialists face when working with internally displaced families. Among the main problems identified are the absence or incompleteness of documentation, the need for a repeated comprehensive assessment of the child's development, the instability of the contingent of education seekers, the limited resources of educational institutions, as well as psychological and communicative difficulties in interacting with families. It was determined that children with IDPs from among internally displaced persons may demonstrate regression in development, anxiety, behavioral disorders, emotional instability and other traumatic reactions, which are often combined with manifestations of the main developmental disorder. The article presents the author's three-stage model of psychological and pedagogical support for internally displaced families, which includes stabilization, adaptation and integration stages. The main goals, areas of activity and tasks of the support team are defined for each stage. The feasibility of using a trauma-sensitive approach is substantiated, which involves the creation of a safe and predictable educational environment, the provision of psychological support, a flexible approach to educational requirements, the development of partnership relations with the family and interdisciplinary interaction of specialists. Particular attention is paid to the issues of supporting parental competence, preventing professional burnout of support team members, and the need for systematic documentation of the support process.

It is concluded that effective psychological and pedagogical support for internally displaced families raising children with special educational needs requires the integration of traditional approaches to inclusive education with modern trauma-sensitive practices. Prospects for further research are related to the empirical verification of the proposed support model, the development of diagnostic tools, and the study of the long-term consequences of forced displacement for children with IDD and their families.

Key words: inclusive education, psychological and pedagogical support, internally displaced persons, special educational needs, trauma-sensitive approach, interdisciplinary team.

Актуальність дослідження. Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну у 2022 році спричинило безпрецедентну гуманітарну кризу, наслідком якої стало масове внутрішнє переміщення населення. За різними оцінками, мільйони українців були змушені покинути свої домівки, серед них – значна кількість родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Ця категорія здобувачів освіти опинилася в особливо вразливому становищі, оскільки до наявних труднощів, пов’язаних із порушеннями розвитку, додалися травматичні переживання, втрата звичного середовища,

розрив соціальних зв’язків та необхідність адаптації до нових умов життя й навчання.

Система інклюзивної освіти України, яка активно розвивається протягом останнього десятиліття, постала перед новими викликами. Заклади освіти з інклюзивним навчанням у регіонах, що приймають внутрішньо переміщених осіб (ВПО), зіткнулися з необхідністю оперативно реагувати на зростаючу кількість учнів з ООП, забезпечуючи при цьому не лише якісні освітні послуги, але й комплексну психологічну підтримку та супровід.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Правові основи інклюзивної освіти в Україні визначаються Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Постановою Кабінету Міністрів України (зі змінами) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2018) та низкою інших нормативних документів. Згідно з чинним законодавством, команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП є обов’язковим елементом організації інклюзивного навчання.

Сучасні науковці О. Бабяк, Н. Баташева, В. Засенко, А. Обухівська, В. Панок, Л. Прохоренко, А. Колупаєва, Н. Ярмола та ін. розглядають психолого-педагогічний супровід як надання допомоги дитині із обмеженими можливостями здоров’я та особливими освітніми потребами у особистісному та професійному самовизначенні та самопросуванні у процес шкільної освіти, фасилітації (полегшенні) процесів саморозвитку дитини, надання їй можливості для реалізації її активності і творчості (Засенко, Прохоренко 2019). Саме забезпечення індивідуального підходу, навчання та розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі є основним завданням команди психолого-педагогічного супроводу дитини.

Відповідно до нормативних документів до складу команди супроводу входять: директор закладу освіти, класний керівник, вчителі, які працюють з дитиною, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, корекційний педагог (за потреби), батьки або законні представники дитини. Завдяки такому складу професійна діяльність одного педагога доповнюється

командними зусиллями багатьох фахівців. Водночас специфіка роботи з внутрішньо переміщеними родинами потребує розширення функціоналу команди супроводу та впровадження додаткових підходів, які враховують травматичний досвід вимушеної міграції.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців свідчать про те, що вимушене переміщення є потужним стресогенним фактором, який впливає на всіх членів родини (Н. Бойко, 2017; Т. Титаренко, 2020; Л. Кривоконь, 2020; G. Hassan, 2015; C. Rousseau, 2008). Серед типових психологічних наслідків переміщення виділяють посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожні та депресивні розлади, порушення адаптації, екзистенційну кризу та втрату життєвих орієнтирів, загострення наявних психічних розладів, порушення родинної динаміки.

Для родин, які виховують дітей з ООП, ці труднощі набувають особливої гостроти. По-перше, батьки таких дітей часто перебувають у стані хронічного стресу ще до переміщення, що робить їх більш вразливими до додаткових психотравмуючих впливів. По-друге, діти з порушеннями розвитку можуть мати підвищену чутливість до змін середовища, що проявляється в регресі набутих навичок, загостренні поведінкових проблем та емоційній нестабільності.

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням у роботі з внутрішньо переміщеними родинами, які мають дітей з особливими освітніми потребами та представити практичні рекомендації щодо оптимізації цієї роботи.

Методи дослідження. Застосовано теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, узагальнення та перехід від абстрактних положень до їх конкретного втілення.

Результати дослідження. Проведене нами дослідження вказує на те, що робота з внутрішньо переміщеними родинами, які мають дітей з ООП, характеризується низкою організаційних труднощів, зокрема:

Відсутність або неповнота документації. Родини, які евакуювалися в умовах бойових дій, часто не мають при собі необхідних документів: висновків інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), індивідуальних програм розвитку (ІПР),

медичних довідок тощо. Це ускладнює процес зарахування дитини до закладу освіти та організацію належного супроводу.

Необхідність повторної комплексної оцінки. У багатьох випадках команда супроводу стикається з необхідністю організації нової комплексної оцінки розвитку дитини, оскільки попередні висновки можуть бути застарілими або недоступними, а травматичний досвід міг вплинути на актуальний стан дитини.

Нестабільність контингенту. Родини ВПО часто перебувають у стані невизначеності щодо подальшого місця проживання, що може призводити до частої зміни закладів освіти. Це ускладнює довготривале планування та реалізацію корекційно-розвиткової роботи.

Обмежені ресурси. Заклади освіти в регіонах, що приймають ВПО, часто стикаються з перевантаженням та нестачею кадрових, матеріальних та просторових ресурсів для забезпечення якісного інклюзивного навчання.

Окрім зазначених труднощів, було визначено наявність психологічних та комунікативних викликів. Батьки дітей з ООП із родин ВПО часто перебувають у стані підвищеної тривожності та емоційного виснаження. Вони можуть проявляти недовіру до нових фахівців, бути надмірно вимогливими або, навпаки, пасивними у взаємодії з командою супроводу.

Поруч з цим, діти з ООП можуть демонструвати різноманітні травматичні реакції: регрес у розвитку, підвищену тривожність, агресію, порушення сну та апетиту, соматичні скарги. Ці реакції можуть нашаровуватися на наявні порушення розвитку, ускладнюючи диференційну діагностику та вибір стратегій підтримки.

Деякі батьки можуть відчувати провину за рішення про переїзд або, навпаки, за те, що не виїхали раніше. Ці переживання можуть впливати на їхню здатність ефективно співпрацювати з командою супроводу.

З метою надання ВПО родинам якісної психолого-педагогічної підтримки в закладі освіти нами була розроблена модель роботи команди психолого-педагогічного супроводу з внутрішньо переміщеними родинами, які мають дітей з ООП. Модель передбачає три послідовні етапи: стабілізаційний, адаптаційний та інтеграційний.

Стабілізаційний етап (перші 2-4 тижні). Мета етапу – забезпечення базових потреб, первинна стабілізація емоційного стану, встановлення контакту з родиною. На цьому етапі основними завдання команди супроводу є:

1. *Організаційне забезпечення:*

✓ оперативне зарахування дитини до закладу освіти навіть за відсутності повного пакету документів;

✓ організація взаємодії з ІРЦ для проведення комплексної оцінки (за потреби);

✓ визначення тимчасових адаптаційних умов навчання.

2. *Психологічна підтримка:*

✓ первинна психологічна діагностика стану дитини та родини;

✓ забезпечення психологічної першої допомоги;

✓ виявлення кризових станів та організація відповідної допомоги;

✓ інформування батьків про типові реакції на стрес та способи підтримки дитини.

3. *Соціальна підтримка:*

✓ виявлення соціальних потреб родини;

✓ інформування про доступні ресурси допомоги;

✓ сприяння у вирішенні побутових питань (за можливості).

4. *Педагогічна підтримка:*

✓ гнучкий підхід до оцінювання та вимог у перші тижні;

✓ створення безпечного та передбачуваного середовища в класі;

✓ призначення «дитини-наставника» з числа однокласників.

Адаптаційний етап (1-3 місяці). Мета цього етапу – поглиблена діагностика, розробка та впровадження індивідуальної програми розвитку, формування довірливих стосунків з родиною. На цьому етапі основними завданнями команди супроводу є:

1. *Діагностична робота:*

✓ проведення комплексної психолого-педагогічної діагностики;

✓ диференціація проявів, пов'язаних з основним порушенням розвитку та травматичними реакціями;

- ✓ оцінка ресурсів та сильних сторін дитини й родини.

2. *Планування та організація супроводу:*

- ✓ розробка або адаптація ІПР з урахуванням актуального стану дитини та умов закладу освіти;
- ✓ визначення обсягу та змісту корекційно-розвиткових занять;
- ✓ організація взаємодії з зовнішніми фахівцями (за потреби).

3. *Робота з родиною:*

- ✓ регулярні консультації з батьками;
- ✓ включення батьків як повноправних членів команди супроводу;
- ✓ психоедукація щодо особливостей розвитку дитини та стратегій підтримки вдома.

4. *Робота з класним колективом:*

- ✓ формування толерантного ставлення до дитини з ООП;
- ✓ профілактика булінгу;
- ✓ розвиток навичок взаємопідтримки серед учнів.

Інтеграційний етап (3 місяці та далі), на якому здійснюється повноцінна інтеграція дитини в освітнє середовище, забезпечення сталого прогресу у розвитку, підтримка родини в довготривалій перспективі. Завдання цього етапу здійснити перехід від стабілізації стану дитини до її розвитку, зокрема реалізуються наступні задачі:

1. *Освітня інтеграція:*

- ✓ реалізація ІПР з регулярним моніторингом прогресу;
- ✓ поступове підвищення вимог відповідно до можливостей дитини;
- ✓ забезпечення участі дитини в позакласних заходах.

2. *Психологічна підтримка:*

- ✓ продовження травмочутливої роботи;
- ✓ розвиток резилієнтності та копінг-стратегій;
- ✓ робота з відстроченими травматичними реакціями.

3. *Робота з родиною:*

- ✓ підтримка батьківської компетентності;
- ✓ сприяння соціальній інтеграції родини в громаду;

✓ профілактика батьківського вигорання.

4. *Планування переходів:*

✓ підготовка до переходу на наступний рівень освіти (за потреби);

✓ забезпечення наступності супроводу у разі зміни закладу освіти;

✓ планування професійної орієнтації (для старших учнів).

У процесі комунікації з родинами внутрішньо переміщених осіб важливо проявляти емпатію та повагу, визнаючи труднощі, з якими зіткнулася конкретна родина, без надмірної драматизації ситуації. Водночас необхідно уникати позиції «рятівника», підтримуючи автономію та гідність членів родини. Особливої уваги потребує терпляче ставлення до батьків, які можуть потребувати більше часу для прийняття рішень та формування довіри до фахівців. Недоцільними є поспіх або тиск у процесі взаємодії. Важливо забезпечувати прозорість комунікації шляхом чіткого пояснення процедур, прав і можливостей, надаючи інформацію у доступній формі, а за потреби – письмово. У роботі з родинами ВПО слід уникати повторної травматизації, не ставити зайвих запитань про травматичний досвід та збирати лише ту інформацію, яка необхідна для організації підтримки. Не менш важливим є врахування культурного контексту, відкритість до різних підходів до виховання та освіти, а також конструктивне обговорення можливих відмінностей без осуду. Ефективній взаємодії сприяє підтримання регулярного зв’язку з родиною через зручні канали комунікації та інформування не лише про труднощі, а й про успіхи дитини.

Організація освітнього середовища для дітей із родин ВПО має ґрунтуватися на принципах передбачуваності, безпеки та гнучкості. Доцільним є дотримання стабільного розпорядку дня, завчасне попередження про зміни, використання візуальних підказок і розкладів. Особлива увага приділяється забезпеченню фізичної та емоційної безпеки дитини через облаштування «тихих зон» для відпочинку та самозаспокоєння, а також формування вміння розпізнавати й повідомляти про власні потреби. На початкових етапах адаптації пріоритетним має бути не рівень академічних досягнень, а психологічний комфорт та поступове включення в освітній процес, що передбачає гнучкий підхід до навчальних вимог і використання формувального оцінювання.

Важливим складником підтримки є розвиток позитивних стосунків з однолітками через організацію структурованих спільних активностей та навчання дітей способам підтримки й взаємодії. У практику закладу освіти доцільно інтегрувати травмочутливі підходи, зокрема навчати педагогів розпізнавати прояви травматичного стресу, уникати каральних методів реагування на поведінкові труднощі та застосовувати техніки емоційної регуляції.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від налагодженої міждисциплінарної взаємодії. З цією метою важливо проводити регулярні засідання команди супроводу, забезпечувати системний обмін інформацією між усіма фахівцями, спільно аналізувати динаміку розвитку дитини та коригувати стратегії підтримки. До процесу супроводу доцільно залучати зовнішніх спеціалістів, зокрема представників інклюзивно-ресурсних центрів, центрів соціальних служб, медичних установ і громадських організацій. Важливо чітко розподіляти функції між учасниками команди, уникаючи дублювання або прогалин у роботі, а також визначати відповідальних за окремі напрями діяльності. Необхідною умовою є систематичне документування наданої підтримки, фіксація прогресу та труднощів, що забезпечує наступність у разі зміни складу команди. Окрему увагу слід приділяти збереженню ресурсного стану фахівців, оскільки робота з травмованими родинами може призводити до вторинної травматизації. У зв’язку з цим важливими є організація супервізій, професійної підтримки та груп взаємодопомоги для спеціалістів.

Відтак, аналіз особливостей роботи команди психолого-педагогічного супроводу з внутрішньо переміщеними родинами дозволяє виокремити кілька ключових аспектів, які потребують подальшого осмислення.

По-перше, традиційна модель психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, яка зосереджена переважно на освітніх потребах, виявляється недостатньою в умовах роботи з родинами ВПО. Необхідним є розширення функціоналу команди супроводу за рахунок інтеграції травмочутливого підходу та посилення соціального компонента підтримки. Це потребує відповідного підвищення кваліфікації фахівців та перегляду нормативних документів.

По-друге, суттєвим викликом є розмежування проявів, пов’язаних з основним порушенням розвитку, та реакцій на травматичний стрес. Ці прояви можуть накладатися, маскувати або посилювати один одного, що ускладнює діагностику та вибір стратегій втручання. Команда супроводу повинна володіти компетенціями в обох сферах та застосовувати комплексний підхід до оцінки.

По-третє, важливим ресурсом підтримки є батьківська компетентність. Попри власні труднощі, батьки залишаються головними експертами щодо своєї дитини. Завдання команди супроводу – не замінити батьків, а підтримати їхню здатність забезпечувати потреби дитини в нових умовах.

По-четверте, необхідно враховувати динамічний характер ситуації. Потреби родин ВПО змінюються з часом, і команда супроводу повинна бути готовою адаптувати свої стратегії відповідно до цих змін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, робота команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти з інклюзивним навчанням із внутрішньо переміщеними родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, характеризується комплексом специфічних викликів організаційного, психологічного та комунікативного характеру. Сучасні умови функціонування системи освіти актуалізують необхідність пошуку нових підходів до організації підтримки цієї категорії здобувачів освіти, що враховують як особливості розвитку дитини, так і наслідки пережитого травматичного досвіду. Установлено, що ефективний психолого-педагогічний супровід потребує інтеграції традиційних підходів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами із травмочутливими практиками, спрямованими на забезпечення психологічної безпеки, стабілізації емоційного стану та підтримки адаптаційних ресурсів родини.

Представлена нами триетапна модель супроводу, що охоплює стабілізаційний, адаптаційний та інтеграційний етапи, дозволяє структурувати діяльність команди супроводу відповідно до актуальних потреб дитини та її родини, забезпечуючи послідовність, системність і гнучкість підтримки. При цьому, важливими умовами результативного супроводу є індивідуалізація підходу, побудова партнерських взаємин із родиною, міждисциплінарна

взаємодія фахівців, а також увага до збереження професійного та емоційного ресурсу членів команди супроводу.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаються в емпіричній верифікації запропонованої моделі психолого-педагогічного супроводу, розробленні діагностичного інструментарію для диференціації травматичних реакцій і проявів порушень розвитку, а також у вивченні довготривалих наслідків вимушеного переміщення для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Н. Л. Психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб: проблеми адаптації та ресоціалізації. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2017. Вип. 39. 74-85.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. (Дата звернення: 23.04.2026) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
3. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Інклюзивна освіта: від теорії до практики. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2019. № 3, 7–18.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 2, 7–18.
5. Кривоконь Н. І. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам. *Актуальні проблеми психології.* 2020. Том 1. Вип. 56. 45–52.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 (в редакції від 09.08.2017) (Дата звернення: 23.04.2026). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п
7. Hassan G. et al. Culture, Context and the Mental Health and Psychosocial Wellbeing of Syrians: A Review for Mental Health and Psychosocial Support Staff Working with Syrians Affected by Armed Conflict. Geneva: UNHCR, 2015. 52 p.
8. Rousseau C., Guzder J. School-Based Prevention Programs for Refugee Children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America.* 2008. Vol. 17. № 3. P. 533–549. doi:10.1016/j.chc.2008.02.002

REFERENCES

1. Boiko, N. L. (2017.) Psykholohichni osoblyvosti vnutrishno peremishchenykh osib: problemy adaptatsii ta resotsializatsii [Psychological features of internally displaced persons: problems of

adaptation and resocialization]. Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Vyp. 39. 74-85. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII.]. (Data zvernennia: 23.04.2026) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

3. Zasenko, V. V., & Prokhorenko, L. I. (2019). Inkliuzyvna osvita: vid teorii do praktyky [Inclusive education: from theory to practice]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 3, 7–18. [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A. (2018). Inkliuzyvna osvita yak model sotsialnoho ustroiu [Inclusive education as a model of social organization]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 2, 7–18. [in Ukrainian].

5. Kryvokon, N. I. (2020). Psykholohichna dopomoha vnutrishno peremishchenym osobam [Psychological assistance to internally displaced persons]. Aktualni problemy psykholohii. Tom 1. Vyp. 56. 45–52. [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.08.2011 № 872 (v redaktsii vid 09.08.2017) [. On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in institutions of general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 15, 2011 No. 872] (Data zvernennia: 23.04.2026)). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п [in Ukrainian].

7. Hassan, G. et al. (2015). Culture, Context and the Mental Health and Psychosocial Wellbeing of Syrians: A Review for Mental Health and Psychosocial Support Staff Working with Syrians Affected by Armed Conflict. Geneva: UNHCR. 52 p. [in English].

8. Rousseau, C., & Guzder J. (2008). School-Based Prevention Programs for Refugee Children. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. Vol. 17. № 3. P. 533-549. doi:10.1016/j.chc.2008.02.002 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК: 159.9:376.1

Олена Хохліна,

доктор психологічних наук, професор,

провідний науковий співробітник лабораторії

консультативної психології та психотерапії

epkhokh@ukr.net,

ORCID ID:

https//orcid.org/0000-0002-2126-5011

Researcher ID: ABG-9567-2021

Scopus ID: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219595229

Olena Khokhlina,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor,

Leading researcher of the Laboratory

of Counseling Psychology and Psychotherapy

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,

вул. Паньківська, 2, м. Київ, 01033, Україна

G.S. Kostiuk Institute of Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine, Pankivska Street, 2, 01033, Ukraine

ПРОБЛЕМА СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ СТАНОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

THE PROBLEM OF STYLE FEATURES OF LIFE ACTIVITIES AND THEIR DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. У статті висвітлюються результати теоретико-емпіричного дослідження актуальної для науки і практики психології проблеми стильових особливостей життєдіяльності людини. Розкривається її сутність та визначаються основні напрями дослідження в різних

галузях психології: 1) практичної психології, спрямованої на надання психологічної допомоги людині з опорою на стильові особливості активності як засобу нормалізації функціонального стану, послаблення чи позбавлення від проявів дезадаптованості тощо; 2) психології праці та професійної підготовки людини, а в разі виконання спільної професійної діяльності – соціальної психології; 3) психології розвитку людини, педагогічної психології, спеціальної психології та корекційної педагогіки. Доводиться особлива актуальність, але недостатня дослідженість проблеми в аспекті забезпечення повноти корекційного розвитку та підготовки до самостійної життя дітей з особливими освітніми потребами.

У статті наводяться результати експериментального вивчення та становлення індивідуального стилю діяльності (ІСД) у дітей з недостатніми інтелектуальними можливостями – дітей з ЗПР та власне з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР). Проведене дослідження показало, що ІСД є референтним показником розумового розвитку школярів: у процесі виконання завдань учні всіх досліджуваних категорій показують відносно стабільний для них рівень його сформованості. Водночас виявлено, що чим вищий рівень інтелектуального розвитку мають діти, тим більша відповідність їхнього індивідуального способу роботи еталонному, й тим менший діапазон та варіативність даних його прояву. Відмічається наявність зв'язку між сформованістю ІСД та ефективністю виконання школярами учбово-практичних завдань і сформованістю задіяних в цьому процесі розумових якостей.

Дослідженням доведено можливість формування у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями скоригованого, відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання суб'єктом, індивідуального стилю в оптимальних межах. Передумовою його становлення є спеціальна організація трудового навчання, що забезпечує: 1. Формування в учня раціонального способу діяльності на основі засвоєння автоматизмів шляхом розв'язування завдань еталонним способом та завдань з жорстко регламентованими способами й послідовністю дій. 2. Поетапне формування ІСД: засвоєння учнем еталонного способу виконання завдання; набуття ним досвіду самостійно визначати спосіб роботи; усвідомлення переваг еталонного способу діяльності та самостійне визначення способу, максимально наближеного до еталонного. 3. Формування у дитини позитивного ставлення до діяльності.

Ключові слова: стильові особливості життєдіяльності, індивідуальний стиль діяльності, формування індивідуального стилю діяльності, діти з ООП, діти з обмеженими інтелектуальними можливостями, механізми компенсації, адаптації та корекції.

Abstract. This article presents the results of a theoretical and empirical study of the style features of life activitie, a topic of relevance to both the science and practice of psychology. It reveals its essence and identifies the main research directions in various fields of psychology: 1) practical

psychology, aimed at providing psychological assistance to individuals based on the stylistic characteristics of activity as a means of normalizing functional state, mitigating or eliminating manifestations of maladjustment, etc.; 2) psychology of work and vocational training, and in the case of joint professional activity—social psychology; 3) developmental psychology, educational psychology, special psychology, and corrective pedagogy. The study emphasizes the particular relevance of addressing this issue to ensure the comprehensiveness of corrective development and preparation for independent living for children with special educational needs.

This paper presents the results of an experimental study on the development of individual activity styles in children with intellectual disabilities, specifically those with mental retardation and intellectual developmental disorders. The study showed that individual style is an indicator of schoolchildren's intellectual development: when performing tasks, students in all studied categories demonstrate a relatively stable level of this style. At the same time, it was found that the higher the level of intellectual development in children, the greater the correspondence of their individual work style to the standard, and the smaller the range and variability of its manifestations. A correlation was noted between the formation of individual style and the effectiveness of students' performance of educational and practical tasks, as well as the development of mental qualities involved in this process.

Research has demonstrated that it is possible to help children with intellectual disabilities develop an individual style of activity that is adapted within optimal limits.A necessary condition for this development is a specialized program of vocational training that ensures: 1. The development of a rational work method in the student. 2. The development of an individual work style in stages: the student's mastery of a standard work method; gaining experience in independently determining a work method; understanding the advantages of the standard method; and independently determining a method that is as close as possible to the standard one. 3. The development of a positive attitude toward work in the child.

Key words: style features of life activitie, individual activity style, formation of individual activity style, children with special educational needs, children with intellectual disabilities, mechanisms of compensation, adaptation, and correction.

Актуальність дослідження. У процесі здобуття людиною суспільного досвіду відбувається не лише її загальний розвиток відповідно до складових психіки, а й індивідуальний, притаманний лише їй. Одним з найважливіших надбань людини в онтогенезі є поява у неї індивідуальної манери діяння –

стильових особливостей життєдіяльності. Така манера базується на використанні індивідуальних властивостей особи, є для неї «зручною». Становлення стильових особливостей життєдіяльності в процесі індивідуалізації забезпечує формування людини як суб'єкта активності та повноту її розвитку й особистісного зростання. Незважаючи на це, вказана проблема, як свідчить аналіз наукових джерел, сьогодні не знаходить належного місця у сучасних теоретичних і практичних дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою з'ясування стану розробленості проблеми стильових особливостей життєдіяльності людини та розкриття її сутності, з метою визначення теоретичних засад дослідження здійснювалося вивчення праць низки вчених (Гончарук, 1985, 2001; Endler & Parker, 1990; Хохліна, 2000, 2013, 2021, 2023, 2025; Рибалка, 2003; Синьов, Матвєєва & Хохліна, 2008; Ляшко & Хохліна, 2013; Ляшко, 2016, 2019; Хохліна & Помиткіна, 2020; Пальчинська, 2020; Хохліна &Горбенко, 2022, 2025; Карамушка & Снігур, 2024; Хохліна, Дідух & Горбенко, 2024 та ін.). Результати проведеного аналізу та узагальнення представленої в них інформації свідчать про недостатнє використання можливостей врахування та розвитку зазначеного явища для розв'язання актуальних завдань теорії та практики психології. Потребує подальшого вивчення проблема стилів життєдіяльності й у спеціальній психології та корекційній педагогіці в аспекті забезпечення корекції розвитку та ефективної підготовки до життя дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті – висвітлення результатів теоретико-експериментального дослідження з вивчення та формування індивідуального стилю діяльності у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями.

Методи дослідження. У дослідженні використовувалися теоретичні (аналіз, узагальнення та систематизація даних вивчення наукових джерел, аналіз шкільної документації) та емпіричні методи – спостереження, аналіз процесу та результатів діяльності, констатувальний та формувальний експеримент з використанням спеціально розробленої системи учбово-практичних завдань, виконання яких уможливлювало прояв учнем індивідуального способу

діяльності та оцінку її ефективності); процедури якісної та кількісної обробки емпіричних даних.

Результати дослідження. Індивідуальні особливості особи, які спричиняють виникнення стильових особливостей життєдіяльності (стилів), зумовлені як біологічними, так і соціальними чинниками онтогенезу; виокремлюються й такі індивідуальні особливості, що характеризують вже власне психічний розвиток. До загальних біологічних чинників відносять сформованість та особливості функціонування головного мозку, особливості нервової системи (щонайперше особливості нервових процесів збудження та гальмування), сформованість та особливості функціонування аналізаторів, стан здоров'я (Синьов, Матвєєва & Хохліна, 2008; Хохліна, 1923). Соціальними чинниками розглядаються належність людини до різноманітних неповторних соціальних утворень (сім'ї, общин, соціальних груп, націй, народів, держав, релігій тощо), її статус, соціальні ролі, авторитет, ранг (Рибалка; пос. по методології; стаття по інд. підх.). Індивідуальні особливості власне психічного розвитку стосуються різних його складових, а саме пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, уявлення, мислення, мовлення, уяви); емоційно-вольової сфери (уваги, волі, емоцій); особистості та її складових (самосвідомості, спрямованості, здібностей, характеру, темпераменту) (Хохліна, 2021. 2023). До індивідуальних особливостей відносять і ті, що характеризують порушений (аномальний) розвиток, який відбувається за специфічними закономірностями та має специфічні характеристики, що є предметом вивчення спеціальної психології – психології осіб з порушеннями психофізичного розвитку, або осіб з особливими освітніми потребами.

Індивідуальні особливості людини проявляються в її життєдіяльності – формах активності, у яких психічне породжується, функціонує та формується (діяльності, спілкування, поведінки). Людина під час виконання різних форм активності починає вдаватися до використання певних стилів – стійких способів її здійснення, які є найбільш відповідними її психофізіологічному складу. Стиль життєдіяльності визначається як спосіб існування людини, який характеризується своєрідністю та сталістю; він охоплює всю систему буття

людини, його внутрішніх та зовнішніх проявів. Стильові особливості життєдіяльності людини, як стійкі способи її здійснення, формуються на етапі індивідуалізації суб'єкта в процесі особистісного зростання, здійснення та засвоєння активності; доводиться й можливість їх цілеспрямованого формування (Хохліна & Горбенко, 2022; Хохліна & Помиткіна, 2020).

Стилі життєдіяльності класифікуються щонайперше 1) за віднесеністю до основних форм активності – діяльності та спілкування, які мають свої специфічні ознаки, та 2) за переважаючою зумовленістю біологічними чи соціальними чинниками. У зв'язку з цим говорять про індивідуальний стиль діяльності (ІСД) та стиль спілкування (СС); поняття ж стилю поведінки є похідним від них, оскільки поведінка розглядається зовнішнім проявом діяльності та спілкування (Хохліна & Горбенко, 2022; Хохліна & Помиткіна, 2020).

Так, діяльність визначається як форма активності людини, що має суб'єкт-об'єктний характер; вона регулюється усвідомленою метою перетворення навколишньою дійсності. Спілкування ж має суб'єкт-суб'єктний характер; воно спрямовується на стосунки, взаємодію з іншою людиною чи людьми (Хохліна, 2021; Хохліна, Дідух & Горбенко, 2024).

Розглядаючи ж питання класифікації стилів залежно від міри їх детермінації біологічними чи соціальними чинниками, відмічається, що ІСД характеризується переважно біологічною, а стиль спілкування – соціальною зумовленістю. Так, ІСД визначається переважно природними, щонайперше темпераментальними особливостями людини, залежними від особливостей нервових процесів. Так, говорять найбільшою мірою про підготовчий та виконавчий ІСД. А стиль спілкування, що може стосуватися міжособистісного чи рольового (професійного) спілкування та розв'язання різноманітних завдань в процесі взаємодії суб'єктів, пов'язаний переважно з чинниками соціального гатунку, зокрема з особистісними властивостей різного рівня організації. Стилі спілкування вивчалися переважно у зв'язку з ціннісно-смисловою сферою та самоставленням особистості. Але низкою спеціально проведених досліджень під нашим керівництвом було виявлено наявність різного рівня кореляції певних стилів спілкування з усіма структурними компонентами особистості –

самосвідомістю, спрямованістю, здібностями, характером, темпераментом. Водночас виявлено, що чим більше психічна властивість у своєму становленні є соціально зумовленою (наприклад, спрямованість), тим більший діапазон можливих стилів спілкування вона визначає, і навпаки. У результаті дослідження було також встановлено, що виразної диференціації певних стилів спілкування відповідно до особливостей нервової системи суб'єкта не спостерігається, на відміну від чіткої диференціації зумовленості ІСД (підготовчого чи виконавчого) темпераментальними особливостями (Хохліна & Горбенко, 2022; Хохліна & Помиткіна, 2020).

Для подальшого розгортання логіки розгляду проблеми варто окреслити основні напрями психолого-педагогічних досліджень стильових особливостей життєдіяльності людини.

Сьогодні проблема стильових особливостей життєдіяльності людини набуває особливої актуальності та особливого звучання у психолого-педагогічній науці та практиці у зв'язку з воєнними діями та соціально-економічною напруженістю в Україні. Це аспект практичної психології – надання населенню психологічної допомоги в плані виходу зі стресової ситуації та повернення до нормального функціонування. В цьому контексті розглядаються стильові особливості життєдіяльності (конструктивні копінг-стратегії, стратегії подолання тощо) людини як ресурс посилення її адаптаційних можливостей, послаблення/позбавлення симптомів дезадаптованості, невротичних проявів тощо, використовуючи напрацювання у кризовій та екстремальній психології.

Найбільшою мірою проблема стильових особливостей життєдіяльності досліджувалась в галузі психології праці і професійної підготовки людини, зокрема її профпридатності, професійного становлення, пристосування темпераменту до діяльності, підвищення її ефективності, можливостей, механізмів й умов формування. Цей напрям досліджень стосується переважно вивчення індивідуального стилю діяльності суб'єкта. Водночас на сьогодні виявляється увага й до вивчення стилю спілкування працівників, коли йдеться про спільну професійну діяльність, в основу якої виразна необхідність

контактувати, взаємодіяти, налагоджувати контакти між учасниками й доходити взаєморозуміння, що вже передбачає залучення знань з соціальної психології.

Пов'язаним з цим напрямом, але відносно самостійним, є дослідження проблеми стильових особливостей життєдіяльності особи в плані психології розвитку та педагогічної психології – забезпечення повноти розвивальних впливів та підвищення ефективності навчально-виховного процесу у закладах освіти. Особливе значення має вивчення цієї проблематики для забезпечення корекційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, включаючи й дітей з обмеженими розумовими можливостями, пріоритетною метою освіти яких є виправлення вад розумового розвитку, трудова підготовка до самостійного життя та інтеграція в суспільні відносини. Зазначимо, що в них увага зосереджується на вивченні індивідуального стилю діяльності, а саме учбово-практичної як провідної для засвоєння досвіду та розвитку в умовах спеціального чи інклюзивного закладу. Наголошується, що становлення ІСД у таких дітей базується як на механізмах адаптації, компенсації, так і корекції, що є необхідною умовою досягнення власне педагогічних та розвивальних ефектів у підготовці дитини до життя. Однак, незважаючи на важливість цього напряму, в спеціальній психології та корекційній педагогіці виявлено лише незначну кількість проведених досліджень з вивчення та формування стильових особливостей життєдіяльності у дітей з особливими освітніми потребами (Хохліна, 2000; Ляшко & Хохліна, 2013; Ляшко, 2016; 2019). Саме тому вважаємо за необхідне звернути увагу на висвітлення основних результатах проведеного нами дослідження.

Тож представимо основні результати проведеного нами дослідження з вивчення та формування ІСД у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями (з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) та із затримкою психічного розвитку (ЗПР)). Воно здійснювалось у контексті корекційного розумового розвитку учнів в процесі трудового навчання в освітньому закладі на основі їх становлення як суб'єктів діяльності, здатних до свідомого й якнайкращого виконання діяльності з урахуванням власних індивідуально-типологічних особливостей. Від розв'язання питання формування ІСД у дитини

залежить розуміння, наскільки в корекційній роботі можна покладатися на її природні компенсаторні механізми, завдяки яким вона пристосовується до умов діяльності та життя відповідно до своїх індивідуальних властивостей; «підтримувати» ІСД дитини чи переборювати, враховуючи характер його впливу на ефективність діяльності й розвитку; що в індивідуальному стилі є «позитивом», а що «негативом» та ін. (Хохліна, 2000).

У дослідженні ми виходили з того, що ІСД – це система характерних ознак діяльності людини, зумовлених особливостями її особистості і передусім індивідуально-типологічними (найбільшою мірою ІСД пов'язується з темпераментом, тими особливостями нервових процесів, які його визначають). У більш вузькому розумінні ІСД – це система способів діяльності, до якої вдається людина для врівноважування своєї типологічно зумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності з метою найкращого її виконання, і яка стійко характеризує її в типових умовах. В основі ІСД лежить індивідуальний спосіб діяльності, який виявляється на основі порівняння з еталонним – нормативно схваленим, тобто узагальненим і закріпленим у розрахованих на абстрактного суб'єкта інструкціях та на середні умови. Нормативно схвалений спосіб діяльності є суспільною категорією, в ньому узагальнено досвід і здібності попередніх поколінь (Хохліна, 2000, 2013; Хохліна & Горбенко, 2022, 2025; Хохліна, Дідух & Горбенко, 2024 та ін.).

Для розуміння сутності ІСД ми враховували наявні в наукових джерелах дані, що у творчій розумовій діяльності він проявляється не лише у прийомах і способах роботи, а й у продуктах творчості, тоді як у виробничій праці він може проявлятися лише в способах і прийомах роботи, оскільки вимоги до продукту в ній жорстко регламентовано. Говорячи про прийоми і способи роботи, мають на увазі як орієнтувальну (підготовчу), так і виконавчу складові діяльності. Передусім в орієнтувальних та виконавчих діях, їх переважанні, виявляється індивідуальний стиль; відповідно, виокремлюється підготовчий та виконавчий вид ІСД (Хохліна, 2000; Ляшко & Хохліна, 2013; Ляшко, 2016, 2019).

У джерелах наводяться також дані, що особи з рухливою та лабільною нервовою системою мають підвищені швидкісні можливості виконувати

різноманітні дії, а особи з інертною нервовою системою мають сприятливі можливості для виконання повільних та одноманітних дій. У людей з інертною та слабкою нервовою системою спостерігається розгорнута орієнтувальна діяльність. Одні мають сприятливі індивідуальні можливості для досягнення високої продуктивності праці, інші – для досягнення її якості. Але за умови спеціального педагогічного впливу і ті, й інші досягають високих результатів за обома показниками ефективності діяльності (Хохліна, 2000). У зв'язку з цим важливо відмітити дані дослідження, які показують, що на ефективність діяльності дитини впливає не вид ІСД (підготовчий чи виконавчий), а ступінь його сформованості (Ляшко & Хохліна, 2013; Ляшко, 2016, 2019 та ін.).

Типологічні особливості людини впливають також на вибір та організацію умов діяльності. Так, особи з рухливою і лабільною нервовою системою схильні варіювати, урізноманітнювати роботу. Люди з інертною нервовою системою охоче виконують завдання, що вимагають одноманітних, багаторазових дій. Щодо організації робочого місця: інертні схильні завчасно розкласти інструменти в певному і звичному порядку, запастися матеріалом тощо, а рухливим це не є властиво. Так само інертні ретельно вивчають документацію, здійснюють підготовку верстату. У рухливих ці етапи характеризуються більшою згорнутістю. Ретельно та пунктуально дотримуватися вимог до праці більше схильні інертні; а особи з рухливою та сильною нервовою системою у цьому плані допускають більше порушень (Хохліна, 2000).

У дослідженнях зазначаються відмінності ІСД учнів із сильною та слабкою нервовою системою під час перевірки власної письмової роботи (твору, диктанту та ін.) Учні зі слабкою нервовою системою мають більше сумнівів щодо якості виконаного завдання. Вони декілька разів і досить тривало виправляють написане. Вони мають відмінність і в стилі викладу матеріалу. У тому разі, коли матеріал добре усвідомлений та засвоєний, учні слабкого типу частіше використовують складні синтаксичні конструкції, а учні сильного типу – прості. У разі недостатнього засвоєння матеріалу типологічні відмінності в стилі викладу виявити неможливо, бо вони «перекриваються» відмінностями в рівні загальної підготовленості. Особлива залежність ефективності діяльності в

цілому від типологічних особливостей нервової системи виявляється в ситуації напруження (виникнення неполадок у роботі, контрольна робота тощо). Так, в осіб із сильною та рухливою нервовою системою діяльність поліпшується, а в осіб із слабкою й інертною нервовою системою – погіршується. Важливо також зазначити, що індикатором відповідності індивідуальних особливостей людини діяльності, які визначають ІСД, розглядаються позитивні чи негативні емоції суб'єкта.

Досліджуючи проблему ІСД, ми враховували, що загалом учні з ПІР та ЗПР – складна та неоднорідна за особливостями психофізичного розвитку категорія дітей. Необхідність враховувати їхні індивідуальні особливості покладено в основу принципів індивідуального та диференційованого підходів. Тобто у процесі навчально-виховного та корекційно-розвивального впливу увага акцентується на особливостях дитини, відповідно до яких здійснюється педагогічна робота. Коли ж йдеться про формування ІСД, то розв'язується певною мірою протилежне завдання – подолати ті крайні, притому негативні, способи діяльності та її прояви, які заважають дитині реалізувати існуючі в неї можливості та досягти відносно високих показників її ефективності – і продуктивності, і якості. Йдеться про необхідність скоригувати, тобто обмежити чи підтягнути ці особливості до допустимого діапазону прояву. І тут важлива роль відводиться не лише механізмам адаптації, компенсації, а й корекції, спрямованої на розвиток позитивних для ефективного засвоєння та виконання діяльності можливостей дитини. Отже, найбільшого значення для забезпечення продуктивної та якісної діяльності, а відтак і розвитку учня, набуває становлення в нього скоригованого відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання суб'єктом індивідуального стилю (Хохліна, 2000).

Експериментальне дослідження з вивчення ІСД дітей з обмеженими розумовими можливостями проводилося в процесі виконання ними системи спеціально розроблених на матеріалі трудового навчання учбово-практичних завдань. Складовою кожного з них була технологічна задача, тобто задача на визначення раціонального способу діяльності. Система завдань вимагала від учнів в процесі їх виконання визначити й застосовувати індивідуальний спосіб

діяльності. В методиці подавалися завдання з поступовим ускладненням умов, аналогічних за способом їх розв'язання, а також завдання, умови якого вимагали переосмислити встановлену в результаті виконання попередніх завдань закономірність і визначати новий спосіб роботи. Методику дослідження було побудовано за принципом формувального експерименту.

У процесі порівняльного експериментального дослідження, яке проводилося в індивідуальній формі, вивчався індивідуальний спосіб (як основа стилю) діяльності у зв'язку з ефективністю праці у нормально розвинених учнів (НР), з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) та учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) молодшого підліткового віку. Індивідуальний спосіб діяльності, як одиниця та основа становлення ІСД, оцінювався в результаті порівняння індивідуального способу виконання завдання з еталонним за формулою коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена. Залежно від віднесеності до певного інтервалу даних коефіцієнтові присвоювалась певна кількість балів за шкалою оцінок (від 10 до 80). Одержана оцінка показувала ступінь відповідності індивідуального способу виконання завдання еталонному. Чим вищою є оцінка, тим більше використаний учнем спосіб роботи збігається з еталонним, тобто нормативно схваленим і найбільш раціональним з огляду на психофізичні та часові витрати суб'єкта діяльності. В дослідженні вивчався індивідуальний спосіб власне практичного виконання завдання як певної послідовності трудових операцій (дій), спрямованих на виготовлення продукту праці. Він, своєю чергою, розглядався як прояв практичної реалізації загальнотрудового вміння визначати раціональний спосіб діяльності на етапі планування діяльності (Хохліна, 2000).

За даними дослідження, індивідуальний спосіб діяльності виявився референтним показником рівня розвитку дитини, тобто в процесі виконання завдань учні всіх досліджуваних категорій показують відносно стабільний для них рівень його сформованості. Водночас результати свідчать про таку залежність: чим вищий рівень інтелектуального розвитку мають учні, тим більша відповідність їхнього індивідуального способу роботи еталонному й тим менший діапазон та варіативність даних за цим показником. Встановлено також наявність зв'язку (хоч і різного рівня для дітей різних категорій категорії) між

сформованістю ІСД та ефективністю виконання ними учбово-практичних завдань та сформованістю задіяних при цьому розумових якостей.

Так виявлено, що НР діти у разі самостійного виконання завдання найменше відходять від еталонного способу, який є оптимальною технологічною послідовністю здійснення трудової діяльності з метою найефективнішого виконання поставленого завдання. Найбільше розходження між індивідуальним способом діяльності й еталонним виявлено у дітей з ПІР.

Результати експерименту дали змогу виявити рівні сформованості у досліджуваних індивідуального способу діяльності, що є певними етапами його становлення: 1) первинне дотримання еталонного способу виконання завдання під керівництвом педагога; 2) відходження від еталонного способу виконання завдання як результат самостійного пошуку технологічної послідовності трудових операцій, щоб набути особистого досвіду; 3) вторинна, самостійна орієнтація на еталонний спосіб виконання завдання в результаті узагальнення засвоєного суспільно виробленого та набутого особистого досвіду.

Дані експерименту показують, що у НР учнів початок виконання системи завдань характеризується здебільшого другим рівнем сформованості індивідуального способу діяльності, тобто вони одразу ж самостійно визначають технологічну послідовність трудових операцій. Така діяльність не завжди є ефективною, оскільки самостійне виконання завдання може супроводитися низкою недоцільних спроб, помилок, неекономними витратами сил та часу, тобто проявом «псевдостилю». Але НР учні в результаті самостійного пошуку способу виконання завдання здатні визначити й раціональну технологічну послідовність операцій. Продовження ними роботи в межах однієї системи завдань приводить до переходу на третій рівень сформованості індивідуального способу діяльності, коли учні вже самостійно орієнтуються на еталонний спосіб виготовлення виробу.

Учні із ЗПР та ПІР починають виконувати завдання здебільшого на першому рівні. Оскільки діти з порушеннями інтелекту виявляються неспроможними самостійно розпочати виконання поставленого перед ними завдання, вони вдаються до запропонованої їм допомоги. Як наслідок – вони

відразу орієнтуються на еталонний спосіб діяльності. Варто зазначити, що діти із ЗПР, які мають високу чутливість до запропонованої їм допомоги, завдяки якій відбувається контроль і відсіювання нераціональних варіантів здійснення праці, поступово виявляють другий, а потім і третій рівень сформованості індивідуального способу діяльності. Учні з ПІР протягом виконання однієї системи завдань не переходять з першого рівня навіть на другий (Хохліна, 2000).

Експеримент також показав, що НР школярі у процесі опанування трудової діяльності в умовах експерименту при відносно позитивних, але дещо нижчих, ніж у дітей з ЗПР, вихідних даних, зберігають певну стабільність у виборі способів розв'язання нових завдань, хоч поступово їх «підтягують» до значно скороченого діапазону найвищих оцінок. Проте виконання кожного наступного аналогічного завдання неоднозначно поліпшує оцінки всіх школярів даної категорії: більшість з них у виборі способу діяльності починає наближатися до еталонного; деякі в результаті самостійного пошуку способу діяльності визначають ще більш нераціональну послідовність операцій порівняно з використаною в попередньому завданні. Учні із ЗПР істотно поліпшують свої результати діяльності щодо цього показника, але вони в них мають значно ширший, ніж у НР, діапазон і залишаються достатньо варіативними: серед них більшість учнів (близько 70%) мають високі й дуже високі оцінки, тоді як близько 15% за своїми даними мають найнижчі оцінки, які наближають їх до групи з ПІР. Дані дітей з ПІР зазнають змін найменшою мірою, і від завдання до завдання зберігають найбільший діапазон оцінок (Хохліна, 2000).

Виходячи з сутності ІСД та отриманих результатів дослідження, його формування в учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями вбачається у становленні в них скоригованого, відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання суб'єктом, індивідуального стилю в оптимальних межах. Водночас опору важливо робити не так на компенсаторні механізми, які забезпечують адаптаційні процеси дитини з особливостями розвитку до умов діяльності, як на корекції, відсіюванні псевдостилю (способу діяння, який хоч і відповідає особливостям психофізичного розвитку дитини, але негативно впливає на показники ефективності діяльності), на розвиток позитивних для

засвоєння та виконання діяльності можливостей. Завдяки коригуванню в одних випадках особливості виконання трудових дій обмежуються, а в інших – «підтягуються» до певного рівня. І це не означає, що всі діти з індивідуальними особливостями психофізичного розвитку мають користуватися однаковими прийомами діяльності. Йдеться, як уже зазначалось, про усунення крайнощів та формування таких способів виконання трудових дій, які перебувають в оптимально допустимих межах. Саме ці межі повинні давати можливість проявлятися позитивним для виконання діяльності властивостям і забезпечувати здобуття необхідних результатів як за продуктивністю, так і за якістю.

Загалом дослідження показало можливість сформувати у дітей з затримкою психічного розвитку та з порушеннями інтелекту скоригований в оптимальних межах індивідуальний стиль діяльності за умови спеціально організованого трудового навчання на основі використання системи учбово-практичних завдань, у процесі виконання яких дитина могла б виявити свою «манеру» діяння. Спеціального впливу потребують як учні з ЗПР, так і з ІПР, але останні – більш інтенсивної корекційно-розвивальної роботи – збільшення кількості серій системи завдань, вправ, етапів, часу тощо, особливо щодо засвоєння еталонного способу виконання завдань.

У результаті проведеного дослідження було визначено загальні психологічні передумови становлення та корекції ІСД в процесі трудового навчання дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, до яких можна віднести такі: 1. Формування в учня раціонального способу діяльності відповідно до об’єктивних і суб’єктивних умов її виконання; формування автоматизмів, які заважають негативним проявам психофізичних властивостей та відповідають вимогам діяльності шляхом розв’язування завдань еталонним способом; розв’язування завдань з жорстко регламентованими способами й послідовністю дій. 2. Поетапне формування ІСД: 1) засвоєння учнем еталонного способу виконання завдання; 2) набуття ним досвіду самостійно визначати спосіб роботи; 3) усвідомлення переваг еталонного способу діяльності у плані часових витрат та психофізичних зусиль, якості результатів діяльності, та самостійне визначення способу, максимально наближеного до еталонного. 3. Наявність у дитини

позитивного ставлення до діяльності на основі результативності діяльності, нейтралізації навіюваних оцінок її можливостей, формування впевненості у своїх можливостях, демонстрації переваг і недоліків у роботі, створення сприятливого емоційного фону при критичному аналізі результатів та процесу діяльності, перебудови типологічно зумовлених установок (Хохліна, 2000; Хохліна, Дідух & Горбенко, 2024).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Важливим засобом підвищення ефективності та нормалізації функціонування людини, посилення її адаптаційних процесів та забезпечення повноти розвитку є становлення у неї стильових особливостей життєдіяльності. Важливе значення дослідження цієї проблеми має для вирішення спеціального завдання спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами – їхнього корекційного розвитку. Доведено можливість формування у дітей з обмеженими розумовими можливостями скоригованого в оптимальних межах індивідуального стилю діяльності за умови спеціально організованого трудового навчання на основі використання учбово-практичних завдань, у процесі виконання яких дитина могла б виявляти свою «манеру» діяння з урахуванням своїх індивідуально-типологічних особливостей. Сформованість ІСД у таких дітей забезпечує ефективність свідомого виконання та засвоєння діяльності, що є найважливішою основою здійснення корекції та загального розвитку дитини.

Отримані результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження, завдяки достатньому рівню їх узагальненості, можуть використовуватися під час започаткування та проведення спеціальних досліджень з вивчення та розробки корекційних технологій формування ІСД з метою досягнення повноти підготовки учнів до життя, використовуючи можливості навчання різних шкільних предметів, процесу виховання і власне корекційного розвитку як дітей зазначеної категорії, так і дітей з особливими освітніми потребами інших категорій, що здобувають освіту в умовах спеціальних та інклюзивних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарук, П. А. (1985). *Психологія навчання* : монографія. Київ : Вища школа.

2. Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 58(5), 844-854.

3. Гончарук, П. А. (2001). Індивідуальний стиль діяльності та професійна придатність. Ю. Трофімов (Ред). *Психологія*: підручн. (с. 437-442). Київ : Либідь.

4. Хохліна, О. П. (2000). *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку : монографія.* Київ: Педагогічна думка.

5. Рибалка, В. В. (2003). *Методологічні питання наукової психології* : навч.-метод. посіб. Київ: Ніка-Центр.

6. Синьов, В. М., Матвєєва, М. П., & Хохліна, О. П. (2008). *Психологія розумово відсталої дитини* : підручник. Київ: Знання.

7. Хохліна, О. П. (2013). Становлення індивідуального стилю цілеспрямованої активності як умова успішного функціонування суб'єкта в екстремальних ситуаціях. *Проблеми екстремальної та кризової психології,* 2(14), 391-399.

8. Ляшко, В. В., & Хохліна, О. П. (2013). Індивідуальний стиль діяльності: особливості прояву та передумови становлення у школярів з інтелектуальними вадами. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 38–44.

9. Ляшко, В. В. (2016). Індивідуальний стиль діяльності в контексті компенсаторних можливостей розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки, 1(7), 196-205.

10. Ляшко, В. В. (2019). До проблеми врахування індивідуальних стильових особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку у навчальному процесі спеціальних освітніх закладів. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки), 13, 134–144. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.134-144

11. Пальчинська, М. В. (2020). *Психологія* : навч. посіб. для підготовки до семінарських занять. Одеса: Сімекс-прінт.

12. Хохліна, О.П., & Помиткіна Л.В. (2020). Стильові особливості спілкування студентів та їх психологічна зумовленість. С.М. Ягодзінський, & А.М. Кокарєва (Ред.) *Соціальні комунікації в інноваційному освітньому просторі: теоретичні та прикладні аспекти:* Колективна монографія. (с. 63-77). Київ : Талком. DOI: 10.18372/43138 (http://doi.org/10.18372/43138)

13. Хохліна, О. П. (2021). Теоретико-методологічні проблеми психології : навч. пос. Київ: Симоненко О.І.

14. Хохліна, О. П., & Горбенко, С. Л. (2022). Стильові особливості життєдіяльності людини: теоретичний аспект проблеми. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»,*

Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 4(9), 468-478. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-468-478

15. Хохліна, О. П. (2023). Індивідуальний підхід у психології: теоретичний аспект проблеми. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 12(30), 802-814. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-802-814

16. Хохліна, О. П., & Горбенко, С. Л. (2025). Ефективність адаптаційних процесів у зв′язку зі стильовими особливостями життєдіяльності особистості. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, 7. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-7-10-04

17. Карамушка, Л. М., & Снігур, Ю. С. (2024). *Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій* : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

18. Хохліна, О. П., Дідух, М. М, & Горбенко, С. Л. (2024). *Загальна психологія*: навч. посіб. Київ: НАУ.

19. Хохліна, О. П. (2025). Психотехнологія розвитку життєстійкості вимушено переміщених осіб засобами роботи зі смислом життя. Я.М. Омельченко (Ред.). *Психотехнології допомоги вимушено переміщеним особаму подоланні психотравмівного впливу воєнного та поствоєнного часу*: метод. посіб. (с. 19-59; 287). Київ: Видавничий Дім «Слово». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747689/

REFERENCES

1.Honcharuk, P. A. (1985). *Psykholohiia navchannia [The Psychology of Learning]* : monohrafiia. Kyiv : Vyshcha shkola. [in Ukrainian].

2. Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 58(5), 844-854. [in English]

3. Honcharuk, P. A. (2001). Indyvidualnyi styl diialnosti ta profesiina prydatnist [Individual activity style and professional aptitude]. Yu. Trofimov (Red). *Psykholohiia* : pidruchn. (s. 437- 442). Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].

4. Khokhlina, O. P. (2000). *Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku [Psychological and pedagogical bases of corrective orientation of labor training of students with mental disabilities]*: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

5. Rybalka, V. V. (2003). *Metodolohichni pytannia naukovoi psykholohii [Methodological Issues in Scientific Psychology]*: navch.-metod. posib. Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].

6. Synov, V. M., Matvieieva, M. P., & Khokhlina, O. P. (2008). *Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny [Psychology of a mentally retarded child]*: pidruchnyk. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian].

7. Khokhlina, O. P. (2013). Stanovlennia indyvidualnoho styliu tsilespriamovanoi aktyvnosti yak umova uspishnoho funktsionuvannia subiekta v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Formation of individual style of purposeful activity as a condition of successful functioning of the subject in extreme situations]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 2(14), 391-399. [in Ukrainian].

8. Liashko, V. V., & Khokhlina, O. P. (2013). Indyvidualnyi styl diialnosti: osoblyvosti proiavu ta peredumovy stanovlennia u shkoliariv z intelektualnymy vadamy [Individual style of activity: features of manifestation and preconditions of formation at schoolboys with intellectual disabilities]. *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3, 38–44. [in Ukrainian].

9. Liashko, V. V. (2016). Indyvidualnyi styl diialnosti v konteksti kompensatornykh mozhlyvostei rozumovo vidstalykh ditei [Individual style of activity in the context of compensatory strategies for children with intellectual disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky*), 1(7), 196-205. [in Ukrainian].

10. Liashko, V. V. (2019). Do problemy vrakhuvannia indyvidualnykh stylovykh osoblyvostei ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku u navchalnomu protsesi spetsialnykh osvitnikh zakladiv [On the issue of taking into account the individual stylistic characteristics of children with psychophysical developmental disorders in the educational process at special education institutions]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity* (pedahohichni nauky), 13, 134–144. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.134-144 [in Ukrainian].

11. Palchynska, M. V. (2020). *Psykholohiia [Psychology]*: navch. posib. dlia pidhotovky do seminarskykh zaniat. Odesa: Simeks-print. [in Ukrainian].

12. Khokhlina, O.P., & Pomytkina L.V. (2020). Stylovi osoblyvosti spilkuvannia studentiv ta yikh psykholohichna zumovlenist [Style features of student communication and their psychological determinants]. S.M. Yahodzinskyi, & A.M. Kokarieva (Red.) *Sotsialni komunikatsii v innovatsiinomu osvitnomu prostori: teoretychni ta prykladni aspekty* : Kolektyvna monohrafiia. (s. 63-77). Kyiv : Talkom. DOI: 10.18372/43138 (http://doi.org/10.18372/43138) [in Ukrainian].

13. Khokhlina, O. P. (2021). *Teoretyko-metodolohichni problemy psykholohii [Theoretical and methodological problems of psychology]*: navch. pos. Kyiv: Symonenko O.I. [in Ukrainian].

14. Khokhlina, O. P., & Horbenko, S. L. (2022). Stylovi osoblyvosti zhyttiediialnosti liudyny: teoretychnyi aspekt problemy [Style features of human life: theoretical aspect of the problem]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»), 4(9), 468-478. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-468-478 [in Ukrainian].

15. Khokhlina, O. P. (2023). Indyvidualnyi pidkhid u psykholohii: teoretychnyi aspekt problemy [Individual approach in psychology: theoretical aspect of the problem]. *Perspektyvy ta*

innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»), 12(30), 802-814. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-802-814 [in Ukrainian].

16. Khokhlina, O. P., & Horbenko, S. L. (2025). Efektyvnist adaptatsiinykh protsesiv u zv´iazku zi stylovymy osoblyvostiamy zhyttiediialnosti osobystosti [The effectiveness of adaptation processes in connection with the style features of the personality life activities]. *Problemy suchasnykh transformatsii*. Seriia: pedahohika ta psykholohiia, 7. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-7-10-04 [in Ukrainian].

17. Karamushka, L. M., & Snihur, Yu. S. (2024*). Psykholohiia vyboru kopinh-stratehii kerivnykamy osvitnikh* orhanizatsii [The psychology of coping strategy selection by leaders of educational organizations] : monohrafiia. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

18. Khokhlina, O. P., Didukh, M. M, & Horbenko, S. L. (2024). *Zahalna psykholohiia [General psychology]* : navch. posib. Kyiv: NAU. [in Ukrainian].

19. Khokhlina, O. P. (2025). Psykhotekhnolohiia rozvytku zhyttiestiikosti vymusheno peremishchenykh osib zasobamy roboty zi smyslom zhyttia [The psychotechnology of developing resilience in forcibly displaced persons by working with the sense of life]. Ya.M. Omelchenko (Red.). *Psykhotekhnolohii dopomohy vymusheno peremishchenym osobamu podolanni psykhotravmivnoho vplyvu voiennoho ta postvoiennoho chasu: metod. posib.* (s. 19-59; 287). Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747689/ [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 2.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК: 376.018.3-056

Володимир Шевченко,
доктор педагогіних наук,
професор кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка,
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
ORCID iD: 0000-0003-0119-3206
shevchenko_volodumur@ukr.net

Volodymyr Shevchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the M.D. Yarmachenko
Department of Surdopedagogy and Surdopsychology
Faculty of Special and Inclusive Education
Drahomanov Ukrainian State University

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
м. Київ, 01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9

Drahomanov Ukrainian State University
01601, Kyiv, st. Pirogov, 9

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТА «УКРАЇНСЬКА МОВА»

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS WITH HEARING DISORDERS DURING THE STUDY OF THE SUBJECT «UKRAINIAN LANGUAGE»

Анотація. У статті розглядається проблема формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху в процесі вивчення предмета «Українська мова». Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективної комунікативної підготовки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього простору. Обґрунтовано, що мовленнєва компетентність виступає інтегративною характеристикою, яка поєднує знання мовленнєвої системи та вміння застосовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності – слуханні, говорінні, читанні та письмі. Визначено, що для учнів з порушеннями слуху особливого значення набуває розвиток компенсаторних механізмів, зокрема зорового сприймання, жестової підтримки, використання візуалізованих і цифрових засобів навчання. У роботі проаналізовано сучасні підходи до формування мовленнєвої компетентності, серед яких комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та мультисенсорний підходи. Описано ефективні методи і прийоми навчання, зокрема використання візуальних опор, моделювання мовленнєвих ситуацій, поетапне формування висловлювань, інтеграцію жестової та усної мови, а також застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентовано увагу на необхідності індивідуалізації навчання з урахуванням рівня розвитку слухового сприймання, мовлення та когнітивних можливостей учнів.

Зазначено, що системне впровадження запропонованих підходів сприяє підвищенню рівня сформованості мовленнєвої компетентності, розвитку комунікативної активності та соціальної інтеграції учнів з порушеннями слуху. Отримані результати можуть бути використані у практиці вчителів-філологів, сурдопедагогів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Дослідження також підкреслює важливість міждисциплінарної взаємодії фахівців, зокрема вчителя, сурдопедагога, логопеда та психолога, що забезпечує цілісність впливу на розвиток мовлення учнів. Окрему увагу приділено формуванню мотивації до мовленнєвої діяльності як передумови активного засвоєння мовленнєвих знань і їх практичного застосування. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні інноваційних технологій навчання, спрямованих на розширення комунікативних можливостей учнів з порушеннями слуху в освітньому та соціальному середовищі.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, учні з порушеннями слуху, українська мова, комунікативна діяльність, візуалізація навчання, інклюзивна освіта, сурдопедагогіка.

Abstract. The article considers the problem of forming speech competence of students with hearing impairments in the process of studying the subject "Ukrainian language". The relevance of the study is due to the need to ensure effective communicative training of students with special educational needs in the conditions of the modern educational space. It is substantiated that speech competence is an integrative characteristic that combines knowledge of the speech system and the ability to apply them in various types of speech activity - listening, speaking, reading and writing. It is determined that for students with hearing impairments, the development of compensatory mechanisms is of particular importance, in particular visual perception, gestural support, the use of visualized and digital learning tools. The paper analyzes modern approaches to the formation of speech competence, including communicative-activity, personally oriented and multisensory approaches. Effective teaching methods and techniques are described, including the use of visual supports, modeling of speech situations, the gradual formation of statements, the integration of sign and oral language, as well as the use of information and communication technologies. Attention is focused on the need to individualize teaching, taking into account the level of development of auditory perception, speech and cognitive abilities of students. It is noted that the systematic implementation of the proposed approaches contributes to an increase in the level of formation of speech competence, the

development of communicative activity and social integration of students with hearing impairments. The results obtained can be used in the practice of teachers of speech, teachers of the deaf and hearing impaired and specialists of inclusive resource centers. The study also emphasizes the importance of interdisciplinary interaction of specialists, in particular, a teacher, a teacher of the deaf, a speech therapist and a psychologist, which ensures the integrity of the impact on the development of students' speech. Special attention is paid to the formation of motivation for speech activity as a prerequisite for the active acquisition of language knowledge and its practical application. Prospects for further research are seen in the development of innovative teaching technologies aimed at expanding the communicative capabilities of students with hearing impairments in the educational and social environment.

Key words: speech competence, students with hearing impairments, Ukrainian language, communicative activity, visualization of learning, inclusive education, deaf pedagogy.

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти, спрямованими на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх здобувачів, зокрема учнів з порушеннями слуху. В умовах трансформації освітнього простору та впровадження інклюзивного навчання особливого значення набуває формування мовленнєвої компетентності як основи ефективної комунікації, соціалізації та подальшої життєвої самореалізації особистості. Для учнів з порушеннями слуху оволодіння мовленням є складним і тривалим процесом, що потребує спеціально організованих педагогічних умов, адаптованих методик і засобів навчання. Недостатній рівень сформованості мовленнєвої компетентності обмежує їхні можливості у спілкуванні, засвоєнні навчального матеріалу та інтеграції в соціум. Саме тому предмет «Українська мова» виступає не лише як навчальна дисципліна, а як важливий інструмент розвитку мовлення, мислення та комунікативної діяльності (Абрамович С., 2004:472).

Попри наявність наукових напрацювань у галузі сурдопедагогіки, проблема ефективного формування мовленнєвої компетентності учнів з

порушеннями слуху залишається недостатньо розробленою в умовах сучасної освітньої практики, що обумовлює необхідність пошуку нових підходів, методів і технологій навчання. Це визначає практичну значущість і наукову доцільність дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху є предметом активного наукового пошуку в галузі сурдопедагогіки, спеціальної психології та спеціальної педагогіки. У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників обґрунтовано, що порушення слуху суттєво впливає на розвиток мовлення, зумовлюючи вторинні відхилення у когнітивній, комунікативній та соціальній сферах розвитку особистості. Це визначає особливу увагу до проблеми формування мовленнєвої компетентності як основи інтеграції дитини у соціум.

Теоретичні засади розвитку мовлення дітей з порушеннями слуху розкрито у працях українських науковців, у яких акцентовано на необхідності раннього втручання, комплексного супроводу та використання варіативних методичних підходів до слухо-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху. В дослідженнях доведено ефективність поєднання педагогічних, психологічних і медичних впливів, а також важливість індивідуалізації навчання (Вінтонів, М., Вінтонів, Т., Булава, Н., 2025: 31).

Питання формування комунікативної та мовленнєвої компетентності розглядалися також у контексті комбінованих порушень розвитку. Зокрема, у дослідженнях таких науковців як В.В. Жук, С.В. Литовченко, К.В. Луцько, О.В. Мартинчук, Т.Ф. Марчук, О.М. Таранченко, М.К. Шеремет та ін.) проаналізовано підходи до формування комунікативної компетентності дітей. Це дозволяє визначити універсальні механізми розвитку комунікації через альтернативні засоби спілкування та розширює розуміння ролі компенсаторних механізмів у формуванні мовлення (Литовченко С., Таранченко О., Жук В., 219: 56).

У наукових працях розглядалися питання особистісного зростання дитини з порушенням слуху у зв’язку з її мовленнєвим розвитком (Г.О. Воробель, О.І. Дмитрієва, О.П. Круглик, К.В. Луцько, Л.О. Малина та ін.). Сучасні наукові

публікації акцентують увагу на недостатньому рівні сформованості словесного мовлення у дітей з порушеннями слуху, що обмежує їхню участь у соціальній взаємодії та потребує вдосконалення методів навчання. У цьому контексті дослідники наголошують на необхідності впровадження комунікативно спрямованих технологій, розвитку активного словника, формування зв'язного мовлення та використання інтерактивних форм навчання (Дмітрієва О., 2020: 43).

Окремі дослідження присвячені практичним аспектам формування мовленнєвої компетентності в умовах сучасного освітнього середовища, зокрема дистанційного навчання. У них підкреслюється ефективність використання цифрових технологій, візуалізації матеріалу, а також тісної взаємодії вчителя, учнів і батьків. Це відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти та розширює можливості розвитку мовлення (Вінтонів, М., Вінтонів, Т., Булава, Н., 2025: 31).

Аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху, проте питання формування мовленнєвої компетентності саме у процесі вивчення предмета «Українська мова» потребує подальшого поглибленого дослідження. Це зумовлює необхідність розроблення ефективних педагогічних умов, методів і технологій, спрямованих на підвищення рівня мовленнєвої підготовки цієї категорії учнів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні особливостей формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху під час вивчення предмета «Українська мова», а також у визначенні ефективних педагогічних умов, методів і прийомів навчання, що забезпечують розвиток їхньої комунікативної діяльності, збагачення мовленнєвого досвіду та підвищення рівня соціальної інтеграції.

Процедура дослідження полягала у комплексному поетапному аналізі науково-теоретичних і методичних джерел, що висвітлюють проблему формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху, а також узагальненні сучасного педагогічного досвіду організації навчання української

мови в умовах спеціальної освіти та інклюзії. У межах дослідження здійснено порівняльний аналіз підходів до визначення сутності мовленнєвої компетентності, її структурних компонентів і критеріїв сформованості (Литовченко С., 2020: 296).

Особливу увагу приділено вивченню психолого-педагогічних особливостей розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, ролі компенсаторних механізмів та впливу освітнього середовища на становлення комунікативної діяльності. Проаналізовано сучасні методи, прийоми та технології навчання української мови, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь, зокрема використання візуалізації, моделювання мовленнєвих ситуацій, інтерактивних форм роботи та інформаційно-комунікаційних засобів. Узагальнення та систематизація отриманих даних дозволили визначити ефективні педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху, а також окреслити перспективні напрями вдосконалення освітнього процесу у контексті сучасних вимог.

Результати дослідження. Сучасний розвиток освітнього простору визначається тенденціями гуманізації, індивідуалізації та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху, оскільки саме мовлення виступає основним інструментом пізнання, комунікації та соціальної взаємодії. Для цієї категорії дітей оволодіння мовленням є складним багаторівневим процесом, що потребує цілеспрямованої, системної та науково обґрунтованої педагогічної підтримки (Литовченко С., 2020: 97).

Мовленнєва компетентність розглядається як інтегрована здатність особистості ефективно використовувати мовленнєвих засоби в різних комунікативних ситуаціях, що включає сформованість лексичних, граматичних, фонетичних, прагматичних і соціокультурних компонентів. В учнів з порушеннями слуху ця компетентність формується в умовах обмеженого слухового досвіду, що зумовлює специфіку розвитку мовлення, зокрема уповільнений темп засвоєння мовленнєвих одиниць, труднощі у сприйманні та

відтворенні звукової сторони мовлення, обмежений словниковий запас і недосконаліть граматичної будови висловлювань (Литовченко С., 2020: 98).

Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями слуху визначають необхідність врахування компенсаторних механізмів, серед яких провідну роль відіграють зорове сприймання, кінестетичні відчуття та використання альтернативних і додаткових засобів комунікації. Це зумовлює специфіку організації навчального процесу, у якому важливими стають наочність, структурованість навчального матеріалу, поетапність формування мовленнєвих умінь та активне залучення різних каналів сприймання.

Предмет «Українська мова» у цьому контексті виконує не лише освітню, але й корекційно-розвиткову функцію, спрямовану на формування мовленнєвих навичок, розвиток мислення, удосконалення комунікативної діяльності та забезпечення соціалізації учнів. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від добору методів, форм і засобів навчання, що відповідають особливим освітнім потребам учнів з порушеннями слуху (Вінтонів, М., Вінтонів, Т., Булава, Н., 2025: 38).

Важливим аспектом є створення мовленнєво розвивального середовища, яке стимулює активність учнів, сприяє формуванню мотивації до мовленнєвої діяльності та забезпечує практичну спрямованість навчання. Таке середовище передбачає використання різноманітних дидактичних матеріалів, візуальних опор, інтерактивних технологій, а також організацію навчальних ситуацій, наближених до реального життя.

Процес формування мовленнєвої компетентності передбачає системну роботу над усіма видами мовленнєвої діяльності: слуханням (з урахуванням залишкового слуху), мовленням, читанням і письмом. Особливу увагу варто приділяти розвитку зв’язного мовлення, оскільки саме воно забезпечує можливість повноцінної участі в комунікації. Робота над зв’язним мовленням включає навчання побудови різних типів висловлювань, формування вміння логічно та послідовно викладати думки, використовувати мовленнєвих засоби відповідно до ситуації спілкування (Вінтонів, М., Вінтонів, Т., Булава, Н., 2025: 36).

Значним є також формування лексичної компетентності, що передбачає систематичне збагачення словникового запасу, уточнення значень слів, формування вміння використовувати їх у різних контекстах. У роботі з учнями з порушеннями слуху доцільним є використання тематичних груп слів, опора на зорові образи, поєднання слова з конкретною дією або предметом, що сприяє кращому засвоєнню та закріпленню лексики (Грищенко Є, Стьопкін В., 2000: 81).

Граматична складова мовленнєвої компетентності формується через усвідомлення мовленнєвих закономірностей і практичне їх застосування у мовленні. У цьому процесі важливо забезпечити поетапність засвоєння граматичних структур, використання моделей і схем, що допомагають учням зрозуміти будову речення та правила узгодження слів.

Не менш важливим є розвиток фонетичної сторони мовлення, який у дітей з порушеннями слуху має свої особливості. Робота над вимовою включає формування артикуляційних навичок, розвиток мовленнєвого дихання, ритму і темпу мовлення, а також використання спеціальних вправ, спрямованих на корекцію звуковимови (Грищенко Є, Стьопкін В., 2000: 86).

У сучасних умовах значну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, які відкривають нові можливості для навчання учнів з порушеннями слуху. Використання мультимедійних засобів, інтерактивних програм, відеоматеріалів із субтитрами та візуальними підказками сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу та розвитку мовленнєвих умінь.

Важливою умовою успішного формування мовленнєвої компетентності є індивідуалізація навчання, що передбачає врахування рівня слухового сприймання, мовленнєвого розвитку, когнітивних можливостей та особистісних особливостей кожного учня. Це дозволяє оптимізувати навчальний процес, забезпечити доступність матеріалу та створити умови для досягнення максимально можливих результатів (Дробот О., Замша А., Федоренко О., 2017: 37).

Особливого значення набуває міждисциплінарна взаємодія фахівців, яка забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Співпраця вчителя,

сурдопедагога, логопеда та психолога сприяє узгодженості педагогічних впливів, своєчасному виявленню труднощів та корекції навчального процесу.

Необхідною складовою є також партнерство з батьками, які відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвого середовища поза школою. Залучення батьків до освітнього процесу, надання їм методичних рекомендацій щодо розвитку мовлення дитини сприяє підвищенню ефективності навчання та забезпечує наступність у формуванні мовленнєвих навичок (Мироненко А., 2020: 218).

Узагальнення теоретичних і практичних аспектів проблеми дозволяє визначити, що формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху є складним і багатогранним процесом, який потребує системного підходу, науково обґрунтованих методів і створення сприятливих педагогічних умов. Ефективна організація навчання української мови сприяє не лише розвитку мовлення, але й формуванню особистості учня, його соціальної адаптації та інтеграції в суспільство (Кульбіда С., 2019: 218).

Формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху в процесі вивчення української мови виступає одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти, що потребує подальшого наукового усвідомлення та вдосконалення практики навчання з урахуванням сучасних викликів і можливостей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху є складним багатофакторним процесом, що ускладнюється обмеженим слуховим досвідом, але може ефективно розвиватися завдяки компенсаторним механізмам за належної організації навчання. Мовленнєва компетентність розглядається як інтегративна здатність до практичного використання мовлення, ключову роль у формуванні якої відіграє навчання української мови.

Ефективність забезпечується комплексом педагогічних умов (візуалізація, поетапність, інтеграція діяльності, ІКТ, індивідуалізація тощо), а також міждисциплінарною взаємодією і підтримкою сім'ї. Актуальним є оновлення методик із використанням цифрових технологій.

Перспективи досліджень пов’язані з диференціацією навчання, оптимізацією поєднання різних форм мовлення, розробленням інноваційних методик і вивченням ефективності в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С.Д. (2004). Мовленнєва комунікація: підручник. Київ. Центр навчальної літератури. 472 с.
2. Вінтонів, М.О. Вінтонів, Т.М., Булава, Н.Ю. (2025) Основні підходи у викладанні української мови для осіб із порушеннями слуху. Інноваційна педагогіка. Т.1 (80). с. 31-38.
3. Грищенко Є.С., Стьопкін В.В. (2006). Особливості використання лексики української жестової мови студентами з порушеннями слуху. Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць. Вип. 1. Київ. Поліграфічний центр УТОГ. С. 81 – 88.
4. Дробот О., Замша А., Федоренко О. (2017). Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина: навчання і виховання. № 4 (84). С. 37–46.
5. Давиденко Е.В. (2015). Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія. Вінниця. Нілан-ЛТД. 314 с.
6. Дмітрієва О.І. (2020). Окремі аспекти розвитку особистості молодших школярів з порушеннями слуху. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 9. С. 43-54.
7. Козачек Н.О., Райчук М.І. (2018). Причини порушень слуху у дітей та сучасні технічні засоби реабілітації. Педагогіка здоров’я. №1. С. 703-706.
8. Кульбіда С.В. (2019). Навчання дітей із порушеннями слуху: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок. 218 с.
9. Литовченко С.В., Таранченко О.М., Жук В.В. (2019). Дитина з порушенням слуху. Київ. Літера ЛТД, 56 с.
10. Литовченко С.В. (2020). Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід: монографія. Київ. Симоненко О.І. 296 с.
11. Литовченко С.В. (2020). Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху: рекомендації учасникам команди супроводу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал: Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка. №3-4 С. 97-98.
12. Мироненко А.В. (2020). Комплексний підхід до розвитку звуковимови у дітей з порушенням слуху. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти. № 1. С. 218-224.
13. Шевченко В.М. (2017). Мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху в сучасній школі. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. № 9 (2). С. 263-271.

REFERENCES

1. Abramovych S.D. (2004). Movlennieva komunikatsiia: pidruchnyk. [Speech communication: textbook]. Kyiv. Tsentr navchalnoi literatury. 472 s. [in Ukrainian].

2. Vintoniv, M.O. Vintoniv, T.M., Bulava, N.Iu. (2025) Osnovni pidkhody u vykladanni ukrainskoi movy dlia osib iz porushenniamy slukhu. [Basic approaches to teaching Ukrainian to people with hearing impairments]. Innovatsiina pedahohika. T.1 (80). s. 31-38. [in Ukrainian].

3. Hryshchenko Ye.S., Stopkin V.V. (2006). Osoblyvosti vykorystannia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy studentamy z porushenniamy slukhu. [Peculiarities of using Ukrainian sign language vocabulary by students with hearing impairments]. Zhestova mova y suchasnist: zb. nauk. prats. Vyp. 1. Kyiv. Polihrafichnyi tsentr UTOH. S. 81 – 88. [in Ukrainian].

4. Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O. (2017). Bimodalno-bilinhvalnyi pidkhid do orhanizatsii navchannia hlukhykh ta slabkochuiuchykh. [A bimodal-bilingual approach to organizing education for the deaf and hard of hearing]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 4 (84). S. 37–46. [in Ukrainian].

5. Davydenko E.V. (2015). Inkliuziia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Yevropeiskoho Soiuzu: monohrafiia. Vinnytsia. [Inclusion in higher education institutions of the European Union: monograph]. Nilan-LTD. 314 s. [in Ukrainian].

6. Dmitriieva O.I. (2020). Okremi aspekty rozvytku osobystosti molodshykh shkoliariv z porushenniamy slukhu. [Certain aspects of personality development of younger schoolchildren with hearing impairments]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 9. S. 43-54. [in Ukrainian].

7. Kozachek N.O., Raichuk M.I. (2018). Prychyny porushen slukhu u ditei ta suchasni tekhnichni zasoby reabilitatsii. [Causes of hearing impairment in children and modern technical means of rehabilitation]. Pedahohika zdorovia. №1. S. 703-706. [in Ukrainian].

8. Kulbida S.V. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu: navch.-metod. posib. [Teaching children with hearing impairments: teaching and methodological manual]. Kharkiv: Ranok. 218 s. [in Ukrainian].

9. Lytovchenko S.V., Taranchenko O.M., Zhuk V.V. (2019). Dytyna z porushenniam slukhu. [A child with hearing impairment]. Kyivъo Litera LTD56 s. [in Ukrainian].

10. Lytovchenko S.V. (2020). Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku: navchannia i suprovid: monohrafiia. [Children with hearing impairments of early and preschool age: education and support: monograph]. Kyiv. Symonenko O.I. 296 s. [in Ukrainian].

11. Lytovchenko S.V. (2020). Dystantsiine navchannia ditei z porushenniamy slukhu: rekomendatsii uchasnykam komandy suprovodu. [Distance learning for children with hearing impairments: recommendations for support team members]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal: Vyd-vo Sum DPU imeni A.S. Makarenka. №3-4 S. 97-98. [in Ukrainian].

12. Myronenko A.V. (2020). Kompleksnyi pidkhid do rozvytku zvukovymovy u ditei z porushenniam slukhu. [A comprehensive approach to the development of sound pronunciation in children with hearing impairment]. Aktualni pytannia korektsiinoi ta inkliuzyvnoi osvity. № 1. S. 218-224. [in Ukrainian].

13. Shevchenko V.M. (2017). Multymediini tekhnichni zasoby navchannia ditei z porushenniamy slukhu v suchasnii shkoli. [Multimedia technical means of teaching children with hearing impairments in a modern school]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky. № 9 (2). S. 263-271. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 31.03.2026 р.

Прорецензовано 25.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 376.015.3-053.5:159.944.4-044.35

Ілля Колістратенко,
аспірант факультету спеціальної освіти та соціальної політики
E-mail: i.kolistratenko@std.udu.edu.ua
orcid.org/0009-0004-5484-1195

Illia Kolistratenko,
postgraduate student

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна
вул. Пирогова, 9, Київ, 01601, Україна

Dragomanov Ukrainian State University
Kyiv, Ukraine
9 Pirogova str., Kyiv, 01601, Ukraine

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ СЕНСОРНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ЗОРОВОЇ ЧИ СЛУХОВОЇ МОДАЛЬНОСТІ) В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

BUILDING STRESS RESILIENCE IN CHILDREN WITH FUNCTIONAL SENSORY DIFFICULTIES (VISUAL OR AUDITORY MODALITY) IN COMPLICATED CONDITIONS

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено ефективність диференційованої корекційно-розвиткової програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на формування стресостійкості у молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в умовах пермакризи. Комплексна процедура дослідження охоплювала аналіз науково-теоретичних джерел з кризової психології, сурдопедагогіки та тифлопедагогіки, а також експериментальні методи.

У статті висвітлюється формування стресостійкості у молодших школярів через залучення збережених аналізаторних модальностей для компенсації дефіцитарних перцептивних каналів. Запропоновано авторську диференційовану програму «Сенсорний простір безпеки», побудовану на засадах синергії кризової психології та спеціальної педагогіки. Перший блок спрямовано на розвантаження дефіцитарного зорового аналізатора під час стресу, мінімізації когнітивної тривоги та формування стресостійкості з опорою на збережені аудіальну, тактильну й пропріоцептивну сфери. Другий блок спрямовано на подолання інформаційного вакууму, зниження тривоги невідомості через тотальну візуалізацію та відреагування стресу через кінестетичні й психомоторні канали. Третій блок спрямовано для екологічного переведення хаотичних емоційних реакцій молодших школярів із сенсорними труднощами в русло конструктивної, строго алгоритмізованої діяльності в умовах тривалої пермакризи.

Для учнів із зоровими труднощами впроваджено блок соматосенсорної та аудіальної стабілізації (техніки акустичного якоріння, рельєфно-графічного моделювання траєкторій евакуації та пропріоцептивної релаксації). Для дітей із слуховими труднощами реалізовано блок тотальної візуалізації та психомоторного дренажу (системи піктограм, таймерів зворотного відліку, кінезіологічних комплексів та арт-терапевтичної кінестетики). Спільний когнітивно-поведінковий блок забезпечив трансформацію деструктивних копінг-реакцій в активні адаптивні стратегії через мікрогрупову інклюзивну взаємодію під час безпекових загроз.

Експериментально підтверджено, що цілеспрямована корекційно-розвиткова робота, яка враховує специфіку сенсорного профілю дитини, дозволяє запобігти вторинній декомпенсації аналізаторів та суттєво підвищити життєстійкість особистості. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розробці моделей психологічної підтримки сімей, які виховують дітей із сенсорними труднощами в кризових умовах соціуму.

Ключові слова: стресостійкість; функціональні сенсорні труднощі; діти з порушеннями слуху; діти з порушеннями зору; пермакриза; ускладнені умови.

Abstract. The article theoretically substantiates, develops and experimentally tests the effectiveness of a differentiated correctional and developmental program of psychological and pedagogical support aimed at developing stress resistance in younger schoolchildren with functional sensory difficulties (visual or auditory modality) in conditions of permacrisis. The comprehensive research procedure included an analysis of scientific and theoretical sources on crisis psychology, deaf pedagogy and typhlopedagogy, as well as experimental methods.

The article highlights the development of stress resistance in younger schoolchildren through the involvement of preserved analyzer modalities to compensate for deficient perceptual channels. The author's differentiated program "Sensory Space of Safety" is proposed, built on the principles of synergy of crisis psychology and special pedagogy. The first block is aimed at unloading the deficient visual analyzer during stress, minimizing cognitive anxiety and forming stress resistance with support for the preserved auditory, tactile and proprioceptive spheres. The second block is aimed at overcoming the information vacuum, reducing the anxiety of the unknown through total visualization and stress response through kinesthetic and psychomotor channels. The third block is aimed at ecologically transferring the chaotic emotional reactions of younger schoolchildren with sensory difficulties into the channel of constructive, strictly algorithmized activity in conditions of prolonged permacrisis.

For students with visual difficulties, a block of somatosensory and auditory stabilization (acoustic anchoring techniques, relief-graphic modeling of evacuation trajectories and proprioceptive relaxation) has been introduced. For children with hearing difficulties, a block of total visualization and psychomotor drainage (pictogram systems, countdown timers, kinesiological complexes and art-therapeutic kinesthetics) was implemented. The joint cognitive-behavioral block ensured the transformation of destructive coping reactions into active adaptive strategies through microgroup inclusive interaction during security threats.

It has been experimentally confirmed that targeted correctional and developmental work, which takes into account the specifics of the child's sensory profile, allows preventing secondary decompensation of analyzers and significantly increasing the vitality of the individual. Prospects for

further scientific exploration are seen in the development of models of psychological support for families raising children with sensory difficulties in crisis conditions of society.

Key words: stress resistance; functional sensory difficulties; children with hearing impairments; children with visual impairments; permacrisis; complicated conditions.

Актуальність дослідження. Сучасний соціокультурний та безпековий простір України характеризується тривалим перебуванням населення в умовах екстремального психологічного навантаження, що визначається в науковому дискурсі як пермакриза. Хронічний стрес, викликаний воєнними діями, постійними загрозами життю, деструкцією інфраструктури, вимушеним переселенням та систематичними порушеннями звичного ритму життєдіяльності, чинить деструктивний вплив на психічне здоров'я та психосоматичний розвиток найбільш уразливих верств населення. Особливу групу ризику в цьому контексті становлять діти молодшого шкільного віку, в яких процеси вищої нервової діяльності, емоційно-вольової саморегуляції та когнітивно-поведінкового реагування перебувають на етапі активного онтогенетичного формування.

Ситуація значно ускладнюється, коли дитина має коморбідні стани або передумови у вигляді функціональних сенсорних труднощів зорової чи слухової модальності. Сенсорна система людини є базовим медіатором між внутрішнім психічним світом та зовнішнім середовищем. Будь-яке обмеження, дефіцитарність або дисфункція перцептивних каналів (зорового чи слухового аналізаторів) звужує інформаційне поле суб'єкта, викривлює первинний образ сприймання довкілля та створює специфічні бар'єри для адекватної інтерпретації зовнішніх сигналів. В ускладнених безпекових умовах, коли життєво необхідним є миттєве зчитування маркерів небезпеки (звук сирени, візуальні орієнтири укриття, зміна просторового розташування об'єктів, вимкнення освітлення), діти з функціональними сенсорними труднощами опиняються в стані подвійної депривації – як психологічної, так і перцептивної.

Науково доведено, що сенсорний дефіцит закономірно викликає феномен перцептивної ізоляції та хронічного відчуття незахищеності. У дитини із

функціональними порушеннями зору неможливість візуального контролю над простором у момент тривоги провокує гіперболізований страх невідомості, моторну розгальмованість або, навпаки, залізобетонну ступорозність. Водночас у дітей із функціональними порушеннями слуху нездатність диференціювати акустичні сигнали загрози, орієнтуватися на тембр та гучність вербальних вказівок дорослих викликає стан дезорієнтації, соціального відчуження та вторинної паніки. Хронічне перебування в такому стані веде до швидкого виснаження адаптаційних резервів організму, що на соматичному рівні проявляється через декомпенсацію самих провідних аналізаторних систем. Психіка дитини реагує на це формуванням стійких деструктивних копінг-стратегій: агресії, соматизації стресу, глибокої депресивності чи повної відмови від комунікативної взаємодії.

Попри значну кількість досліджень, присвячених загальним питанням подолання кризових станів у дітей, проблема цілеспрямованого формування стресостійкості у молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами в умовах тривалого екстремального стресу залишається недостатньо розробленою. Традиційні психотерапевтичні та загальнорозвиткові методики часто виявляються малоефективними, оскільки не враховують специфіку психофізичного дизонтогенезу цієї категорії здобувачів освіти. Виникає гостре протиріччя між об’єктивною потребою суспільства та освітньої практики у забезпеченні життєстійкості дітей із особливими освітніми потребами в умовах пермакризи та відсутністю науково обґрунтованих, диференційованих програм психолого-педагогічного супроводу, які б інтегрували засади кризової психології, сурдопедагогіки та тифлопедагогіки.

Необхідність подолання зазначеного протиріччя, теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація диференційованого інструментарію формування стресостійкості у дітей із функціональними порушеннями зору або слуху зумовили вибір теми нашого дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування стресостійкості та життєстійкості (resilience) у дитячому віці посідає одне з центральних місць у сучасній психолого-педагогічній науці, набуваючи

особливої гостроти в періоди тривалих суспільних криз та воєнних конфліктів. Вивчення адаптаційного потенціалу особистості в екстремальних умовах спирається на фундаментальні теоретичні концепції, що розглядають стресостійкість як динамічну, інтегративну властивість особистості.

У світовому науковому дискурсі базові підходи до розуміння феномену життєстійкості (resilience) як здатності відновлюватися після травмуючих подій та адаптуватися до деструктивних змін середовища закладено в працях S. Maddi (2004), M. Rutter (2012), D. Hellerstein (2011). Автори розглядають життєстійкість не як статичну вроджену рису, а як динамічний процес взаємодії індивідуальних захисних факторів та чинників зовнішнього середовища.

В українському психологічному просторі концептуалізація стресостійкості, психологічного благополуччя та адаптаційних ресурсів особистості в умовах криз активно розробляється у працях О. Чиханцової (2021), Л. Прісняковой (2025). Особливості дитячого та підліткового стресу, закономірності переживання психотравмуючих подій воєнного часу та специфіка формування копінг-стратегій детально висвітлено в дослідженнях Т. Титаренко (2018). Науковці одностайно підкреслюють, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для закладання базових механізмів емоційної саморегуляції, проте когнітивна сфера дитини в цей період ще не має достатньої автономності, що робить її критично залежною від зовнішніх чинників та стабільності мікросоціуму.

Особливого виміру аналізована проблема набуває, коли об’єктом дослідження стають діти з обмеженнями життєдіяльності та особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності). Теоретико-методологічні засади сурдопедагогіки та тифлопедагогіки, закладені класиками спеціальної педагогіки та психології переконливо доводять, що первинний дефект (порушення аналізатора) закономірно зумовлює виникнення ланцюга вторинних відхилень у психічному розвитку.

Обмеження перцептивного каналу викривлює взаємодію дитини з оточенням, звужує інформаційне поле та уповільнює процеси інтеграції

чуттєвого досвіду. У молодших школярів із сенсорними труднощами це проявляється в підвищеній виснажливості нервової системи, фрагментарності уявлень про світ та специфіці формування міжособистісної комунікації. Сучасні українські дослідники в галузі інклюзивної та спеціальної освіти (А. Колупаєва & О. Таранченко, 2023) наголошують, що успішність подолання цих бар'єрів залежить від своєчасності та адекватності психолого-педагогічного супроводу й створення спеціально адаптованого освітнього простору.

Аналіз сучасних дисертаційних та монографічних досліджень свідчить про зростання наукового інтересу до психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами в ускладнених умовах життєдіяльності. Дослідження Д. Прохоренка (2024) доводять, що доцільно вивчати проблему з різних позицій, звертаючи увагу на індивідуальні особливості дітей з порушеннями інтелекту, сенсорного розвитку, опорно-рухового апарату.

В проведеному нами аналізі наукових праць, ми спостерігаємо, що увага в основному акцентується на тому, що діти з порушеннями слуху чи зору мають значно вищий ризик розвитку поведінкових девіацій через дефіцит навичок «читання» соціальних контекстів у момент стресу. Наприклад, дитина з порушенням слуху не здатна вловити тривожні інтонації в голосі дорослого і правильно оцінити ступінь загрози, що викликає раптову афективну реакцію, тоді як дитина з порушенням зору, втрачаючи візуальний контроль за простором під час евакуації, переживає глибокий страх дезорієнтації.

Попри значний масив наукових напрацювань у царині тифло- та сурдопсихології, проблема цілеспрямованого формування стресостійкості у молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами в умовах пермакризи залишається фрагментарно висвітленою відповідно до нозології і без порівняння в аналізі. Наявні дослідження з формування життєстійкості у дітей з порушеннями зору в умовах кризових ситуацій (В. Кобильченко, 2025), стресовитривалості та постравматичного синдрому дітей з порушеннями слуху за умов війни (О. Вовченко, 2023), але практично відсутні дослідження, які б пропонували цілісний, диференційований технологічний інструментарій щодо дітей з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової

модальності), що інтегрує компенсаторні можливості збережених аналізаторних систем із кризовими техніками саморегуляції. Отже, наукова актуальність та новизна нашого дослідження полягають у віднайденні ефективних шляхів формування стресостійкості у дітей з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в умовах пермакризи.

Мета статті полягає у представленні розробки та результатів експериментального дослідження ефективності корекційної програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на формування стресостійкості у молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в умовах тривалої пермакризи.

Процедура дослідження. Комплексна процедура дослідження тривала протягом року та включала три послідовні етапи. На констатувальному етапі було проведено первинний скринінг та аналіз індивідуальних сенсорних профілів молодших школярів, а також визначено початкові рівні стресостійкості, деструктивних подолання реакцій та когнітивної тривожності в умовах тривалої пермакризи. Формувальний етап передбачав реалізацію авторської корекційно-розвиткової програми «Сенсорний простір безпеки». Так, для учнів з труднощами зору було запроваджено блок соматосенсорної та слухової стабілізації для розвантаження дефіцитного зорового аналізатора, а для учнів з труднощами слуху – блок тотальної візуалізації та психомоторного дренажу для подолання інформаційного вакууму. Також було проведено спільний когнітивно-поведінковий блок у мікрогрупах для формування активних адаптивних стратегій та трансформації деструктивних реакцій. На контрольному етапі дослідження було проведено повторний діагностичний зріз в обох групах, проведено порівняльний аналіз для оцінки ефективності мінімізації когнітивної тривожності та запобігання вторинній декомпенсації дефіцитних аналізаторів, сформульовано загальні висновки та визначено перспективи подальших наукових досліджень.

Результати дослідження. Реалізація формувального етапу експериментального дослідження передбачала розробку та апробацію диференційованої програми психолого-педагогічного супроводу «Сенсорний

простір безпеки», спрямованої на формування стресостійкості у молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в ускладнених умовах пермакризи.

Програма розрахована на роботу з експериментальною вибіркою у кількості 56 учнів (25 дітей із функціональними порушеннями зору та 31 дитина з функціональними порушеннями слуху) із закладів освіти Київщини, Сумщини та Харківщини.

Методологічною побудовою програми стало поєднання компенсаторного підходу спеціальної педагогіки (активація збережених аналізаторних систем) із когнітивно-поведінковими та соматичними техніками кризової психології. Робота здійснювалася у межах трьох цільових блоків, диференційованих під конкретний сенсорний профіль дитини.

Отже, серії завдань блока І було спрямовано на корекційно-розвиткову роботу з молодшими школярами з функціональними порушеннями зору. Метою даного блока було розвантаження ураженого зорового аналізатора під час стресового навантаження, зниження рівня когнітивної тривоги через дезорієнтацію та формування стресостійкості з опорою на збережені аудіальну, тактильну (соматосенсорну) та пропріоцептивну сфери.

Наведемо приклад вправи, що сприяла формуванню стресостійкості з опорою на збережену аудіальну сферу. Вправа «Акустичний якір безпеки». Мета була швидко знизити гострий панічний стан в момент звукових маркерів загрози (наприклад, сирени), перемикання уваги дитини із внутрішнього страху невідомості на структурований зовнішній слуховий подразник. У момент виникнення стресової ситуації або під час тренувальних занять педагог вводить чіткий, ритмічний аудіальний сигнал, який не асоціюється із загрозою (наприклад, тихий ритмічний звук метронома або специфічна спокійна мелодія дзвіночка). Дітям пропонується заплющити очі (або прикрити їх долонями для повного усунення дискомфортних зорових стимулів) і синхронізувати своє дихання з ритмом цього звуку: на 2 удари метронома – вдих, на 4 удари – тривалий видих. Спостерігався компенсаторний ефект, який полягав у фокусуванні на ритмічному слуховому стимулі, що знижує гіперактивність

слухової кори, яка у дітей з порушеннями зору у момент стресу перевантажується хаотичними звуками середовища, викликаючи паніку.

Наступний приклад вправи, що сприяла в серії завдань блоку формуванню стресостійкості з опорою на збережену тактильну (соматосенсорну) сферу. Вправа «Тактильна мапа стійкості». Ми ставили за мету подолання просторової дезорієнтації в ускладнених умовах (раптове вимкнення світла, перехід в укриття), формування відчуття тілесної захищеності. Робота з рельєфно-графічними або текстурними мап-схемами приміщення закладу освіти. Дитина пальцями досліджує макет, де кожен об'єкт чи поворот має свій тактильний маркер (наприклад, кабінет – шорсткий фетр, коридор – гладкий пластик, укриття – м'який оксамит). У процесі гри відпрацьовується ментальна траєкторія руху. Під час реальної евакуації дитина тримає в руках свій «кишеньковий тактильний токен» (маленький шматочок оксамиту, що асоціюється з укриттям). Спостерігався такий компенсаторний ефект як заміна дефіцитарного зорового контролю простору чіткими тактильно-кінестетичними уявленнями, що блокує моторний ступор та рухову розгальмованість.

І ще один приклад вправи, що сприяла формуванню стресостійкості з опорою на збережену пропріоцептивну сферу. Вправа «Пропріоцептивний замок» (модифікована релаксація за Джекобсоном). Метою вправи було зняття м'язового панцира, що виникає внаслідок постійного зорового напруження та хронічного стресу. Школярам пропонувалося уявити, що їхні руки – це міцні замки, які тримають скриню зі скарбами. За командою педагога діти з максимальною силою стискають кулаки, напружують м'язи передпліч та плечового поясу, затримуючи дихання на 5 секунд. Після цього слідує команда «Замок відкрився!» – повне розслаблення рук із глибоким видихом. Вправа повторюється з акцентом на м'язи обличчя («зажмурювання» та розслаблення). Компенсаторний ефект спостерігався через усвідомлене напруження та розслаблення великих м'язових груп, дитина повертає контроль над власним тілом, знижуючи рівень соматизації стресу (головний біль, очний тиск).

Перейдемо до наступного блоку нашого формування. Блок ІІ був спрямований на корекційно-розвиткову роботу з молодшими школярами з

функціональними порушеннями слуху. Метою цього блоку було усунення інформаційного вакууму, викликаного нездатністю повноцінно сприймати вербальні інструкції в моменти паніки, зниження тривоги невідомості за допомогою візуалізації та відреагування стресу через кінестетичні та психомоторні канали.

Так, вправа «Візуальний навігатор спокою» за мету мала мінімізувати панічні реакції дітей через чітке алгоритмізоване розуміння того, що відбувається навколо, без необхідності постійного вслуховування чи зчитування з губ. Використовувалися системи стандартизованих яскравих піктограм та карток PECS, адаптованих під безпекові ситуації. Кожна картка позначає дію: «Звук загрози» (зображення навушників/блискавки), «Встати» (стрілка вгору), «Йти спокійно» (сліди ніг), «Безпека» (будиночок/серце). Додатково застосовується великий пісочний годинник або візуальний цифровий таймер зворотного відліку, що демонструє тривалість перебування в укритті чи тривалість вправи. Жести також використовувалися, але, як показав наш досвід роботи в різних областях, жести сьогодні не мають єдиної стандартизації і діти показують їх по-різному. Тому нами і була запропонована система піктограм. Як компенсаторний ефект ми спостерігали заміну нестабільного акустичного сприймання надійною візуальною опорою. Дитина чітко бачить часові та просторові межі ситуації, що знижує рівень генералізованої тривожності.

Наступна вправа «Психомоторний дренаж» мала арт-терапевтичний кінестетичний ефект. За мету ставилося екологічне вивільнення заблокованого соматизованого стресу, агресії чи страху, які у дітей з порушеннями слуху часто виражаються через афективні поведінкові реакції. Відбувалася робота з пластичними матеріалами високої щільності (глина, кінетичний пісок, щільне тісто) або малювання на великих аркушах вологого паперу за допомогою пальців. Дитині пропонується без слів «виліпити свій страх» або «розфарбувати свій стрес», активно взаємодіючи з матеріалом (м’яти, розривати, згладжувати). Музичний супровід замінюється на низькочастотні вібраційні коливання (наприклад, спокійний гул через спеціальну акустичну подушку), які дитина відчуває тілом. Компенсаторний ефект полягав у тому, що використання

тактильно-вібраційної чутливості як альтернативного каналу емоційної експресії та саморегуляції за умов дефіциту вербального вираження почуттів показував найкращі результати.

І ще одна вправа «Кінезіологічне перехрестя», мета якої – відновлення міжпівкульної взаємодії та зниження психомоторної розгальмованості під час кризової події. Діти виконують серію повільних перехресних рухів: лівим ліктем торкнутися правого коліна, правою долонею – лівого плеча, чергуючи це з малюванням у повітрі обома руками симетричних фігур (дзеркальне малювання). Усі рухи супроводжуються чітким візуальним показом педагога та ритмічним тупанням ніг по підлозі для відчуття опори («заземлення»).

Компенсаторний ефект в тому, що відбувається активізація пропріоцепції та вестибулярного апарату, які компенсують дезорієнтацію у просторі, спричинену погіршенням слухового сприйняття в момент емоційного збудження.

Останній блок ІІІ також складався з серії завдань, але був спрямований на когнітивно-поведінковий напрям дітей із сенсорними порушеннями. Метою цього блоку було переведення хаотичних емоційних реакцій молодших школярів у русло конструктивної, алгоритмізованої діяльності в умовах пермакризи. На цьому етапі діти з порушеннями зору чи слуху об’єднувалися в інклюзивні мікрогрупи, що дозволяло їм взаємно компенсувати сенсорні дефіцити один одного. Наведемо приклади вправ, які сприяли формуванню стресостійкості учнів.

Так, вправу «Рятувальний загін» спрямовано на формування навичок проактивної взаємодії, розподілу обов’язків у кризовій ситуації та подолання почуття безпорадності. Молодшим школярам пропонувалася рольова гра, що моделює ситуацію перебування в укритті під час тривоги. Учасники діляться на пари: дитина з порушенням зору та дитина з порушенням слуху. Вони отримують спільне ігрове завдання (наприклад, «доставити важливий вантаж» або «облаштувати безпечний куточок»). Дитина з порушенням слуху виступає «очима» пари – вона відстежує візуальні маркери безпеки та вказує напрямок руху за допомогою жестів чи дотиків. Дитина з порушенням зору стає «вухами» групи – вона уважно слухає звуки довкілля і першою сигналізує про зміну

акустичного фону. Спостерігалося взаємне посилення збережених аналізаторних систем. Школярі переключали увагу з особистісної тривоги на виконання групової місії, що стимулює розвиток конструктивних копінг-стратегій.

Одна з наступних вправ – «Мій внутрішній щит» – третього блоку була спрямована на трансформація когнітивного образу загрози, формування усвідомлених механізмів психологічного захисту. Дітям пропонувалося створити ментальний чи матеріальний «щит безпеки». Для дітей із порушеннями слуху наголос робиться на колажуванні та малюванні – вони створюють візуальну карту своїх ресурсів (зображення родини, улюблених іграшок, місць спокою). Для дітей із порушеннями зору вправа реалізується через створення аудіоказки або тактильного мішечка, куди дитина збирає предмети різної текстури, що асоціюються із захищеністю (гладкий камінчик, тепла шерсть, ароматний брусочок дерева). Так вербалізація та матеріалізація абстрактного відчуття страху давала можливість знизити рівень генералізованої тривожності та структурувати когнітивну оцінку стресової події.

Важливим теоретико-практичним результатом нашого дослідження стало визначення специфічних, спільних та відмінних характеристик у процесі формування життєстійкості у молодших школярів залежно від їхнього сенсорного профілю. Порівняльний аналіз специфіки формування стресостійкості у дітей з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) дозволив зробити певні висновки. Спільними ознаками адаптації дітей в умовах кризи є висока психоемоційна виснажливість, схильність до астенії та соматизації стресу в ситуації тривалої пермакризи, а також виражена потреба в алгоритмізації простору й чітких маркерах безпеки.

На основі цього визначено спільні компоненти психолого-педагогічного супроводу, де першим чинником виступає висока виснажливість нервової системи, адже обидві категорії дітей в умовах пермакризи демонструють швидке настання втоми та вторинну декомпенсацію провідних аналізаторів, що потребує жорсткого дозування когнітивного навантаження та введення регулярних релаксаційних пауз. Другим компонентом є виражена тенденція до соматизації, оскільки хронічний стрес у молодших школярів з функціональними

порушеннями рідко виражається у зрілих психологічних формах і частіше маскується під головний біль, м'язові затиски, розлади сну чи погіршення показників основної дисфункції. Третім обов'язковим елементом супроводу визначено потребу в опорі на структуру, оскільки для обох груп деструктивним чинником є хаос та непередбачуваність, тоді як створення чітких і зрозумілих алгоритмів поведінки під час кризових ситуацій виступає базовою передумовою зниження рівня тривожності.

Водночас порівняльний аналіз дав змогу виявити диференційні та специфічні особливості прояву деструктивних станів та побудови процесу адаптації в обох групах. Зокрема, у дітей із функціональними порушеннями зорового аналізатора домінує деривaційний страх втрати просторового контролю, при цьому критичними дестабілізуючими чинниками виступають раптова депривація освітленості (вимкнення світла) або непередбачувана релокація об'єктів навколишнього середовища. У зв'язку з цим траєкторія формування стресостійкості цієї категорії здобувачів будується на засадах аудіальної та соматосенсорної стабілізації, де провідним завданням є розвиток навичок опори на акустичні орієнтири та тактильно-кінестетичне сприймання, що виконують функцію психоемоційних стабілізаторів у моменти гострого стресу. Натомість у дітей із функціональними порушеннями слуху базовим ендогенним джерелом стресу виступає когнітивно-комунікативна ізоляція та дефіцит розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій, що відбуваються навколо. Зазначена категорія вихованців виявляє високу сензитивність до панічних експресивних проявів (міміки) дорослих за умов неможливості повноцінного сприймання вербальних заспокійливих інтервенцій. Відповідно, процес оптимізації їхньої стресостійкості базується на візуалізації безпеки та психомоторній розрядці, що передбачає заміну дефіцитарної акустичної інформації чіткими наочно-графічними алгоритмами (піктограмами, картками, візуальними графіками) у поєднанні з нівелюванням соматичного напруження через розвиток дрібної моторики та засоби арт-терапевтичного впливу.

Отже, диференційований підхід у психолого-педагогічному супроводі, що враховує специфіку провідної сенсорної модальності дитини, дає змогу не лише

нівелювати специфічні прояви кризового стресу, а й забезпечує умови для формування тривалої життєстійкості та успішної адаптації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Математико-статистичний аналіз експериментальних даних дозволив виявити стійку позитивну динаміку показників стресостійкості молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами. Зокрема, чисельність здобувачів із критично низьким рівнем стресостійкості зменшилася в середньому більш ніж удвічі: з 68% до 32% у групі дітей із порушеннями зорового аналізатора та з 67,7% до 29% у вибірці дітей із порушеннями слуху. Натомість зафіксовано перерозподіл показників у бік середнього, а також високого рівнів; зокрема, частка дітей із високим рівнем стресостійкості зросла з 8% до 16% у категорії осіб із порушеннями зору та з 9,7% до 16,2% серед осіб із порушеннями слуху. Зазначені тенденції репрезентують сформованість базових адаптаційних механізмів та здатність до часткової саморегуляції в ускладнених умовах життєдіяльності завдяки інтерналізації опанованих навичок.

Виявлений перерозподіл рівнів є статистично значущим і підтверджує, що цілеспрямований диференційований вплив дозволяє суттєво оптимізувати внутрішні ресурси психіки дитини та мінімізувати деструктивні наслідки хронічного кризового стресу. Отримані емпіричні дані переконливо доводять високу ефективність розробленого комплексу психолого-педагогічного супроводу та доцільність його імплементації в освітній простір спеціальних і інклюзивних закладів освіти.

На основі отриманих емпіричних даних нами сформульовано практичні рекомендації для педагогів та батьків, спрямовані на системне формування стресостійкості молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами в ускладнених умовах життєдіяльності. Першорядним завданням для батьків та фахівців є впровадження превентивного менеджменту психоемоційного виснаження, що передбачає жорстке дозування тривалості когнітивного навантаження, чергування інтелектуальної активності з регулярними релаксаційними паузами, а також раннє розпізнавання маркерів соматизації стресу, як-от скарг на головний біль чи розлади сну. У роботі з дітьми,

які мають порушення зорового аналізатора, зусилля необхідно зосередити на забезпеченні просторової стабільності через уникнення непередбачуваних змін в інтер'єрі, детальне вербальне коментування будь-яких переміщень та навчання дитини технік соматосенсорного самозаспокоєння з опорою на тактильні відчуття й аудіальні орієнтири. Натомість у процесі супроводу дітей із порушеннями слуху критично важливо нівелювати чинник комунікативної ізоляції шляхом тотальної візуалізації простору й діяльності за допомогою наочних графіків, карток-піктограм та чітких алгоритмів безпеки, мінімізуючи при цьому трансляцію власної панічної міміки та забезпечуючи екологічне виведення психомоторного напруження через спрямовані арт-терапевтичні практики й розвиток дрібної моторики. Спільним вектором взаємодії закладу освіти та родини має стати створення передбачуваного, алгоритмізованого середовища, яке транслює дитині чіткі маркери безпеки та стимулює інтерналізацію навичок саморегуляції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення теоретико-методологічних засад дослідження дало змогу констатувати, що в умовах тривалої пермакризи формування стресостійкості у молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) є критично необхідною умовою їхнього психофізичного збереження та успішної соціальної адаптації. Обмеженість або дефіцитарність перцептивних каналів істотно звужує інформаційне поле дитини, викривлює первинний образ сприйняття довкілля та створює специфічні бар'єри для адекватної інтерпретації сигналів безпеки, що в ситуаціях хронічного стресу веде до подвійної депривації та вторинної декомпенсації аналізаторних систем.

Аналіз результатів експериментального дослідження підтвердив загальну деструктивну тенденцію до домінування низького рівня стресостійкості (понад 67% загальної вибірки), що в кризових умовах виражається через дезорієнтацію, соматизацію страхів, високу психоемоційну виснажливість та пасивні або афективні копінг-реакції. Науково обґрунтовано, що традиційні психостабілізаційні методики потребують кардинальної модифікації із

залученням засад тифлопедагогіки та сурдопедагогіки з метою перенесення фокуса регуляції на збережені аналізаторні модальності індивіда.

Розроблена та експериментально апробована диференційована програма психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) «Сенсорний простір безпеки» довела свою високу ефективність. Впровадження специфічних блоків корекційно-розвиткової роботи дозволило компенсувати сенсорні дефіцити: у дітей із порушеннями зору – шляхом створення аудіальних «якорів» та тактильно-кінестетичних схем регуляції, а у дітей із порушеннями слуху – через тотальну візуалізацію безпекових алгоритмів та психомоторний дренаж. Інтегративний когнітивно-поведінковий блок забезпечив перехід хаотичних деструктивних реакцій у проактивні адаптивні копінг-стратегії в межах інклюзивної взаємодії.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що своєчасна диференціація та алгоритмізація психолого-педагогічного супроводу є ключовим інваріантним чинником збереження ментального здоров'я та мінімізації вторинних декомпенсацій у дітей з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в ускладнених умовах.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у вивченні особливостей трансформації батьківських копінг-стратегій та розробці комплексних моделей психологічної підтримки сімей, які виховують дітей із функціональними сенсорними труднощами різних модальностей в умовах тривалих загальносуспільних криз. Окрему увагу варто приділити створенню довгострокових програм психосоціальної підтримки родин у кризових умовах, а також масштабуванню успішно апробованого досвіду на інші регіони України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, *44*(3), 279–298.

2. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 335–344.

3. Hellerstein, D. (2011). Resilience and recovery: Understanding the importance of resilience in mental health. *Journal of Psychiatric Research*, *45*(5), 615–621.

4. Чиханцова, О. (2021). *Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія*. Київ : Талком. 319с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/2/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%A7%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf

5. Пріснякова, Л. (Ред.). (2025). Психологічна підтримка в умовах війни: теорія та практика подолання криз: колективна монографія. Дніпро : ЛІРА. 185с. http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/1992/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%B7%D0%B0%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3.%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%20%D0%9B.%D0%9C.%20%D0%9F%D1%80%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97.pdf

6. Титаренко, Т. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія*. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 160 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711214/1/monTitar2018maket%20%281%29.pdf

7. Колупаєва, А., & Таранченко, О. (2023). Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 232 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf

8. Прохоренко, Д. (2024). Дослідження психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(24), 208–220. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.249

9. Кобильченко, В. (2025). *Теоретичні основи формування життєстійкості у дітей з порушеннями зору в умовах кризових ситуацій: монографія*. Київ : Видавець Цибульська, 261 с. https://ispukr.org.ua/?p=14185

10. Вовченко, О. (2023). Стресовитривалість та посттравматичний синдром дітей з порушеннями слуху за умов війни. *Проблеми сучасної психології*, (59), 158–178. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-59.158-178

REFERENCES

1. Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, *44*(3), 279–298. [in English].

2. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 335–344. [in English].

3. Hellerstein, D. (2011). Resilience and recovery: Understanding the importance of resilience in mental health. *Journal of Psychiatric Research*, *45*(5), 615–621. [in English].

4. Chykhantsova, O. (2021). *Psykholohichni osnovy zhyttiestiikosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological foundations of personality hardiness: A monograph]. Kyiv : Talkom. 319s.

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/2/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%A7%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf [in Ukrainian].

5. Prisniakova, L. (Ed.). (2025). *Psykholohichna pidtrymka v umovakh viiny: teoriia ta praktyka podolannia kryz: kolektyvna monohrafiia* [Psychological support under war conditions: Theory and practice of overcoming crises: A collective monograph]. Dnipro : LIRA. 185s. http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/1992/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%B7%D0%B0%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3.%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%20%D0%9B.%D0%9C.%20%D0%9F%D1%80%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97.pdf [in Ukrainian].

6. Tytarenko, T. (2018). *Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii: monohrafiia* [Psychological health of personality: Self-help tools under long-term traumatization: A monograph]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 160s. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711214/1/monTitar2018maket%20%281%29.pdf [in Ukrainian].

7. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2023). *Inklyuzivna osvita: pokrokovo dlia pedahohiv: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Inclusive education: Step by step for educators: An educational and methodical manual]. Kyiv, 232 s.

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf [in Ukrainian].

8. Prokhorenko, D. (2024). Doslidzhennia psykhotravmatychnykh naslidkiv u ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Research on psychotraumatic consequences in children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, *1*(24), 208–220. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.249 [in Ukrainian].

9. Kobylchenko, V. (2025). *Teoretychni osnovy formuvannia zhyttiestiikosti u ditei z porushenniamy zoru v umovakh kryzovykh sytuatsii: monohrafiia* [Theoretical foundations of resilience formation in children with visual impairments under crisis situations: A monograph]. Kyiv: Vydavets Tsybulska, 261 s. https://ispukr.org.ua/?p=14185 [in Ukrainian].

10. Vovchenko, O. (2023). Stresovytryvalist ta postravmatychnyi syndrom ditei z porushenniamy slukhu za umov viiny [Stress resilience and post-traumatic syndrome of children with hearing impairments under war conditions]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, (59), 158–178. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-59.158-178 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК: 373.21:376.54

Юрій Косенко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
kosenko75@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2723-2031
Researcher ID: A-2452-2019
Scopus ID: 57430300900

Yurii Kosenko,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Special and Inclusive Education

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська 87, м. Суми, 40002, Україна

Sumy State Pedagogical University named
after A. S. Makarenko,
St. 87, Romenskaya, Sumy, 40002, Ukraine

Ярослава Пономаренко,
студентка 1 курсу магістратури
спеціальності «Спеціальна освіта»
(Корекційна психопедагогіка)
leluharoslava@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-7181-2851

Yaroslava Ponomarenko,
student of the 1rd year of study
student of the 1st year of master's degree
specialty Special education
(Correctional psychopedagogy)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська 87, м. Суми, 40002, Україна

Sumy State Pedagogical University named
after A. S. Makarenko,
St. 87, Romenskaya, Sumy, 40002, Ukraine

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Анотація. У статті розкрито проблему формування комунікативних навичок у дітей раннього та дошкільного віку з розладами спектру аутизму (РСА). Обґрунтовано актуальність дослідження з огляду на зростання кількості дітей із РСА та необхідність раннього корекційно-розвиткового втручання. Визначено, що порушення комунікації у дітей означеної категорії проявляються у труднощах встановлення зорового контакту, розвитку спільної уваги, використання невербальних засобів спілкування, наслідування дій дорослого та формування функціонального мовлення. Проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з РСА, які представлені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Наголошено на взаємозв'язку мовленнєвих, когнітивних і сенсорних порушень у структурі аутистичних проявів.

У роботі висвітлено особливості впливу дисфункцій сенсорних систем на розвиток комунікації дитини з РСА. Охарактеризовано значення сенсорної інтеграції у подоланні бар'єрів соціальної взаємодії та розвитку базових передумов комунікації. Описано особливості корекційної роботи при порушеннях вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної, слухової та зорової систем. Визначено роль Денверської моделі раннього втручання (ESDM) у розвитку спільної діяльності, наслідування, емоційної взаємодії та мотивації до спілкування. Визначено важливість раннього початку корекційної допомоги дітям з РСА.

Розкрито основні етапи формування навичок комунікації засобами PECS – від фізичного обміну карткою до побудови простих речень і коментування навколишнього середовища. Особливу увагу приділено формуванню мотивації до взаємодії та розвитку ініціативності у процесі спілкування дитини з дорослими. Наведено приклад із практичного досвіду використання системи PECS у роботі з трирічною дитиною з РСА, що підтверджує ефективність цього підходу у розвитку ініціативної комунікації, зниженні проявів небажаної

поведінки та стимулюванні появи мовленнєвих реакцій. Зроблено висновок про необхідність комплексного та індивідуалізованого підходу до формування комунікативних навичок у дітей з РСА з урахуванням їхніх сенсорних, когнітивних, емоційних і мовленнєвих особливостей.

***Ключові слова**:* діти з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку, діти з РСА, формування комунікативних навичок, педагогічні технології, фахові компетентності, спеціальна освіта, інклюзивна освіта.

Abstract. The article reveals the problem of developing communication skills in early and preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The relevance of the study is substantiated in view of the increasing number of children with ASD and the need for early corrective and developmental intervention. It is determined that communication disorders in children of this category are manifested in difficulties in establishing eye contact, developing joint attention, using non-verbal means of communication, imitating adult actions, and forming functional speech. Modern scientific approaches to the problem of developing communication skills in children with ASD, which are presented in the works of domestic and foreign researchers, are analyzed. The interrelationship of speech, cognitive, and sensory disorders in the structure of autistic manifestations is emphasized.

The article highlights the peculiarities of the influence of sensory system dysfunctions on the development of communication in a child with ASD. The importance of sensory integration in overcoming barriers to social interaction and developing the basic prerequisites of communication is characterized. The features of corrective work in disorders of the vestibular, proprioceptive, tactile, auditory and visual systems are described. The role of the Denver Early Intervention Model (ESDM) in the development of joint activity, imitation, emotional interaction and motivation for communication is determined. The importance of early start of corrective assistance for children with ASD is determined.

The main stages of forming communication skills using PECS are revealed - from physical exchange of a card to building simple sentences and commenting on the environment. Special attention is paid to the formation of motivation for interaction and the development of initiative in the process of communication of a child with adults. An example from practical experience of using the PECS system in working with a three-year-old child with ASD is given, which confirms the effectiveness of this approach in developing initiative communication, reducing manifestations of undesirable behavior and stimulating the appearance of speech reactions. The conclusion is made about the need for a comprehensive and individualized approach to the formation of communication skills in children with ASD, taking into account their sensory, cognitive, emotional and speech characteristics.

***Key words**:* children with special educational needs of early and preschool age, children with ASD, development of communication skills, pedagogical technologies, professional competencies, special education, inclusive education.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку системи корекційно-розвиткових послуг особливого значення набуває проблема раннього виявлення та корекційної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Серед них значну групу становлять діти з розладами спектр аутизму (РСА), для яких характерними є порушення соціальної взаємодії, труднощі у встановленні контактів з оточенням та суттєві обмеження у розвитку комунікації.

Особливої уваги потребує ранній вік дітей з РСА, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення мовлення, соціальної взаємодії та базових комунікативних умінь. Своєчасне виявлення порушень і організація цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи на ранніх етапах розвитку сприяють формуванню передумов ефективної комунікації та подальшої соціалізації дитини.

Ранній вік є сенситивним періодом для формування основ мовлення та комунікативної діяльності дитини. Саме в цей період закладаються передумови розвитку взаємодії з дорослими й однолітками, формуються базові мовленнєві та немовленнєві засоби спілкування. Однак у дітей з РСА спостерігаються значні труднощі в розвитку цих навичок: обмеженість ініціативи у спілкуванні, недостатнє використання жестів, міміки та погляду, труднощі в розумінні зверненого мовлення та вираженні власних потреб.

Недостатній рівень сформованості комунікативних навичок значно ускладнює процес соціалізації таких дітей, обмежує їхню участь у різних видах діяльності та негативно впливає на подальший освітній розвиток. У зв’язку з цим особливого значення набуває пошук ефективних шляхів формування комунікативних навичок у дітей з РСА саме на ранніх етапах їх розвитку.

Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемі аутизму, питання цілеспрямованого формування комунікативних навичок у дітей

раннього віку потребує подальшого наукового обґрунтування та розроблення ефективних корекційно-розвиткових підходів. Це зумовлює актуальність дослідження та визначає необхідність пошуку нових психолого-педагогічних засобів підтримки розвитку комунікації у дітей означеної категорії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сьогодні можна констатувати стійку тенденцію до зростання поширеності аутизму серед дитячого населення, що зумовлює посилення наукового інтересу до цієї проблематики. За даними В. Боброової та О. Боброової, останніми роками спостерігається істотне зростання частоти виявлення аутизму. Дослідниці наводять такі факти: у 2000 році поширеність цього порушення становила 5–26 випадків на 10 тисяч дитячого населення. У 2020 році розлади аутистичного спектра діагностувалися у кожної 54-ї дитини, що приблизно на 10% більше порівняно зі статистикою 2018 року. Нині аутизм фіксується орієнтовно у 1–3% дітей у світі [4].

В Україні, за статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України протягом останніх років зафіксовано щорічне підвищення рівня діагностики РАС на 25–30%. В. Тарасун наводить дані про вікові показники діагностування РАС. В Україні до 3-річного віку аутизм діагностується лише у кожного четвертого, до 4-річного – у кожної другої дитини. До 6-річного віку діагнози РСА було встановлено в 95% випадків. Не більше, ніж у 1% дітей розлад вперше діагностовано у віці від 6 до 7 років. В. Тарасун підкреслює, що в Україні більшість випадків РСА діагностується у віці 2,5–4 роки та 4,8–5,9 років [15].

Проблему прояву аутизму в ранньому дитячому віці досліджував L. Kanner. Учений вважав, що аутизм проявляється в перші місяці життя чи впродовж першого року, виокремивши такі ознаки, як самотність, нав'язливе прагненням до одноманітності з народження та відсутність мотивації до комунікації [4].

H. Asperger дещо по-іншому розглядав означену проблему й вважав, що «аутистична психопатія» (синдром Аспергера) починає проявлятися на 2–3 році життя й частіше виникає у старшому дошкільному віці. Науковець відзначав збережений інтелект, кращий зоровий контакт і розвинені творчі здібності у таких дітей. За H. Asperger, мовлення в таких дітей розвивається і використовується як засіб спілкування, хоч і має свою специфіку:

– все сказане сприймається буквально;

– відзначаються складнощі з розумінням прихованого смислу;

– проблема з набуттям нових знайомств та збереженням старих;

– «монологічність» мовлення;

– труднощі в підтриманні комунікації;

– нерозуміння гумору та інші [12].

На думку Н. Базими та М. Шеремет, клініко-психолого-педагогічна характеристика аутистичних порушень розвитку дитини є надзвичайно складною та різноплановою порівняно з іншими видами психічних відхилень. За їх даними, аутизм є складним порушенням розвитку, що характеризується різноманіттям проявів, а його вивчення ускладнюється тісною взаємозалежністю соціальної, когнітивної, мовленнєвої, сенсорної, емоційної та мотиваційно-вольової сфер розвитку дитини. Порушення в одній із цих сфер неминуче впливають на функціонування інших. Зокрема, специфіка мовленнєвої діяльності суттєво позначається на особливостях комунікативної поведінки дитини з РСА. На переконання дослідниць, значення формування комунікативної функції у дітей із РСА є винятково високим. Саме тому, на їх думку, потрібно проводити ґрунтовне й детальне обстеження, яке дозволятиме максимально точно визначати наявні труднощі у сфері мовлення та комунікативної поведінки, що, своєю чергою, забезпечуватиме можливість ефективного планування корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативної та мовленнєвої активності дітей з РСА [3].

Теоретичне осмислення та узагальнення результатів наукових праць, присвячених порушенням комунікативної діяльності у дошкільників з психічними порушеннями, засвідчує особливе значення проблеми формування комунікативних навичок у дітей з РАС. Саме тому питання формування комунікативних навичок у дітей з РСА були і є предметом дослідження багатьох дослідників (Н. Базима, 2015; Г. Зайченко, 2013; О. Конопацька, 2024; Н. Кравець, 2024) [2; 5; 8]. Особливості комунікації дітей з РСА досліджували Ю. Косенко, Ю. Сіденко, К. Островська та інші [6; 7; 11; 13]. Питаннями діагностики рівнів сформованості комунікативних навичок та формуванням і

розвитком комунікативної компетентності в означеної категорії осіб займалися І. Логвінова, Т. Скрипник та інші [9; 14].

За даними Г. Зайченко, діти з РСА мають великі розбіжності у мовленнєвих здібностях виокремлено три групи:

1) діти з нормальними лінгвістичними здібностями. Вони становлять орієнтовно – 25%;

2) діти з послабленими лінгвістичними здібностями. Їх кількість дорівнює близько 60%;

3) діти з відсутнім мовленням. Таких осіб орієнтовно – 15% [5].

Схожі погляди висловлювали О. Конопацька та Н. Кравець. Дослідниці відзначали значне запізнення активного мовлення в дітей з РСА. Також відзначалися випадки відсутності мовлення у частини дітей з аутизмом. Зазначено, 30-40% дітей з РСА взагалі не використовують мовлення для комунікації з дітьми, батьками та іншими дорослими [8].

Г. Зайченко звертає увагу на те, що недостатній розвиток вербальної комунікації не компенсується спонтанним використанням невербальних засобів або альтернативних комунікативних систем. Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі є різноманітними за своїм характером і динамікою та здебільшого відображають специфіку розладу, а саме – несформованість комунікативної поведінки. На думку Г. Зайченко, незалежно від часу появи мовлення та рівня його розвитку, дитина з аутизмом зазвичай не використовує мовлення як засіб спілкування [5].

І. Логвінова зазначає, що порушення процесу спілкування у дітей з РСА найчастіше проявляється у двох основних формах: комунікативному дефіциті та комунікативній екзальтації. Комунікативний дефіцит характеризується гіпокомунікативністю, зниженою зацікавленістю до навколишнього середовища, уповільненим формуванням вербальних і невербальних контактів, відсутністю прагнення виражати власні бажання за допомогою вокалізації, погляду, міміки чи жестів. Натомість комунікативна екзальтація проявляється надмірною емоційністю у взаємодії та підвищеною конфліктністю.

За авторкою, в обох випадках спостерігається порушення мотиваційного компонента мовленнєвого спілкування [9].

О. Бавольська вважає, що системність порушень при РСА обумовлює необхідність реалізації комплексного підходу до формування комунікативних навичок у дітей РСА. Такий підхід передбачає залучення всіх учасників мультидисциплінарної команди, до якої входять керівник закладу, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, медичні працівники та батьки. Авторка наголошує на тому, що сучасні наукові дослідження переважно зосереджені на розробленні програм, методик і концепцій, спрямованих на формування комунікативних навичок у дошкільників з РСА з урахуванням умов освітнього середовища. Водночас у випадках, коли дитина не відвідує заклад дошкільної освіти, вона має можливість отримувати корекційно-розвиткову допомогу в інклюзивно-ресурсному центрі, що забезпечує індивідуалізований підхід до її розвитку [1].

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених вивченню стану сформованості комунікативних навичок у дітей з РСА раннього та дошкільного віку проблема залишається недостатньо вирішеною у практичному аспекті, що зумовлює необхідність подальшого поглибленого вивчення особливостей комунікативного розвитку цієї категорії дітей та пошуку ефективних шляхів їхнього корекційно-розвиткового супроводу.

Мета статті полягає у розкритті ефективних підходів розвитку комунікативних навичок у дітей з РСА раннього та дошкільного віку.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел щодо використання ефективних підходів у розвитку комунікативних навичок у дітей з РСА раннього та дошкільного віку, зокрема сенсорної інтеграції, Денверської моделі раннього втручання та системи альтернативної комунікації PECS.

Результати дослідження. Комунікативні труднощі у дітей з РСА важливі і складні порівняно з мовленнєвими труднощами. Комунікація та мовлення – це базові складові здатності будь-якої людини до мислення та є основою для її розвитку у всіх сферах життєдіяльності.

На відміну від нормотипових дітей, діти з аутизмом мають значні прогалини у розвитку комунікативних навичок, що проявляється труднощами використання невербальних засобів комунікації (жести, міміка, пантоміміка, контакт очей, пози, дистанція) та обмеженнями мовленнєвих функцій. Відмінною рисою дитини з РСА є порушення прагматичної сторони мовлення – тобто здатності використовувати мовлення у соціальному контексті для досягнення потрібної мети чи цілей. На нашу думку, прагматика є найбільш вразливою сферою, оскільки вона передбачає розуміння соціальних підтекстів, що ускладнюється специфікою когнітивної обробки інформації у дітей з РСА.

При корекції комунікативних труднощів необхідно навчити дитину розуміти, навіщо їй спілкуватися. Основними дефіцитами комунікативних навичок дітей з РСА є:

– зоровий контакт. Він має встановлювати зв'язок між дорослим і дитиною; дитина у свою чергу має сприймати дорослого як джерело інформації та допомоги;

– спільна увага. Проблема у здатності дитини розділити інтерес цікавого їй предмета перед іншою людиною;

– вказівний жест. Дитина використовує руку дорослого замість вказівного жесту для отримання бажаного;

– наслідування дій дорослого. Дитина часто не копіює дії, жести чи міміку дорослого, що затримує розвиток ігрової діяльності та мовленнєвих навичок;

– дисфункція сенсорних систем. Порушення обробки, інтеграції та модуляції стимулів у різних сенсорних системах.

Основною метою корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних навичок є впровадження методів сенсорної інтеграції [17]. Порушення сприймання сенсорних систем негативно впливає на самопочуття дитини. Вона не може спілкуватися, поки її тіло перебуває у стані стресу. Результати досліджень Т. Скрипник та власна практика вказують на те, що порушення сенсорної інтеграції зустрічаються майже в кожної дитини з РСА [14]. Важливо розуміти, що страждає саме процес обробки поданої інформації, а не органи чуття (вуха, очі, ніс тощо). Залежно від того, яка саме сенсорна система

зазнає порушень, у дітей з РСА спостерігаються різні специфічні прояви, що безпосередньо впливають на їхню поведінку та здатність до комунікації. До основних сенсорних систем, порушення яких найбільш суттєво впливають на розвиток комунікативних навичок, належать такі:

1. Вестибулярна система, порушення якої призводять до проблем з рівновагою та положенням тіла у просторі. Проявляється у намаганні дитини постійно крутитися навколо себе, гойдатися тривалий час на гойдалках, або , навпаки, мати страх до вказаних дій. Якщо дитина не відчуває своє тіло стабільно, то їй важко зосередити свою увагу на обличчі дорослого, і як наслідок – комунікація не відбувається.

2. Пропріоцептивна система, дисфункція якої спричиняє неправильне сприймання власного тіла. Проявляється в помітній незграбності, пошуку тиску на тіло, наприклад, дитина прагне щільно притискатися до предметів або людей, шукає тісні простори, сильно стискає предмети в руках або навпаки – уникає недостатньо виражених тілесних відчуттів. З відсутністю відчуття власного тіла дитина важко наслідує жести, міміку, що є важливим кроком у становленні комунікації та мовлення.

3. Тактильна система (гіпо- та гіперчутливість), порушення якої призводять до спотвореного сприймання дотикових стимулів, що проявляється або у зниженій чутливості до болю, температури й текстур (гіпочутливість), або, навпаки, у надмірній реакції на дотики, одяг, матеріали чи предмети (гіперчутливість), що суттєво ускладнює побутову активність і соціальну взаємодію дитини. Означена дисфункція ускладнює формування комунікативних навичок у дітей з РСА, оскільки вони можуть уникати фізичного контакту, обіймів, спільних ігор або, навпаки, надмірно негативно реагувати на дотики. Це знижує якість соціальної взаємодії, обмежує досвід невербального спілкування та ускладнює встановлення емоційного контакту з однолітками й дорослими.

4. Слухова система, дисфункція якої порушує фільтрацію звукових сигналів. Дитина з РСА часто не відгукується на ім’я, не реагує на гучні звуки через гіпочутливість у цій сенсорній системі. Або, навпаки, закриває вуха від шуму фену, пилососа, сирени тощо (гіперчутливість). Це негативно впливає на

комунікацію, оскільки мовлення дорослого сприймається дитиною як хаотичний шум.

5. Зорова система, порушення якої призводять до уникнення дитиною зорового контакту або захопленням дрібними деталями, колесами машин, яскравими вивісками тощо. Відсутність зорового контакту та спільної уваги є однією з найголовніших перешкод у розвитку комунікації.

6. Внутрішня чутливість, порушення якої проявляються в труднощах розпізнавання сигналів власного тіла, таких як голод, спрага або позиви до туалету. Це може призводити до раптових емоційних спалахів, дратівливості та зниження здатності до саморегуляції, що негативно впливає на загальний емоційний стан дитини та її комунікативну поведінку.

Корекція сенсорних порушень позитивно впливає на розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РСА, оскільки прибирає небажану поведінку та бар'єри між дитиною та дорослим. Зауважимо, при правильно організованій корекційній роботі потрібен індивідуальний підхід і терапевтичний план до кожної дитини.

Посилаючись на аналіз сенсорних дефіцитів у процесі налагодження комунікації, необхідно визначити алгоритм дій, який допоможе дитині з РСА заспокоїтися та ефективно взаємодіяти з дорослим. При виявленні труднощів у функціонуванні пропріоцептивної та вестибулярної систем доцільно використовувати обтяжені ковдри, жилети, батути чи гойдалки, що дає змогу дитині краще відчути межі власного тіла та досягти стану емоційної рівноваги.

За наявності особливостей тактильної та слухової систем необхідно враховувати тип сенсорної чутливості дитини. Корекційна робота при гіпочутливості передбачає своєрідне «сенсорне довантаження» організму із застосуванням відповідних стимулів (масажні щітки, м'ячі, текстурні килимки – для тактильної системи; музичні інструменти, звуки води, спів птахів тощо – для слухової системи).

У разі гіперчутливості важливо діяти обережно та поступово. Сенсорне навантаження слід дозувати малими порціями стимулів, поступово адаптуючи

дитину до подразників, щоб уникнути перевантаження, стресових реакцій і небажаної поведінки у дитини з РСА.

При особливостях зорової системи у дітей з РСА важливо враховувати як уникнення зорового контакту, так і надмірне фокусування на окремих візуальних деталях. Корекційна робота передбачає поступове формування здатності до зорового контакту та розвитку спільної уваги через використання яскравих, але не перевантажуючих стимулів, ігрових матеріалів та короткочасних вправ із фіксацією погляду на обличчі дорослого чи спільному об'єкті. Важливо дозувати зорове навантаження, уникаючи надмірної кількості подразників, та поступово розширювати поле зорової взаємодії, що сприятиме підвищенню якості комунікації та соціальної взаємодії дитини.

Паралельно зі стабілізацією сенсорного стану в дітей раннього віку з РСА доцільним є застосування Денверської моделі раннього втручання (ESDM). Як зазначає В. Міронова, цей підхід є унікальним, оскільки в умовах ігрової діяльності дитини відбувається інтеграція необхідних поведінкових, комунікативних і когнітивних стратегій, що забезпечує їх природне засвоєння та поступове включення у взаємодію з дорослими і однолітками [10].

На нашу думку, головними аспектами впровадження ESDM для розвитку комунікації є:

1. Навчання у межах спільної діяльності (Joint Activity Routines). Дорослий не нав'язує власну ініціативу, а долучається до гри дитини, підтримуючи її інтерес і поступово спрямовуючи взаємодію. У такому форматі дорослий і дитина зосереджуються на спільному об'єкті або дії, що сприяє подоланню труднощів спільної уваги, оскільки дитина починає стежити за діями дорослого з метою продовження гри.

2. Розвиток наслідування та невербальної комунікації за допомогою ESDM відбувається шляхом копіювання дорослим дій дитини («дзеркальне відображення»). Це спонукає дитину до зворотного наслідування, що становить основу формування стійкої комунікації.

3. Формування використання вказівного жесту замість звичного для дитини «інструмента» – руки дорослого. У межах Денверської моделі дорослий навчає

дитину використовувати вказівний жест та/або погляд для висловлення прохання, підкріплюючи кожну, навіть мінімальну, успішну спробу негайною винагородою, значущою для дитини (наліпки, їжа, жетони тощо).

4. Емоційна сфера та мотивація. Провідна увага приділяється формуванню емоційної залученості дитини у процес взаємодії з дорослим. Важливим є не стільки досягнення результату виконання завдання, скільки створення позитивного емоційного досвіду спільної діяльності, у якому дитина починає отримувати задоволення від самого процесу контакту. У таких умовах формується внутрішня мотивація до взаємодії, що сприяє активізації ініціативи дитини у спілкуванні. Це є критично важливою передумовою розвитку комунікації, зокрема її прагматичної складової, оскільки саме через емоційно значущу взаємодію дитина вчиться використовувати мовлення та невербальні засоби для досягнення комунікативних цілей.

Застосування Денверської моделі під час корекційних занять дозволяє змістити акцент із механічного навчання на побудову живого соціального контакту. На думку В. Міронової, саме така спрямованість на соціально-емоційну залученість дитини є запорукою стійкості та функціональності сформованих комунікативних навичок.

Обрана вище модель розвитку комунікативних навичок орієнтована на дітей раннього віку з РСА, тоді як у дошкільному віці пріоритетного значення набуває формування функціонального спілкування. Якщо дитина вже має базові навички спільної уваги та жестового спілкування, але вербальна комунікація залишається обмеженою або повністю відсутньою, доцільним є використання методів альтернативної та додаткової комунікації. У практичній діяльності доцільно застосовувати систему обміну зображеннями (PECS – The Picture Exchange Communication System).

Система PECS, розроблена A. Bondy та L. Frost, є однією з найбільш ефективних підходів до формування комунікативних навичок у осіб з РСА, завдяки своїй структурованості, простоті та функціональній спрямованості. Її ключовою перевагою є те, що вона не вимагає попереднього розвитку мовлення, а дозволяє дитині одразу опановувати навичку ініціювання комунікації через

обмін зображеннями, що підвищує мотивацію до взаємодії. PECS поступово формує у дитини розуміння соціальної взаємодії, розвиває спонтанне мовлення або його передумови, знижує прояви небажаної поведінки, пов'язаної з комунікативними труднощами, та сприяє узагальненню навичок у різних середовищах. Важливою перевагою цієї системи є етапність навчання, що забезпечує поступовий перехід від простого обміну картками до побудови складніших мовленнєвих конструкцій, що робить метод гнучким і адаптивним до індивідуальних потреб дитини з РСА [18].

На думку Т. Скрипник, основними перевагами системи PECS є:

– дозволяє швидко сформувати базові функціональні навички комунікації у дитини;

– сприяє розвитку ініціативності у спілкуванні та появі спонтанного мовлення (вимови слів);

– робить спілкування дитини з оточенням більш доступним, що забезпечує можливість узагальнення набутих вербальних навичок у різних ситуаціях взаємодії [14].

Для успішного засвоєння системи PECS необхідно визначити мотиваційно значущий предмет (те, що є бажаним для дитини) та поетапно опрацювати навички комунікації. На нашу думку послідовність етапів повинна бути наступною:

1. Фізичний обмін карткою. Формування навички передачі картки із зображенням бажаного предмета дорослому з метою отримання цього предмета. На початковому етапі використовується одна картка (іменник).

2. Збільшення відстані між дитиною та дорослим. Ускладнюється введенням спеціального альбому з набором карток та комунікативного поля (дитина розміщує картку на комунікативному полі або віддає в руку дорослому).

3. Диференціація зображень на картках. Диференціація зображень на картках. Навчання дитини вибору потрібної картки з-поміж кількох запропонованих, що сприяє розширенню словникового запасу та формуванню навичок вибору.

4. Складання речень. Формування простих мовленнєвих конструкцій типу «Я хочу…», «Дай мені…» із використанням карток, а також їх закріплення через поєднання візуального та слухового сприймання.

5. Формування навички відповідати на прості запитання за допомогою карток. Навчання дитини реагувати на базові запитання дорослого (наприклад, «Що ти хочеш?», «Що це?») із використанням відповідних зображень, що сприяє розвитку функціонального діалогу.

6. Розширення комунікативних можливостей через використання коментарів. Формування вміння не лише запитувати, а й коментувати навколишнє середовище за допомогою карток (називання предметів, дій, ознак). Паралельно відбувається розширення словникового запасу дитини за рахунок засвоєння категорій ознак (кольори, форми, розміри тощо).

Наголосимо на важливості поступового збільшення відстані між дитиною та дорослим у процесі навчання. Водночас ключовим є те, що алгоритм впровадження системи PECS має враховувати індивідуальні особливості когнітивного, інтелектуального, емоційного, соціального, комунікативного, моторного та мовленнєвого розвитку дитини. Засвоєння системи PECS має будуватися на принципах індивідуалізації та адаптації до конкретних потреб і можливостей кожної дитини з РСА [16].

Для ілюстрації використання системи PECS у роботі з дітьми з РСА наведемо приклад із власної практики. На початкових заняттях трирічний хлопчик з РСА не мав сформованого мовлення. Він використовував руку дорослого як «інструмент» для досягнення бажаного: тягнув її до полиці з іграшками або, у домашніх умовах, до їжі, не встановлюючи при цьому зорового контакту. У випадках, коли не отримував бажаного, у дитини виникали прояви небажаної поведінки – кидання предметів, плач, істерики. З метою формування базової комунікативної навички – прохання, нами було розпочато використання системи PECS.

Протягом місяця здійснювалася робота з формування навички фізичного обміну картками. Хлопчик навчився передавати картку із зображенням улюбленого спінера в обмін на відповідний предмет, при цьому було досягнуто

стабільності у виконанні цієї дії. Важливим етапом стало навчання вибору між карткою бажаного (спінер) та нейтрального предмета (книжка). На початковому етапі спостерігалися помилки, однак у процесі систематичної практики як на заняттях, так і в домашніх умовах, було досягнуто позитивного результату.

Через три місяці роботи дитина почала самостійно брати комунікативний альбом, відкривати його та подавати відповідну картку з метою висловлення прохання. Рівень небажаної поведінки знизився приблизно на 80%, що зумовлено появою зрозумілого та передбачуваного алгоритму отримання бажаного.

На нашу думку, додатковим свідченням ефективності системи PECS у формуванні комунікативних навичок у дитини з РАС є поява перших мовленнєвих спроб – хлопчик почав вимовляти перші склади назв бажаних предметів паралельно з передачею відповідної картки дорослому.

Подолання комунікативних труднощів у дітей раннього та дошкільного віку з РСА є складним та багатокомпонентним процесом, що має включати в себе вікову динаміку та індивідуальні особливості розвитку дитини. Лише комплексне поєднання різних методик дає можливість успішно розширити комунікативні здібності дитини і перетворити їх у свідомий соціальний акт.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування комунікативних навичок у дітей раннього та дошкільного віку з РАС значною мірою ускладнене поєднанням мовленнєвих, когнітивних і сенсорних порушень. У зв’язку з цим ефективна корекційна робота має базуватися на комплексному підході, який поєднує сенсорну інтеграцію, розвиток соціальної взаємодії та впровадження альтернативних засобів комунікації.

Результати аналізу теоретичних джерел і власної практики засвідчують, що найбільш ефективними є моделі втручання, які передбачають поступове формування комунікативних навичок у природному для дитини середовищі, з опорою на її мотивацію та емоційну залученість. Зокрема, застосування системи PECS дозволяє сформувати базову функцію комунікації – ініціювання прохання, знизити прояви небажаної поведінки та забезпечити поступовий перехід до більш складних мовленнєвих і соціальних форм взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бавольська, О. В. (2024). Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Вересень*. 2, 79–92. URL: https://surl.li/ltzury

2. Базима, Н. В. (2015). Теоретичне вивчення проблематики аутизму. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 1, 51–56.

3. Базима, Н. В., & Шеремет, М. К. (2019). До проблеми діагностики комунікативної поведінки дитини з РАС. *Науковий часопис*. 37, 5–11. URL: https://surl.li/felfpd.

4. Боброва, В. І., & Боброва, О. В. (2021). Нове в лікуванні дітей із розладами аутистичного спектру (огляд літератури). *Український медичний часопис*. 3, V/VI, 1–3. URL: https://surl.li/laiyml.

5. Зайченко, Г. Д. (2013). Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 4, 122–131. URL: https://surl.li/gqclfq.

6. Косенко, Ю. М. (2025). Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 13, 4, 31–39. URL: https://surl.li/ikzich.

7. Косенко, Ю. М. (2025). Розвиток соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру методом соціального ларпінгу. *Inclusion and Diversity*. Спецвипуск, 26–31. URL: https://surl.li/pqhzhi.

8. Кравець, Н., & Конопацька, О. (2024). Формування комунікативних навичок в учнів з аутичним спектром. *Педагогічна Житомирщина.* 3, 1–7. URL: https://surl.lu/cxitou.

9. Логвінова, І. П. (2015). Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 59–61.

10. Міронова, В. (2025). Денверська модель раннього втручання як психолого-педагогічний інструмент формування соціально-комунікативної компетентності дитини з РАС. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 4, 280–298. URL: https://surl.li/fnxvid.

11. Островська, К. О. (2012). Особливості Я-концепції у дітей з розладами спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 19, 383–390.

12. Синдром Аспергера. URL: https://surl.li/dpjthu.

13. Сіденко, Ю. О., & Косенко, Ю. М. (2025). Індивідуалізація навчання дітей з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 17, 1–22. URL: https://surl.lt/adubag.

14. Скрипник, Т. В. (2013). Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навчально-методичний посібник. К. : Гнозіс, 60 с. URL: https://surli.cc/blinyb.

15. Тарасун, В. (2018). Аутологія : теорія і практика. Підручник. К. : Вадекс, 590 с. URL: https://surl.lt/yequyu.

16. Чайка, М. С., Усатенко, Г. В., & Кривоногова, О. В. (2021). Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 80 с. URL: https://surli.cc/oyfany.

17. Ayres A. Jean. (2005). Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. *Western Psychological Services*. 47 p. URL: https://surli.cc/lwwvcz.

18. Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*. 9, 1–19.

REFERENCES

1. Bavolska, O. V. (2024). Formuvannia komunikatyvnykh navychok ditei doshkilnoho viku z rozladamy spektra autyzmu [Formation of communication skills of preschool children with autism spectrum disorders]. *Veresen*. 2, 79–92. URL: https://surl.li/ltzury [in Ukrainian].

2. Bazyma, N. V. Teoretychne vyvchennia problematyky autyzmu [Theoretical study of autism issues]. *Aktualni problemy pedahohiky, psykholohii ta profesiinoi osvity*. 2015. Vyp 1. S. 51–56 [in Ukrainian].

3. Bazyma, N. V., & Sheremet, M. K. (2019). Do problemy diahnostyky komunikatyvnoi povedinky dytyny z RAS [To the problem of diagnosing communicative behavior of a child with ASD.]. *Naukovyi chasopys*. 37, 5–11. URL: https://surl.li/felfpd [in Ukrainian].

4. Bobrova, V. I., & Bobrova, O. V. (2021). Nove v likuvanni ditei iz rozladamy autystychnoho spektru (ohliad literatury) [New developments in the treatment of children with autism spectrum disorders (literature review)]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys*. 3, V/VI, 1–3. URL: https://surl.li/laiyml [in Ukrainian].

5. Zaichenko, H. D. (2013). Formuvannia komunikatyvnykh navychok u ditei z rozladamy autychnoho spektra shliakhom vykorystannia ihrovykh pryiomiv [Developing communication skills in children with autism spectrum disorders through the use of game techniques]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 4, 122–131. URL: https://surl.li/gqclfq [in Ukrainian].

6. Kosenko, Yu. M. (2025). Aktyvizatsiia movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra metodom sensornoi intehratsii [Activation of speech activity of preschool children with autism spectrum disorders using the sensory integration method]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 13, 4, 31–39. URL: https://surl.li/ikzich [in Ukrainian].

7. Kosenko, Yu. M. (2025). Rozvytok sotsialnykh navychok u ditei z rozladamy autystychnoho spektru metodom sotsialnoho larpinhu [Developing social skills in children with autism spectrum disorders using social larping]. *Inclusion and Diversity*. Spetsvypusk, 26–31. URL: https://surl.li/pqhzhi [in Ukrainian].

8. Kravets, N., & Konopatska, O. (2024). Formuvannia komunikatyvnykh navychok v uchniv z autychnym spektrom [Developing communication skills in students with the autistic spectrum]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*. 3, 1–7. URL: https://surl.lu/cxitou [in Ukrainian].

9. Lohvinova, I. P. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi potreby ditei z autyzmom u neverbalnii vzaiemodii [Formation of the communicative need of children with autism in non-verbal interaction]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. 59–61 [in Ukrainian].

10. Mironova, V. (2025). Denverska model rannoho vtruchannia yak psykholoho-pedahohichnyi instrument formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti dytyny z RAS [Denver Model of Early Intervention as a Psychological and Pedagogical Tool for Developing Social and Communicative Competence of a Child with ASD]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia*. 4, 280–298 URL: https://surl.li/fnxvid [in Ukrainian].

11. Ostrovska, K. O. (2012). Osoblyvosti Ya-kontseptsii u ditei z rozladamy spektru autyzmu [Peculiarities of self-concept in children with autism spectrum disorders]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia : Sotsialno-pedahohichna*. 19, 383–390 [in Ukrainian].

12. Syndrom Asperhera [Asperger's syndrome]. URL: https://surl.li/dpjthu [in Ukrainian].

13. Sidenko, Yu. O., & Kosenko, Yu. M. (2025). Indyvidualizatsiia navchannia ditei z movlennievymy porushenniamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Individualization of education for children with speech disorders in an inclusive environment]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*. 17, 1–22 URL: https://surl.lt/adubag [in Ukrainian].

14. Skrypnyk, T. V. (2013). Standarty psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z rozladamy autychnoho spektra : navchalno-metodychnyi posibnyk. K. : Hnozis, 60 s. URL: https://surli.cc/blinyb [in Ukrainian].

15. Tarasun, V. (2018). Autolohiia : teoriia i praktyka. Pidruchnyk. K. : Vadeks, 590 s. URL: https://surl.lt/yequyu [in Ukrainian].

16. Chaika, M. S., Usatenko, H. V., & Kryvonohova, O. V. (2021). Teoriia ta praktyka vykorystannia alternatyvnoi komunikatsii dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : FOP Usatenko H. V., 80 s. URL: https://surli.cc/oyfany [in Ukrainian].

17. Ayres A. Jean. (2005). Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. Western Psychological Services. 47 p. URL: https://surli.cc/lwwvcz [in English].

18. Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior. 9, 1–19 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 15.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 378:376-056:004

Сергій Левша,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка
E-mail: serhiilevsha@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-9580-0791

Serhii Levsha,
PhD student in the Educational and Scientific Program «Special Education»,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
вул. М. Остроградського 2, м. Полтава, 36003, Україна

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,
2 Ostrohradskyi street, Poltava, Ukraine, 36003

Наталія Пахомова,
доктор педагогічних наук, професор,
директор Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
E-mail: nataliypng24@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8332-8188
Researcher ID: BBD-3897-2021
Scopus ID: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57408163100

Nataliia Pakhomova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Special and Inclusive Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
вул. М. Остроградського 2, м. Полтава, 36003, Україна

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,
2 Ostrohradskyi street, Poltava, Ukraine, 36003

АСИСТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗМІСТОВЕ ЯДРО ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ASSISTIVE TECHNOLOGIES AS THE CONTENT CORE OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано асистивні технології як змістове ядро цифрової компетентності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Актуальність дослідження зумовлена тим, що цифрова компетентність у сфері спеціальної та інклюзивної освіти не може обмежуватися загальною здатністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології, а має охоплювати забезпечення доступності, індивідуалізації, комунікативної підтримки, участі та безпечної взаємодії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. На основі аналізу міжнародних рамок цифрової компетентності, підходів інклюзивної цифрової освіти, принципів універсального дизайну для навчання та сучасних досліджень щодо використання асистивних технологій визначено їхнє місце у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти. Показано, що асистивні технології доцільно розглядати не лише як окремі технічні засоби підтримки, а і як систему педагогічно обґрунтованих рішень, спрямованих на подолання бар'єрів доступу, підтримку комунікації, індивідуалізацію навчання, компенсацію функціональних труднощів і розширення освітньої участі. У статті узагальнено основні групи асистивних технологій за педагогічним призначенням, визначено їхню роль у реалізації доступності, індивідуалізації, участі, компенсації бар'єрів, оцінювання ефективності та етичного використання цифрових рішень. Сформульовано вимоги щодо підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до використання асистивних технологій, зокрема аналітико-діагностичні, інструментально-адаптаційні, методичні, комунікативні, командно-супровідні, рефлексивно-оцінні та етико-безпекові вміння. Це посилює практичну

спрямованість дослідження. Зроблено висновок, що асистивні технології мають розглядатися як практичний механізм формування інклюзивного компонента цифрової компетентності, оскільки саме через їх добір, адаптацію, впровадження й оцінювання майбутній фахівець зі спеціальної освіти реалізує принципи доступності, індивідуалізації та участі в цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: асистивні технології; спеціальна освіта; інклюзивна освіта; інформаційно-комунікаційні технології; універсальний дизайн для навчання (UDL); цифрова компетентність; професійна підготовка.

Abstract. This article provides a theoretical justification for assistive technologies as the content core of digital competence for future special education professionals. The relevance of the study stems from the fact that digital competence in the field of special and inclusive education cannot be limited to the general ability to use information and communication technologies, but must encompass ensuring accessibility, individualization, communication support, participation, and safe interaction for learners with special educational needs. Based on an analysis of international frameworks for digital competence, approaches to inclusive digital education, principles of universal design for learning, and contemporary research on the use of assistive technologies, their place in the structure of professional training for future special education specialists has been determined. It is demonstrated that assistive technologies should be viewed not merely as individual technical support tools, but as a system of pedagogically sound solutions aimed at overcoming access barriers, supporting communication, individualizing learning, compensating for functional difficulties, and expanding educational participation. The article summarizes the main groups of assistive technologies by pedagogical purpose and defines their role in ensuring accessibility, individualization, participation, reducing barriers, evaluating effectiveness, and the ethical use of digital solutions. Requirements are formulated for training future special education professionals in the use of assistive technologies, specifically analytical-diagnostic, instrumental-adaptive, methodological, communicative, team-based educational support skills, reflective-evaluative, and ethical and safety-oriented skills. This strengthens the practical orientation of the study. It is concluded that assistive technologies should be viewed as a practical mechanism for developing the inclusive component of digital competence, since it is through their selection, adaptation, implementation, and evaluation that future special education specialists implement the principles of accessibility, individualization, and participation in the digital educational environment.

Key words*:* assistive technology; special education; inclusive education; information and communication technologies; Universal Design for Learning (UDL); digital competence; professional preparation.

Актуальність дослідження. Цифрова трансформація освіти змінює зміст професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. У цій галузі цифрова компетентність не може зводитися лише до володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, освітніми платформами чи електронними ресурсами, а має охоплювати здатність забезпечувати доступність освітнього середовища, індивідуалізацію навчальної взаємодії, підтримку комунікації та участі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також дотримання етичних і безпекових вимог під час використання цифрових засобів.

У цьому контексті особливого значення набувають асистивні технології, які в міжнародних документах розглядаються як умова реалізації права людини на освіту, комунікацію, участь і незалежність (World Health Organization & United Nations Children's Fund, 2022). Для спеціальної та інклюзивної освіти їх доцільно трактувати не лише як окремі пристрої, програми чи сервіси, а і як педагогічно обґрунтовану систему цифрових, технічних, методичних і організаційних рішень, спрямованих на подолання бар'єрів доступу, підтримку комунікації, індивідуалізацію навчання, розвиток самостійності та розширення освітньої участі. Ефективність таких технологій визначається не так їх технічними характеристиками, як педагогічною доцільністю, відповідністю потребам конкретного здобувача освіти, умовам середовища та навчальним завданням (Jones et al., 2021).

Водночас у науковому й освітньо-практичному полі зберігається недостатня узгодженість між поняттями «цифрова компетентність», «інклюзивна освіта» та «асистивні технології». Асистивні технології часто розглядаються як спеціальне обладнання або допоміжний технічний ресурс, тоді як їхній потенціал як змістового ядра інклюзивного компонента цифрової компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти потребує цілісного теоретичного обґрунтування. Саме це зумовлює актуальність дослідження та визначає його спрямованість на конкретизацію місця асистивних технологій у структурі професійної цифрової підготовки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика цифрової доступності, інклюзивної цифрової освіти та асистивних технологій активно розглядається в міжнародних документах і сучасних наукових дослідженнях. У глобальному звіті WHO та UNICEF підкреслено масштабність потреби в асистивних продуктах: понад 2,5 млрд людей потребують одного або кількох таких продуктів, а до 2050 року ця кількість може зрости до понад 3,5 млрд (World Health Organization & United Nations Children's Fund, 2022). Це актуалізує підготовку фахівців, здатних працювати з асистивними технологіями як із невід'ємною складовою професійної діяльності.

Методологічно важливими для осмислення цифрової компетентності є європейські рамки DigComp 2.2 та DigCompEdu. DigComp 2.2 розкриває її через знання, уміння й ставлення, необхідні для впевненого, критичного та безпечного використання цифрових технологій (Vuorikari et al., 2022), а DigCompEdu конкретизує цифрову компетентність у педагогічній діяльності, зокрема щодо цифрових ресурсів, навчання, оцінювання та розширення можливостей здобувачів освіти (Redecker, 2017). Водночас у підготовці майбутніх фахівців зі спеціальної освіти ці рамки потребують інклюзивного й корекційно-педагогічного уточнення, оскільки не повною мірою розкривають специфіку роботи з асистивними технологіями, цифровою доступністю, альтернативною комунікацією та індивідуалізованою підтримкою.

У зарубіжній науці інклюзивна цифрова освіта розглядається як поєднання цифрової трансформації, доступності, універсального дизайну, асистивних технологій, цифрових компетентностей педагогів та організаційної готовності освітніх інституцій (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Із цим узгоджується підхід Universal Design for Learning, у якому наголошено на необхідності проєктування множинних способів залучення, представлення інформації, дії та вираження, а також оптимізації доступу до матеріалів, асистивних і доступних технологій (CAST, 2024). Сучасні підходи акцентують не лише на забезпеченні обладнанням, а й на формуванні здатності педагога створювати доступне, гнучке й адаптивне освітнє середовище.

Дослідження, присвячені підготовці педагогів до використання асистивних технологій, свідчать про значущість практичного навчання, спеціальних моделей добору технологій та професійної підтримки. Як зазначають B. A. Jones та співавтори, використання SETT Framework, який передбачає аналіз здобувача освіти, середовища, завдань та інструментів, підвищує здатність майбутніх педагогів добирати асистивні технології відповідно до індивідуальних потреб (Jones et al., 2021). J. Park, M. Gremp і M. Shin встановили, що інтерактивне практичне навчання сприяє зростанню знань студентів і формуванню позитивнішого ставлення до асистивних технологій порівняно з традиційною лекцією (Park et al., 2026). Відтак професійна підготовка має передбачати не лише ознайомлення з видами асистивних технологій, а й практичні завдання з їх добору, тестування, адаптації та педагогічного оцінювання.

Окремі дослідження акцентують увагу на готовності, компетентностях і ставленні спеціальних педагогів до використання асистивних технологій. B. I. Aldagamseh та співавтори виявили позитивний зв’язок між ставленням фахівців зі спеціальної освіти до асистивних технологій та їхніми компетентностями у цій сфері, підкреслюючи потребу в спеціалізованих і сталих програмах підготовки (Aldagamseh et al., 2026). Водночас ефективність упровадження асистивних технологій залежить від освітнього контексту, досвіду педагога, типу класу, особливостей здобувачів освіти, простоти використання технології та наявності фахової підтримки (Cheng et al., 2026). Дослідники також зазначають, що педагоги можуть позитивно оцінювати асистивні технології, але потребувати додаткових знань, доступу до технологій та інституційної підтримки (Okolo & Diedrich, 2014), а сучасні праці пов’язують ефективність їх інтеграції з цифровою компетентністю й професійною впевненістю педагогів (Sipamla & Maqoqa, 2026).

На основі аналізу наукових досліджень було визначено, що асистивні технології вважаються важливим засобом забезпечення доступу, участі та рівності в освіті, а ефективність їх використання залежить від компетентності, готовності, практичного досвіду й інституційної підтримки педагогів. Водночас наявні дослідження недостатньо розкривають місце асистивних технологій саме

у структурі цифрової компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти. Більшість праць зосереджується на загальних питаннях інклюзивної цифрової освіти, ефективності окремих асистивних засобів або готовності педагогів до їх використання. Недостатньо концептуалізованим залишається підхід, за яким асистивні технології розглядаються не як окрема технічна тема, а як змістове ядро інклюзивного компонента цифрової компетентності. Саме цій нерозв'язаній частині проблеми присвячено наше дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні асистивних технологій як змістового ядра інклюзивного компонента цифрової компетентності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, визначенні напрямів їх інтеграції у професійну підготовку з урахуванням завдань доступності, індивідуалізації, комунікативної підтримки, етичності й безпеки.

Методи дослідження. Застосовано теоретичний аналіз наукових джерел і міжнародних рамок цифрової, спеціальної та інклюзивної освіти, порівняння підходів до розуміння цифрової компетентності педагогів, узагальнення функцій асистивних технологій, а також структурно-логічне моделювання їх місця в цифровій компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти під час підготовки до роботи в умовах спеціального та інклюзивного освітнього простору.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні підходу, за яким асистивні технології розглядаються як змістове ядро інклюзивного компонента цифрової компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти; конкретизації їхніх функцій у забезпеченні доступності, індивідуалізації, участі, компенсації бар'єрів, оцінювання ефективності та етичного використання цифрових рішень; визначенні показників сформованості цього компонента в контексті професійної підготовки.

Результати дослідження. У результаті теоретичного аналізу визначено місце асистивних технологій у структурі інклюзивного компонента цифрової компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти. Подальший виклад результатів зосереджено на чотирьох аспектах: інклюзивному вимірі цифрової компетентності; функціях асистивних технологій; їх місці в структурі

інклюзивного компонента; вимогах до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Цифрова компетентність фахівця зі спеціальної освіти не може бути зведена до загальної ІКТ-грамотності або здатності користуватися цифровими пристроями, освітніми платформами й електронними ресурсами. У сфері спеціальної та інклюзивної освіти вона набуває інклюзивного виміру, оскільки цифровий інструмент має оцінюватися не лише за функціональністю, а й за здатністю забезпечувати доступність, адаптацію змісту, альтернативні способи сприймання й відповіді, комунікацію, участь, безпечність та етичність використання. Це узгоджується з принципами універсального дизайну для навчання, відповідно до яких освітнє середовище має передбачати множинні способи залучення, представлення інформації, дії та вираження (CAST, 2024).

Інклюзивний вимір цифрової компетентності охоплює чотири взаємопов'язані аспекти: доступнісний – створення й добір цифрових матеріалів, придатних для здобувачів освіти з різними функціональними можливостями; індивідуалізаційний – адаптація цифрових засобів до профілю потреб, темпу навчання, способів комунікації та рівня самостійності; комунікативний – підтримка мовлення, альтернативної та додаткової комунікації, взаємодії з педагогами, однолітками й батьками; етико-безпековий – захист персональних даних, недопущення стигматизації, повага до автономії та гідності особи. У межах цього дослідження інклюзивний вимір цифрової компетентності розглядається як здатність використовувати цифрові технології для забезпечення чотирьох описаних аспектів.

З позицій інклюзивної цифрової освіти педагогічна цінність технології визначається тим, наскільки вона забезпечує доступність, участь, безпечність і відповідність потребам здобувачів освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Тому фахівець зі спеціальної освіти має бути не лише користувачем цифрових інструментів, а й суб'єктом їх критичного добору, адаптації та впровадження. Це підтверджують і емпіричні дослідження, за якими підтримувальний цифровий контекст і доступність цифрових сервісів є

значущими предикторами інклюзивної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (Funtikova et al., 2026).

У структурі інклюзивного виміру особливого значення набувають асистивні технології, оскільки саме вони переводять загальний принцип доступності в конкретні педагогічні рішення щодо підтримки навчання, комунікації, самостійності й участі особи з особливими освітніми потребами.

Асистивні технології у спеціальній та інклюзивній освіті варто розглядати не як сукупність окремих технічних засобів, а як систему продуктів, сервісів і педагогічних рішень, спрямованих на підтримку функціональних можливостей, освітньої участі та самостійності особи. У глобальному звіті WHO та UNICEF це поняття охоплює асистивні продукти, пов'язані з ними системи та послуги (World Health Organization & United Nations Children's Fund, 2022), а в UNESCO ICT Competency Framework for Teachers асистивні ІКТ пов'язуються зі збільшенням, підтриманням або поліпшенням функціональних можливостей осіб з інвалідністю (UNESCO, 2018).

В освітньому контексті асистивні технології мають оцінюватися не за рівнем технічної новизни, а передусім за функцією: забезпеченням доступу до змісту, підтримкою комунікації, компенсацією труднощів читання, письма, орієнтації чи саморегуляції та розширенням участі здобувача освіти. Вони створюють альтернативні шляхи сприймання, опрацювання й передавання інформації через аудіотекст, збільшений або структурований текст, субтитри, символи, піктограми, синтезоване мовлення, голосове введення чи предиктивний набір. Тому майбутній фахівець має розуміти не лише назви пристроїв або програм, а й те, яку освітню проблему розв'язує конкретна технологія.

Водночас асистивні технології виконують індивідуалізаційну функцію, оскільки одна й та сама технологія не є універсальним рішенням для всіх здобувачів освіти з певною категорією труднощів або порушень розвитку. Її ефективність залежить від функціонального профілю особи, способів комунікації, рівня самостійності, освітніх цілей, середовища навчання та характеру завдання. Тому добір асистивних технологій має здійснюватися не за формальною ознакою порушення, а відповідно до конкретної освітньої ситуації.

На основі аналізу функцій асистивних технологій їх доцільно узагальнити за педагогічним призначенням, а не лише за технічними характеристиками (табл. 1).

Таблиця 1

Групи асистивних технологій за педагогічним призначенням

Група	Приклади	Освітня функція
Доступу до інформації	екранні читачі, збільшення тексту, субтитри, аудіоопис	доступ до навчального контенту
Підтримки комунікації	AAC-додатки, комунікативні дошки, символи, пристрої з синтезом мовлення	підтримка альтернативної та додаткової комунікації
Підтримки письма й читання	text-to-speech, speech-to-text, предиктивне введення, програми перевірки тексту	компенсація труднощів читання, письма та письмового висловлення
Організаційні цифрові засоби	таймери, планувальники, візуальні розклади, цифрові нагадування	підтримка саморегуляції та послідовності дій
Адаптивні освітні ресурси	інтерактивні вправи, мультимодальні матеріали, адаптивні платформи	індивідуалізація темпу, подання й складності навчання

Наведена класифікація має педагогічний характер, оскільки акцентує не так на технічних характеристиках асистивних технологій, як на їхній освітній функції. Це узгоджується з положеннями Universal Design for Learning, відповідно до яких освітнє середовище має передбачати множинні способи залучення, представлення інформації, дії та вираження (CAST, 2024). Водночас UDL орієнтує на попереднє проєктування доступного середовища для широкого

кола здобувачів освіти, тоді як асистивні технології забезпечують індивідуальну підтримку там, де універсальних рішень недостатньо.

Індивідуалізований добір асистивних технологій має ґрунтуватися на аналізі функціонального профілю здобувача освіти, зокрема сенсорних, моторних, комунікативних, когнітивних і поведінкових труднощів, які впливають на навчальну діяльність і соціальну адаптацію (Пахомова та ін., 2025). Відповідно цифрові й асистивні засоби доцільно добирати з урахуванням бар'єрів, які вони мають зменшити.

Практичним інструментом індивідуалізованого добору асистивних технологій є SETT Framework, що передбачає аналіз чотирьох складників: Student, Environment, Tasks, Tools – здобувач освіти, середовище, завдання та інструменти (Zabala, 1995). Такий підхід зміщує акцент із самого засобу на освітню ситуацію: бар'єри, умови їх виникнення, навчальні завдання та інструменти, які можуть забезпечити реальну участь. Ефективність навчання з використанням SETT Framework підтверджено в дослідженні B. A. Jones та співавторів, де показано зростання здатності майбутніх педагогів добирати асистивні технології відповідно до індивідуальних потреб здобувача освіти (Jones et al., 2021).

Асистивні та технічні засоби в спеціальній освіті можуть виконувати не лише навчально-доступнісну, а й корекційно-розвиткову функцію. Зокрема, у логокорекційній роботі з особами із заїканням акустичні засоби, біологічний зворотний зв'язок і ритмізація розглядаються як інструменти підтримки плавності мовлення, розвитку самоконтролю та активізації компенсаторних механізмів (Качуровська та ін., 2024).

Отже, асистивні технології є засобом доступності й індивідуалізації, оскільки відкривають здобувачеві освіти шлях до навчального змісту, комунікації та участі й добираються відповідно до його функціонального профілю, освітніх завдань і умов середовища. Саме тому їх визначаємо не як периферійний технічний ресурс, а як один із ключових механізмів реалізації інклюзивного компонента цифрової компетентності.

У межах авторського підходу інклюзивний компонент цифрової компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти відображає здатність використовувати цифрові технології для забезпечення комунікації, доступності, участі, індивідуалізації та безпечної взаємодії осіб з особливими освітніми потребами. Асистивні технології в цій структурі виконують змістотвірну функцію, оскільки саме через їх добір, адаптацію, впровадження й оцінювання інклюзивна спрямованість цифрової компетентності набуває конкретного професійного змісту.

Такий підхід узгоджується з розумінням інклюзивної цифрової освіти як трансформації освітнього середовища з урахуванням доступності, соціальної участі, взаємодії, співпраці, конфіденційності та недискримінації (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Відповідно фахівець має не лише використовувати цифрові інструменти, а й оцінювати, чи створюють вони реальні умови для участі здобувача освіти.

У цьому контексті асистивні технології доповнюють універсальний дизайн для навчання, забезпечуючи індивідуалізовану підтримку там, де загальних рішень доступності недостатньо (CAST, 2024). Вони поєднують цифровий, корекційно-педагогічний, комунікативний та етико-безпековий напрями професійної діяльності, тому можуть розглядатися як практичний механізм переходу від загального принципу доступності до конкретних професійних дій фахівця.

Місце асистивних технологій в інклюзивному компоненті цифрової компетентності узагальнено через систему змістових напрямів (табл. 2).

Таблиця 2

Асистивні технології в інклюзивному компоненті цифрової компетентності

Змістовий напрям	**Реалізація через асистивні технології**
Доступність	добір інструментів для доступу до навчальної інформації, матеріалів, платформ і комунікації

Індивідуалізація	адаптація матеріалів, темпу, способів подання інформації та форм виконання завдань
Участь	підтримка комунікації, активності, взаємодії та спільної освітньої діяльності
Компенсація бар'єрів	використання засобів підтримки читання, письма, мовлення, сприймання інформації, орієнтації та саморегуляції
Оцінювання ефективності	аналіз впливу технології на зменшення бар'єрів, самостійність і освітню участь
Етичність	захист персональних даних, недопущення стигматизації, повага до автономії та гідності

Подана логіка дає змогу розглядати асистивні технології не як окремий технічний ресурс, а як педагогічний механізм забезпечення доступності, індивідуалізації, участі, компенсації бар'єрів, оцінювання ефективності та етичної взаємодії. У цьому розумінні вони поєднують технологічний, педагогічний, корекційно-розвитковий та етико-безпековий аспекти професійної діяльності й виступають змістовим ядром інклюзивного компонента цифрової компетентності.

Розгляд асистивних технологій як ядра інклюзивного компонента цифрової компетентності зумовлює необхідність конкретизації вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Така підготовка має бути спрямована не лише на ознайомлення з пристроями, програмами чи цифровими сервісами, а й на формування здатності аналізувати освітню ситуацію, визначати бар'єри участі, добирати асистивні засоби, адаптувати матеріали, організовувати використання технології та оцінювати результативність прийнятого рішення. Це узгоджується з розумінням асистивних технологій як системи продуктів, послуг, оцінювання, персоналізації, навчання та подальшої підтримки користувача (World Health Organization & United Nations Children's Fund, 2022).

Практикоорієнтований характер такої підготовки доцільно вибудовувати навколо логіки «потреба → бар'єр → завдання → інструмент → результат».

Окремою вимогою є здатність методично обґрунтовано використовувати технічні засоби в корекційно-розвитковій роботі з урахуванням індивідуальних особливостей, режиму навантаження та доцільності диференційованого застосування технологій (Качуровська та ін., 2024).

Важливою вимогою є здатність працювати в команді супроводу, оскільки використання асистивних технологій потребує узгодження дій між педагогом, спеціальним педагогом, логопедом, психологом, батьками, асистентом учителя та іншими фахівцями. Майбутній фахівець має вміти пояснювати призначення технології, демонструвати спосіб її застосування, обґрунтовувати педагогічну доцільність і збирати зворотний зв'язок щодо її результативності.

Не менш важливою є здатність оцінювати ефективність асистивної технології. Обраний інструмент не можна вважати результативним лише тому, що він сучасний або технічно функціональний: його ефективність визначається тим, чи зменшує він конкретний бар'єр, підвищує самостійність, покращує доступ до матеріалу, комунікацію, активність і участь. У звіті WHO та UNICEF підкреслено значення оцінювання результатів і впливу асистивних технологій для формування доказових практик (World Health Organization & United Nations Children's Fund, 2022). Тому майбутній фахівець має розвивати рефлексивно-оцінні вміння: спостерігати, фіксувати зміни, аналізувати результат і коригувати педагогічне рішення.

Підготовка також має охоплювати етичні й безпекові аспекти використання асистивних технологій: захист персональних даних, конфіденційність інформації про особливі освітні потреби, недопущення стигматизації, повагу до автономії, права на вибір і гідності здобувача освіти. Використання таких технологій має бути спрямоване не на виокремлення дитини, а на розширення її участі, підвищення самостійності та включення в освітню спільноту. Тому етичність і безпека мають розглядатися як наскрізні вимоги до формування інклюзивного компонента цифрової компетентності.

На основі узагальнення освітніх функцій асистивних технологій і вимог до їх педагогічно доцільного використання можна визначити систему показників сформованості інклюзивної складової цифрової компетентності. Вона подана в таблиці 3.

Таблиця 3

Критерії сформованості інклюзивного компонента цифрової компетентності

Критерій	**Показник сформованості**
Аналітико-діагностичний	визначає освітні потреби здобувача, бар'єри доступу, комунікації, участі та самостійного виконання завдань
Інструментально-адаптаційний	добирає цифрові й асистивні засоби відповідно до потреб здобувача, середовища та навчального завдання
Методичний	інтегрує асистивну технологію в заняття, корекційно-розвиткове завдання, ІПР або освітню взаємодію
Комунікативний	пояснює призначення та спосіб використання технології здобувачу, батькам, педагогам і команді супроводу
Командно-супровідний	узгоджує використання технології з учасниками команди супроводу й бере участь в аналізі результативності
Рефлексивно-оцінний	аналізує, чи зменшує технологія бар'єр, підвищує самостійність, доступність, комунікацію та участь
Етико-безпековий	дотримується конфіденційності, недискримінаційності, поваги до автономії та безпечного використання даних

Запропоновані критерії дають змогу розглядати готовність майбутнього фахівця до використання асистивних технологій як інтегральну професійну здатність, що охоплює аналіз освітньої ситуації, добір і адаптацію інструментів, їх методичну інтеграцію, командну взаємодію, оцінювання результативності та дотримання етико-безпекових вимог.

Відповідно до зазначеного, вимоги до підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти мають охоплювати повний цикл професійних дій: аналіз потреб і бар'єрів, добір та адаптацію цифрових і асистивних засобів, методичну інтеграцію технології, командну взаємодію, оцінювання ефективності та дотримання етико-безпекових вимог. У такому розумінні асистивні технології постають не окремою темою цифрової підготовки, а практичним механізмом формування інклюзивного компонента цифрової компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті теоретично обґрунтовано доцільність розгляду асистивних технологій як змістового ядра інклюзивної складової цифрової компетентності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Встановлено, що цифрова компетентність у цій сфері має охоплювати не лише використання цифрових пристроїв, платформ і ресурсів, а й забезпечення комунікації, доступності, участі, індивідуалізації, етичності та безпеки цифрової взаємодії.

Обґрунтовано, що асистивні технології мають системоутворювальне значення для інклюзивного компонента цифрової компетентності, оскільки через їх добір, адаптацію, упровадження й оцінювання майбутній фахівець реалізує принципи доступності, індивідуалізації, участі та педагогічної підтримки. Такий підхід зміщує акцент із формального володіння цифровими інструментами на здатність приймати корекційно-педагогічно доцільні рішення відповідно до потреб здобувача освіти, умов середовища й характеру завдання.

Окреслено вимоги до підготовки майбутніх фахівців щодо використання асистивних технологій і конкретизовано критерії сформованості інклюзивного компонента цифрової компетентності. Згідно з авторським підходом, ці критерії пов'язано не лише з умінням користуватися цифровими інструментами, а передусім із здатністю аналізувати потреби здобувача освіти, добирати та

адаптувати асистивні рішення, інтегрувати їх в освітній процес, забезпечувати комунікативну підтримку й участь дитини, співпрацювати з командою супроводу, оцінювати ефективність застосованих засобів та дотримуватися етичних і безпекових норм.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням і експериментальною перевіркою методики формування цифрової компетентності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, зокрема її інклюзивного компонента, а також діагностичного інструментарію для оцінювання здатності здобувачів освіти добирати, адаптувати й педагогічно доцільно використовувати цифрові та асистивні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. World Health Organization, & United Nations Children's Fund. (2022). *Global report on assistive technology*. World Health Organization and United Nations Children's Fund. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049451

2. Jones, B. A., Peterson-Ahmad, M., Fields, M., & Williams, N. (2021). Training preservice teachers to match assistive technology to student needs. *Journal of Special Education Technology, 36*(4), 271–283. https://doi.org/10.1177/0162643420918337

3. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

4. Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive digital education* (H. Weber, A. Elsner, D. Wolf, M. Rohs, & M. Turner-Cmuchal, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Digital_Education.pdf

6. CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

7. Park, J., Gremp, M., & Shin, M. (2026). Effects of interactive and hands-on learning experience of assistive technology on college students' perspectives and knowledge. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13942-0

8. Aldagamseh, B. I., Maberah, S., Obaidat, L. T., & Qandil, B. (2026). The relationship between special education teachers' attitudes and their competencies in using assistive technology in Jordan. *Frontiers in Education, 11*. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1769030

9. Cheng, H.-Y. K., Shen, W.-T., Yu, Y.-C., & Ju, Y.-Y. (2026). Assistive technology adoption in special education: A logistic regression on teacher, classroom, and student factors in Taiwan. *Assistive Technology*. https://doi.org/10.1080/10400435.2025.2601714

10. Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-five years later: How is technology used in the education of students with disabilities? Results of a statewide study. *Journal of Special Education Technology, 29*(1), 1–20. https://doi.org/10.1177/016264341402900101

11. Sipamla, N. C., & Maqoqa, T. (2026). Teacher digital competence and confidence for Assistive Technology integration: A case study of a selected school in the Eastern Cape Province. *Journal of Education and Learning Technology, 7*(3), 256–272. https://doi.org/10.38159/jelt.2026734

12. Funtikova, O., Kuznietsova, K., Taniavska, Y., Hubar, O., & Poliakova, A. (2026). The digital educational environment as a predictor of future teachers' inclusive competence: A mediation analysis. *Revista Eduweb, 20*(1), 107–121. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2026.20.01.7

13. UNESCO. (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

14. Пахомова, Н. Г., Губарь, О. Г., Олефір, О. І., Дрозд, Л. В., & Коваленко, В. І. (2025). Сенсорна інтеграція як засіб корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Імідж сучасного педагога, 4*(223), 84–90. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-84-90

15. Zabala, J. S. (1995). *The SETT Framework: Critical areas to consider when making informed assistive technology decisions*. Region IV Education Service Center. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381962.pdf

16. Качуровська, О. Б., Пахомова, Н. Г., & Коваленко, В. В. (2024). Особливості використання технічних засобів у корекційній роботі з особами із заїканням. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1*(10), 121–128. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-20

REFERENCES

1. World Health Organization, & United Nations Children's Fund. (2022). *Global report on assistive technology*. World Health Organization and United Nations Children's Fund. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049451 [in English].

2. Jones, B. A., Peterson-Ahmad, M., Fields, M., & Williams, N. (2021). Training preservice teachers to match assistive technology to student needs. *Journal of Special Education Technology, 36*(4), 271–283. https://doi.org/10.1177/0162643420918337 [in English].

3. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376 [in English].

4. Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770 [in English].

5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive digital education* (H. Weber, A. Elsner, D. Wolf, M. Rohs, & M. Turner-Cmuchal, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Digital_Education.pdf [in English].

6. CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/ [in English].

7. Park, J., Gremp, M., & Shin, M. (2026). Effects of interactive and hands-on learning experience of assistive technology on college students' perspectives and knowledge. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13942-0 [in English].

8. Aldagamseh, B. I., Maberah, S., Obaidat, L. T., & Qandil, B. (2026). The relationship between special education teachers' attitudes and their competencies in using assistive technology in Jordan. *Frontiers in Education, 11*. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1769030 [in English].

9. Cheng, H.-Y. K., Shen, W.-T., Yu, Y.-C., & Ju, Y.-Y. (2026). Assistive technology adoption in special education: A logistic regression on teacher, classroom, and student factors in Taiwan. *Assistive Technology*. https://doi.org/10.1080/10400435.2025.2601714 [in English].

10. Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-five years later: How is technology used in the education of students with disabilities? Results of a statewide study. *Journal of Special Education Technology, 29*(1), 1–20. https://doi.org/10.1177/016264341402900101 [in English].

11. Sipamla, N. C., & Maqoqa, T. (2026). Teacher digital competence and confidence for Assistive Technology integration: A case study of a selected school in the Eastern Cape Province. *Journal of Education and Learning Technology, 7*(3), 256–272. https://doi.org/10.38159/jelt.2026734 [in English].

12. Funtikova, O., Kuznietsova, K., Taniavska, Y., Hubar, O., & Poliakova, A. (2026). The digital educational environment as a predictor of future teachers' inclusive competence: A mediation analysis. *Revista Eduweb, 20*(1), 107–121. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2026.20.01.7 [in English].

13. UNESCO. (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 [in English].

14. Pakhomova, N. H., Hubar, O. H., Olefir, O. I., Drozd, L. V., & Kovalenko, V. I. (2025). Sensorna intehratsiia yak zasib korektsii psykhofizychnoho rozvytku ditei z osoblyvymy osvitnimy

potrebamy [Sensory integration as a means of correcting the psycho-physical development of children with special educational needs]. *Imidzh suchasnoho pedahoha, 4*(223), 84–90. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-84-90 [in Ukrainian].

15. Zabala, J. S. (1995). *The SETT Framework: Critical areas to consider when making informed assistive technology decisions*. Region IV Education Service Center. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381962.pdf [in English].

16. Kachurovska, O. B., Pakhomova, N. H., & Kovalenko, V. V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia tekhnichnykh zasobiv u korektsiinii roboti z osobamy iz zaikanniam [Features of the use of technical means in the remedial work with persons with stuttering]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, 1*(10), 121–128. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-20 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 5.04.2026

Прорецензовано 25.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 378.042-056.2/.3:004

Алла Мельник,
доктор філософії PhD в галузі «Освіта»
старший викладач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
orcid.org/0000-0003-0598-9084

Alla Melnyk,
PhD in Education
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Educational Management

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21000, Україна

Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University
32 Ostrozkoho St.,Vinnytsia, 21000, Ukraine

SMART-ІНКЛЮЗІЯ ЯК МОДЕЛЬ ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

SMART INCLUSION AS A MODEL FOR DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Статтю присвячено дослідженню підходів до проєктування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в умовах цифрової трансформації освітнього середовища та розвитку інклюзивної політики університетів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та моделюванні концепції смарт-інклюзії як інтегративної основи для створення гнучких і персоналізованих освітніх маршрутів у системі вищої освіти. Концепція смарт-інклюзії розглядається як поєднання принципів універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning), цифрової доступності освітніх ресурсів і технологій персоналізованого освітнього проєктування.

Методи дослідження охоплюють аналіз та узагальнення наукових джерел з проблем інклюзивної та цифрової освіти, порівняльний аналіз міжнародних практик підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також педагогічне моделювання структури індивідуальної освітньої траєкторії в університетському середовищі. Використано елементи структурно-функціонального аналізу для визначення ключових компонентів освітнього дизайну, орієнтованого на потреби здобувача освіти.

Результати дослідження полягають у розробленні концептуальної моделі смарт-інклюзії, що передбачає інтеграцію цифрових технологій, адаптивних освітніх інструментів і педагогічних стратегій підтримки здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано основні складові такої моделі: індивідуалізоване планування навчання, забезпечення цифрової доступності освітнього середовища, розвиток навичок самоадвокації здобувачів освіти та інституційну підтримку на рівні закладу вищої освіти. Показано, що використання цифрових платформ, адаптивних освітніх ресурсів і інструментів навчальної аналітики сприяє формуванню гнучких освітніх маршрутів та підвищує ефективність освітньої взаємодії.

Запропонована модель смарт-інклюзії розширює можливості реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у вищій освіті та сприяє переходу від формального забезпечення доступності до системного проєктування інклюзивного освітнього середовища. Її впровадження забезпечує підвищення автономії здобувачів освіти, активізацію їх участі у

плануванні власного навчання та формування більш гнучких і персоналізованих освітніх стратегій у сучасному університеті.

Ключові слова: інклюзивна освіта; індивідуальна освітня траєкторія; SMART-інклюзія; освітній дизайн; цифрова доступність; універсальний дизайн для навчання; персоналізація навчання; інституційна підтримка.

Abstract. The article examines approaches to designing individual educational trajectories for higher education students with special educational needs in the context of digital transformation and the development of inclusive policies in universities.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and model the concept of smart inclusion as an integrative framework for creating flexible and personalized learning pathways in higher education. The concept is interpreted as a combination of the principles of Universal Design for Learning, digital accessibility of educational resources, and technologies of personalized educational design.

Research methods include the analysis and synthesis of scientific literature on inclusive and digital education, a comparative analysis of international practices supporting students with special educational needs, and pedagogical modeling of the structure of individual educational trajectories within the university environment. Elements of structural and functional analysis were used to determine the key components of student-centered educational design.

The results of the study include the development of a conceptual model of smart inclusion that integrates digital technologies, adaptive learning tools, and pedagogical support strategies for students with special educational needs. The model emphasizes individualized learning planning, digital accessibility of the educational environment, the development of students' self-advocacy skills, and institutional support at the university level. The findings indicate that the use of digital platforms, adaptive learning resources, and learning analytics tools facilitates the formation of flexible learning pathways and increases the effectiveness of educational interaction.

The proposed smart inclusion model expands opportunities for implementing individual educational trajectories in higher education and promotes the transition from formal accessibility to the systematic design of inclusive educational environments. Its implementation enhances student autonomy, strengthens their participation in planning their own learning process, and contributes to the development of more flexible and personalized educational strategies in modern universities.

Key words: inclusive education; individual educational trajectory; smart inclusion; educational design; digital accessibility; universal design for learning; personalized learning; institutional support.

Актуальність дослідження. Сучасна вища освіта постає перед необхідністю радикального переосмислення своєї інклюзивної політики в умовах швидкої цифровізації, зміни парадигм навчання та зростання кількості здобувачів з особливими потребами. Питання не лише доступу до навчального контенту, а й забезпечення права на персоналізований освітній маршрут, стає критично важливим. Використання SMART-інструментів і гуманно орієнтованого освітнього дизайну відкриває нові можливості для реалізації інклюзії як принципу, а не формальності. Актуальність теми посилюється потребою у створенні середовища, де кожен здобувач вищої освіти може навчатися, розвиватися та досягати успіху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика інклюзивної освіти та формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти активно досліджується у сучасній педагогічній науці. Теоретичні засади інклюзивної освіти, принципи створення безбар'єрного освітнього середовища та забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів висвітлено у працях М. Порошенко, де інклюзія розглядається як важливий чинник модернізації освітньої системи (Порошенко, 2019).

Питання індивідуалізації навчання та формування індивідуальної освітньої траєкторії як педагогічної категорії досліджують О. Акімова та А. Мельник. Автори наголошують на необхідності врахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей та інтересів здобувачів освіти, що сприяє персоналізації освітнього процесу (Акімова & Мельник, 2021).

Важливим напрямом наукових досліджень є використання цифрових технологій для забезпечення доступності освіти. Так, О. Гуренко, Г. Мицик, А. Попова та Г. Лопат аналізують можливості цифрових інструментів у реалізації інклюзивної вищої освіти, підкреслюючи їх потенціал у розширенні освітніх можливостей для здобувачів з особливими освітніми потребами (Гуренко та ін., 2023). У свою чергу, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова та Н. Лазаренко розглядають цифрову трансформацію освіти як важливу умову розвитку сучасного освітнього середовища та підвищення його доступності (Кремень та ін., 2024).

У контексті модернізації освітнього процесу дослідники також акцентують увагу на зміні ролі викладача. Зокрема, Л. Кібенко, І. Брюховецька та О. Ступак

підкреслюють, що сучасний викладач виконує функції фасилітатора, тьютора та ментора, забезпечуючи індивідуальний супровід освітньої діяльності здобувачів (Кібенко та ін., 2023).

Окремі наукові праці присвячені питанням освітнього дизайну та проєктування освітнього середовища. Зокрема, М. Паккі, В. Ворона, Л. Червона та А. Нашинець-Наумова розглядають освітній дизайн як системний процес створення ефективного освітнього середовища, орієнтованого на потреби здобувачів освіти (Паккі та ін., 2025). Крім того, С. Нагорняк та Н. Ставнича досліджують розвиток креативного мислення здобувачів вищої освіти в умовах сучасного університетського освітнього простору (Нагорняк & Ставнича, 2025).

Водночас аналіз наукових досліджень свідчить, що питання інтеграції інклюзивних, цифрових та персоналізованих підходів у процесі проєктування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами потребує подальшого наукового осмислення. Це зумовлює актуальність розроблення нових моделей організації освітнього процесу, зокрема на основі концепції SMART-інклюзії.

Мета статті – розкрити концепцію SMART-інклюзії як комплексного підходу до формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти з особливими потребами, що поєднує технологічні, педагогічні та організаційні рішення в умовах цифрової трансформації освіти.

Завданнями дослідження є проаналізувати сучасні теоретико-методологічні підходи до індивідуалізації навчання в інклюзивному середовищі ЗВО; окреслити принципи та інструменти SMART-інклюзії у контексті універсального дизайну для навчання; представити цифрові та педагогічні рішення, що забезпечують ефективне проєктування індивідуальних освітніх маршрутів; визначити роль здобувача як активного учасника освітнього процесу і сформулювати умови його повноцінної взаємодії із системою вищої освіти; сформулювати практичні рекомендації щодо інституційного впровадження моделей SMART-інклюзії у діяльність закладів вищої освіти України.

Методи дослідження ґрунтуються на комплексному використанні теоретичних підходів, зокрема аналізу та узагальнення наукових джерел,

присвячених проблематиці інклюзивної та цифрової освіти. У роботі також застосовано порівняльний аналіз міжнародного досвіду підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Для обґрунтування концептуальних засад дослідження використано метод педагогічного моделювання, що дало змогу розробити структуру індивідуальної освітньої траєкторії у контексті університетського освітнього середовища. Крім того, застосовано елементи структурно-функціонального аналізу з метою визначення ключових компонентів освітнього дизайну, орієнтованого на індивідуальні потреби здобувача освіти**.**

Результати дослідження. Світ змінюється – змінюється й уявлення про те, якою має бути освіта. Сьогодні заклади вищої освіти мають не лише навчати, а й розуміти, підтримувати й чути кожного здобувача. Особливо тих, чий освітній шлях ускладнений фізичними, когнітивними чи психоемоційними бар'єрами. У центрі сучасної освітньої парадигми – індивідуалізація, яка сьогодні є не привілеєм, а умовою справжньої інклюзії, коли цифровізація, міждисциплінарність та емпатичне викладання допомагають створювати індивідуальні траєкторії для здобувачів вищої освіти з особливими потребами – так, щоб кожен мав право не лише на знання, а й на власний шлях до них.

SMART-інклюзія – це інноваційний підхід до організації інклюзивної освіти, який базується на поєднанні технологічних рішень, педагогічної гнучкості, індивідуального освітнього дизайну та активної участі здобувача в навчальному процесі (Порошенко, 2019).

Це модель, у якій інклюзивність реалізується через S.M.A.R.T.-принципи:

S – *Specific* (конкретність): індивідуально визначені потреби й цілі кожного здобувача.

M – *Measurable* (вимірюваність): чіткі критерії успішності освітньої траєкторії.

A – *Achievable* (досяжність): реалістичні кроки та ресурси, адаптовані до можливостей студента.

R – *Relevant* (релевантність): актуальність змісту для особистих і професійних інтересів здобувача.

T – *Time-bound* (обмеження в часі): можливість реалізації індивідуального маршруту у зручному темпі.

SMART-інклюзія ґрунтується на принципах універсального дизайну для навчання (UDL), підтримується цифровими інструментами та потребує інституційної підтримки з боку закладу освіти.

Сьогодні існує єдине визначення поняття «індивідуальної освітньої траєкторії», закріплене у Законі України «Про освіту» (Про освіту: Закон України, 2021). Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання.

Формування індивідуальної освітньої траєкторії спрямоване на максимальне задоволення унікальних потреб і потенціалу кожного здобувача освіти. Цей процес передбачає активну участь здобувача освіти в розробці власного навчального шляху, який відповідає його індивідуальним цілям, інтересам та професійним орієнтаціям (Акімова & Мельник, 2021).

Варто сприймати процес індивідуалізації навчання не як тренд, а саме як нову норму. Адже у сучасній вищій освіті ми вже не говоримо про те, «чи варто» індивідуалізувати навчання – ми обговорюємо «як саме» це робити ефективно. Особливо це стосується здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами (ООП), для яких стандартні освітні програми можуть бути або недоступними, або неефективними.

Індивідуалізацію в контексті ООП варто сприймати не просто як адаптацію, а саме як персоналізацію. Адже у такому випадку не йдеться лише про спрощення навчального матеріалу – акцент ставиться на побудові унікального освітнього маршруту, який враховує: тип і рівень порушень (фізичних, когнітивних, психоемоційних); інтереси та кар'єрні орієнтири здобувача освіти; рівень цифрової грамотності; стиль навчання (візуальний,

аудіальний, кінетичний тощо); доступ до ресурсів (інтернет, гаджети, допоміжні технології) (Нова українська школа, 2022).

Наприклад, для здобувача з порушенням слуху освітня траєкторія може містити: відеолекції з сурдоперекладом, письмові інструкції до завдань, тьюторський супровід під час семінарів, а також можливість складати деякі форми оцінювання письмово, а не усно. Неправильно сприймати індивідуалізацію як послаблення вимог, натомість доречно вбачати в ній забезпечення рівних можливостей для усіх здобувачів вищої освіти. Це – принцип рівності через справедливість (equity vs. equality). У сучасному світовому освітньому просторі ця тенденція є нормою і підкріплена рядом умов:

– UNESCO, Європейський простір вищої освіти зобов'язують заклади вищої освіти враховувати різноманітність здобувачів; (UNESCO, n.d.);

– цифровізація відкрила нові можливості для адаптації: онлайн-курси, електронні платформи, програмне забезпечення для людей з ООП;

– українське законодавство зобов'язує ЗВО забезпечувати умови доступності освіти (ЗУ «Про освіту», «Про вищу освіту», Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю).

Психолого-педагогічний аспект досліджуваної проблеми ґрунтується на твердженні, що кожен здобувач вищої освіти є носієм унікального навчального досвіду і мотивація до навчання значно зростає, коли він відчуває, що освітнє середовище працює враховуючи його інтерес, а не ігнорує його потреби та інклюзивні особливості. Оскільки індивідуалізація допомагає уникнути вигорання, фрустрації, втрати віри у власні сили – проблем, з якими часто стикаються здобувачі з ООП (Інклюзивна освіта та навчання…, 2023).

На практиці впровадження процесів індивідуалізації навчання має передбачати створення індивідуальних навчальних планів (ІНП), запровадження тьюторського супроводу, гнучкі дедлайни, альтернативні форми складання заліків, психологічну підтримку, доступ до асистивних технологій (читачі екранів, пристрої збільшення тексту тощо).

Індивідуалізація освітнього процесу – це не лише данина інклюзивності, а сучасна норма академічної етики, що враховує різноманітність студентських

потреб. Для здобувачів з особливими освітніми потребами – це єдиний шлях до повноцінної участі в академічному житті. Створення персоналізованих траєкторій – це не поступка, а інвестиція в рівність і якість освіти.

Ключовим чинником забезпечення інклюзивності є цифровізація освіти, яка відкриває для здобувачів з ООП принципово нові способи навчання, доступ до знань, сприяє самовираженню та соціалізації (Державна служба якості освіти України, 2023).

Цифрові технології в процесі в індивідуалізації навчання дають можливість пристосовувати темп навчання до можливостей здобувчів вищої освіти, дозволяють засвоювати та опрацьовувати навчальні матеріали у різних форматах (текст, аудіо, відео, інтерактив), допомагають автоматично оцінювати та аналізувати прогрес здобувачів, забезпечують асистивну підтримку для здобувачів вищої освіти із сенсорними чи когнітивними порушеннями, а також створювати гнучке освітнє середовище доступне 24/7 (Гуренко, Мицик, Попова, & Лопат, 2023).

Цифрові інструменти та освітні технології відіграють ключову роль у проєктуванні й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Зокрема, системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle та Google Classroom, забезпечують комплексну організацію освітнього процесу, поєднуючи індивідуальні навчальні маршрути, розклад занять, навчальні завдання та систему оцінювання в єдиному цифровому середовищі. Асистивні технології, серед яких екранні читачі (NVDA, JAWS), екранні лупи, диктофони та інструменти автоматичного створення субтитрів, сприяють підвищенню доступності навчального контенту для осіб з різними освітніми потребами.

Вагомий потенціал мають мобільні навчальні застосунки (Quizlet, Duolingo, Khan Academy), що відзначаються зручністю використання, інтуїтивним інтерфейсом і елементами гейміфікації, які підвищують мотивацію до навчання. Платформи адаптивного навчання, зокрема Smart Sparrow та Coursera, дозволяють персоналізувати освітній контент відповідно до рівня підготовки, темпу та індивідуального стилю навчальної діяльності здобувачів. Інструменти синхронної та асинхронної комунікації (Zoom, Microsoft Teams,

Telegram, онлайн-форуми) забезпечують ефективний зворотний зв'язок, підтримку наставництва та педагогічного супроводу (Міністерство освіти і науки України, б. д.) .

Окрему групу становлять технології доповненої та віртуальної реальності (AR/VR), що уможливлюють створення віртуальних лабораторій і моделювання навчальних ситуацій, забезпечуючи наочність, безпечність і практичну спрямованість освітнього процесу. Штучний інтелект (AI) розширює можливості персоналізації навчання завдяки автоматизованим рекомендаціям, формуванню індивідуальних освітніх планів, а також інструментам підтримки мовлення й перекладу.

Особливе значення цифровізація освіти має для здобувачів з особливими освітніми потребами. Насамперед вона сприяє компенсації функціональних обмежень через використання альтернативних каналів сприйняття інформації (зокрема аудіоописів і субтитрування). Цифрові технології забезпечують гнучкість у виборі часу, темпу та формату навчання, що дозволяє здобувачам організовувати освітню діяльність у комфортному для себе середовищі. Мультисенсорний характер цифрового навчання, який передбачає одночасне залучення зорового, слухового та тактильного каналів, сприяє ефективнішому засвоєнню знань. Крім того, використання цифрових засобів знижує рівень стресу та соціального тиску, що є особливо важливим для осіб з розладами аутистичного спектра, підвищеною тривожністю або посттравматичним стресовим розладом (Кремень, Ничкало, Лук'янова, & Лазаренко, 2024).

У країнах Європейського Союзу й Сполучених Штатів Америки питання цифрової доступності регламентується формалізованими стандартами, що мають прямий практичний вплив на освітні цифрові сервіси. Зокрема, *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG), розроблені W3C як загальноприйнятий міжнародний стандарт з доступності вебвмісту, закладають технічні принципи створення цифрових ресурсів, які повинні бути сприйнятні, керовані, зрозумілі та надійні для користувачів з обмеженими можливостями. У Сполучених Штатах Section 508 Закону про реабілітацію обов'язково вимагає, щоб інформаційно-комунікаційні технології федеральних установ, включно з вебсайтами,

електронними документами та програмним забезпеченням, відповідали критеріям доступності WCAG (рівні A та AA) під час їх розробки, придбання та експлуатації, що сприяє рівному доступу до цифрової інформації для осіб з інвалідністю (United States Environmental Protection Agency, n.d.).

Своєю чергою в ЄС директиви з веб-доступності та національні імплементації EN 301 549 інтегрують вимоги WCAG у правові рамки, які зобов'язують державні та освітні установи забезпечувати цифрові сервіси з урахуванням потреб різних користувачів, включно з використанням допоміжних технологій (European Commission, n.d.).

В Україні запроваджується Концепція розвитку цифрової інклюзивної освіти, підтримується впровадження UDL (Універсального дизайну для навчання), що знайшло своє втілення у проєктах «Безбар'єрна освіта» (платформа з адаптованими курсами), «Доступна школа» та ініціативи університетів щодо впровадження власних цифрових кабінетів підтримки здобувачів вищої освіти з ООП (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Цифрові інструменти стали потужним каталізатором трансформації освіти, відкривши безпрецедентні можливості для персоналізованого навчання здобувачів з особливими потребами. Від LMS-платформ до віртуальної реальності та штучного інтелекту – кожен інструмент може стати частиною унікальної освітньої траєкторії. Головне завдання сучасної вищої школи – не лише володіти цими технологіями, а використовувати їх емпатично, цілеспрямовано і системно (Одеська політехніка, 2023).

Ще одним яскравим прикладом інструменту інклюзії є освітній дизайн – цілеспрямоване проєктування освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів, цілей навчання, змісту, доступних ресурсів, форм взаємодії та оцінювання. У контексті інклюзії, освітній дизайн є це не просто створенням «зручного курсу», а насамперед процесом сприяння глибокій адаптації середовища та методів під конкретного здобувача**,** особливо з ООП (Паккі, Ворона, Червона, & Нашинець-Наумова, 2025).

Побудова інклюзивного освітнього середовища з урахуванням принципів освітнього дизайну ґрунтується на концепції універсального дизайну для

навчання (*Universal Design for Learning, UDL*), яка передбачає проєктування освітнього простору як інклюзивного вже на етапі його створення. Ключовою ідеєю UDL є забезпечення доступності та ефективності навчання для максимально широкого кола здобувачів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і освітніх потреб. Концепція базується на трьох взаємопов'язаних принципах. Перший принцип полягає у використанні кількох способів подання та сприйняття навчальної інформації, що передбачає поєднання текстових, аудіальних, візуальних і мультимедійних форматів (зокрема відео, графіків, моделей), що є особливо значущим для здобувачів із порушеннями зору, слуху, дислексією та іншими особливостями навчання. Другий принцип орієнтований на надання різних способів демонстрації результатів навчання, зокрема через тести, проєктну діяльність, усні відповіді, презентації, цифрові портфоліо або блоги, що дозволяє здобувачам обирати найбільш прийнятну форму прояву навчальних досягнень. Третій принцип UDL спрямовано на забезпечення різноманітних шляхів залучення та мотивації, включно з можливістю вибору тем, форм організації навчальної діяльності (індивідуальної або групової), а також використання елементів гейміфікації (Паккі та ін., 2025).

Ефективна реалізація інклюзивного навчання також передбачає застосування принципів дизайн-мислення, які дозволяють адаптувати освітній процес до реальних потреб конкретного здобувача. Зокрема, етап емпатії передбачає глибоке розуміння індивідуальних інтересів, можливих обмежень і психологічних бар'єрів студента. Фокусування полягає у чіткому визначенні освітньої мети з урахуванням його можливостей і ресурсів. На етапі ідеації розробляються альтернативні шляхи досягнення навчальних цілей, зокрема шляхом поєднання онлайн-навчання, тьюторського супроводу та адаптації навчальних курсів. Прототипування передбачає створення попередньої версії індивідуального навчального плану, який у подальшому проходить етап тестування й коригування в процесі навчання відповідно до динаміки освітніх потреб здобувача.

У практиці освітнього дизайну для здобувачів з особливими освітніми потребами широко застосовується комплекс інструментів і організаційних форм,

спрямованих на забезпечення доступності та підтримки навчання. До них належать індивідуальні навчальні плани, які визначають темп, формат, зміст і способи контролю навчальних досягнень з урахуванням особистих потреб; тьюторський супровід, що допомагає студенту орієнтуватися в освітньому середовищі та координує комунікацію з закладом вищої освіти; гнучкі курси з модульною структурою, які дають змогу працювати з навчальним матеріалом фрагментарно та у власному темпі; адаптовані лекційні матеріали із субтитрами, збільшеним шрифтом, спрощеною мовою та аудіосупроводом; а також менторські програми й діяльність навчальних асистентів, що забезпечують підтримку «на рівних», сприяють організації навчання та соціальній інтеграції здобувачів з ООП (European Higher Education Area, 2024).

Індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) не повинна створюватись «згори» – її слід конструювати разом зі студентом. У центрі має бути голос здобувача**,** його бажання, потреби, амбіції, а не тільки діагноз чи обмеження.

Залучення здобувача вищої освіти до створення власної траєкторії значно підвищує його мотивацію, розвиває самоадвокацію**,** навчає відповідальності за власне навчання та сприяє формуванню відчуття поваги та залученості.

Самоадвокація є навичкою XXI століття і полягає в здатності особи відкрито заявляти про свої потреби, права та бажання, пояснювати, що саме їй потрібно для комфортного навчання, відкрито говорити про труднощі у навчанні, брати участь у плануванні навчального маршруту, просити допомогу без страху бути засудженим, обирати формати навчання, які працюють найкраще для нього/неї. До прикладу, здобувач із дислексією може просити, щоб тестові завдання були доступні в аудіоформаті або щоб було більше часу на виконання письмових завдань. Це не пільга – це справедливість (Inclusion Europe, 2024). Ключовою парадигмою сучасної освіти є партнерство. Викладачі, куратори, ментори, тьютори мають не «керувати» навчальним процесом, а взаємодіяти зі здобувачем вищої освіти як з партнером**.** У такому випадку викладач стає модератором знань, а здобувач співтворцем освітнього маршруту, що в результаті сприяє підвищенню мотивації**,** відповідальності та успішності здобувачів освіти з ООП (Кібенко, Брюховецька, & Ступак, 2023).

Сучасний освітній дизайн – це не про шаблони, а про гнучкість, творчість і співпрацю. В умовах інклюзивної вищої освіти він стає головним інструментом для формування індивідуальних освітніх траєкторій. Його основа – емпатія, універсальність і залучення самого здобувача як повноцінного учасника освітнього процесу. Такий підхід не лише підвищує якість освіти, а й сприяє глибокій інтеграції студентів з ООП у навчальне і соціальне середовище ЗВО.

Індивідуальна освітня траєкторія набуває реального сенсу лише тоді, коли будується не «для», а «разом зі» здобувачем. Визнання права здобувача бути активним суб'єктом навчального процесу – це вияв академічної етики, поваги і справжньої інклюзії.

Проте навіть найкраща ІОТ не буде працювати, якщо вищий навчальний заклад не має системної політики інклюзії**.** Потрібна інституційна основа, яка забезпечить сталість, підтримку і розширення можливостей для здобувачів з ООП (Центр громадського здоров'я МОЗ України, б. д.) .

Освітня інклюзія потребує постійно діючих структур і служб: центри підтримки студентів з ООП(надання допомоги у створенні ІОТ, супровід, консультування), тьюторські служби (допомога в адаптації, розробці індивідуального навчального плану), цифрові платформи доступності (адаптовані кабінети, матеріали, інструкції, мультимедійний контент), психологічна служба **(**професійна підтримка та кризове реагування).

Важливою змінювати політику закладу: прописати права здобувачв вищої світи з ООП в офіційних документах ЗВО; забезпечити гнучкість програм, модулів, форматів оцінювання; запровадити професійний розвиток для викладачів: тренінги з інклюзивності, цифрових технологій, роботи з вразливими групами.

Сучасний університет – це не лише місце для передачі знань, а простір, де поважають різноманітність, підтримують розвиток і створюють рівні умови для всіх. Інституційна підтримка – фундамент ефективної індивідуалізації навчання, без якого інклюзія залишається декларацією, а не реальністю (Нагорняк & Ставнича, 2025) .

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо стверджувати, що індивідуальні освітні траєкторії для здобувачів з особливими потребами є не факультативним доповненням, а необхідною умовою реалізації права на рівний доступ до якісної вищої освіти. Такий підхід вимагає системної перебудови освітнього процесу. SMART-інклюзія – це сучасна стратегія, що поєднує використання цифрових технологій, принципів універсального дизайну для навчання (UDL), гнучкого педагогічного планування та активної участі самого здобувача у конструюванні освітнього маршруту.

Цифрові інструменти є каталізатором персоналізації навчання, особливо для студентів із сенсорними, моторними чи когнітивними порушеннями.

Ефективність індивідуального маршруту залежить від рівня психолого-педагогічного супроводу, наявності тьюторських служб, а також визнання студентського голосу як визначального у побудові навчання. Успішна реалізація SMART-інклюзії потребує не лише технічних рішень, а й інституційної трансформації: перегляду політик ЗВО, професійного розвитку персоналу, формування культури взаємоповаги й підтримки.

У контексті практичної реалізації ідей пропонуємо: розробляти та впроваджувати на рівні ЗВО типову модель SMART-інклюзії, яка б поєднувала: адаптивні навчальні програми, цифрові інструменти доступності, систему моніторингу та зворотного зв’язку зі здобувачами з ООП; Запроваджувати практику укладання індивідуального освітнього плану для кожного здобувача з особливими освітніми потребами, з обов’язковим залученням тьютора або координатора інклюзивної освіти; створювати центри підтримки інклюзії на базі ЗВО, до функцій яких входили б: психологічний та тьюторський супровід, допомога у використанні цифрових ресурсів, інформування та просвітництво серед студентів і викладачів; здійснювати підготовку викладачів до роботи в інклюзивному цифровому середовищі через курси підвищення кваліфікації, тренінги, воркшопи з UDL, гейміфікації та цифрової педагогіки, а також активно залучати здобувачів з ООП до прийняття рішень, що стосуються їхнього навчального процесу, передбачаючи формування освітніх маршрутів, критеріїв оцінювання та форматів участі в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова, О. В., & Мельник, А. Б. (2021). Індивідуальна освітня траєкторія як педагогічна категорія. У Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (29 листопада 2021 р.).

2. Гуренко, О. І., Мицик, Г. М., Попова, А. С., & Лопат, Г. О. (2023). Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. Інклюзія і суспільство, 2, 28–36. https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4

3. Державна служба якості освіти України. (2023). Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf

4. Inclusion Europe. (2024). Europe for us: A guide for self-advocates and journalists in the field of disability rights advocacy (No. 3). https://str.inclusion.eu/17d0cedb3ec6748196eed9f24.pdf

5. Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти. (2023). Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (23 січня – 5 березня 2023 р.). Одеса: Видавничий дім «Гельветика». https://kpdi.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zbirnyk-tez-advanced_training_ped_23-sichnya-5-bereznya-2023.pdf

6. Кібенко, Л. М., Брюховецька, І. М., & Ступак, О. П. (2023). Роль викладача в сучасному освітньому середовищі: фасилітатор, тьютор, ментор. Педагогічні науки, 91, 106–110. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.19

7. Кремень, В., Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Лазаренко, Н. (Ред.). (2024). Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка».

8. Міністерство освіти і науки України. (2022). Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki

9. Міністерство освіти і науки України. (б. д.). Інклюзивне навчання. https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya

10. Нагорняк, С. В., & Ставнича, Н. О. (2025). Розвиток креативного мислення здобувачів вищої освіти в умовах освітнього простору педагогічного університету. Наука і техніка сьогодні, 4. https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e55af4e1-e75a-4665-b5f5-e931dffd9a6b/content

11. Нова українська школа. (2022). Індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальний навчальний план: що це і для кого. https://nus.org.ua/2022/11/02/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya-ta-indyvidualnyj-navchalnyj-plan-shho-tse-i-dlya-kogo/

12. Одеська політехніка. (2023). Методичні рекомендації для закладів вищої освіти. Включення в освітній процес осіб з особливими освітніми потребами (проєкт ERASMUS+ "Students' Personalised Learning Model, Based on the Virtual Learning Environment of Intellectual Tutoring 'Learning with No Limits' –SMART-PL"). https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/node_int_progs/01_ua_metod_d_4_2.pdf

13. Паккі, М. С., Ворона, В. О., Червона, Л. М., & Нашинець-Наумова, А. Ю. (2025). Освітній дизайн: навчальний посібник. Київ.

14. Порошенко, М. А. (2019). Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf

15. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. (2021). Редакція від 10 липня 2021 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

16. Центр громадського здоров'я МОЗ України. (n.d.). Інклюзія в освіті – це про рівний доступ і переваги для всіх учасників освітнього процесу. https://phc.org.ua/news/inklyuziya-v-osviti-ce-pro-rivniy-dostup-i-perevagi-dlya-vsikh-uchasnikiv-osvitnogo-procesu

17. European Commission. (n.d.). Web Accessibility Directive – Standards and harmonisation. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/web-accessibility-directive-standards-and-harmonisation

18. European Higher Education Area. (2024). Inclusive and connected higher education. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education

19. UNESCO. (n.d.). Empowering youth to shape education policy. https://www.unesco.org/en

20. United States Environmental Protection Agency. (n.d.). Learn about Section 508 and digital accessibility. https://www.epa.gov/accessibility/learn-about-section-508-and-digital-accessibility

REFERENCES

1. Akimova, O. V., & Melnyk, A. B. (2021). Indyvidualna osvitnia traiektoriia yak pedahohichna katehoriia [Individual educational trajectory as a pedagogical category]. In Materialy V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii "Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia" (November 29, 2021). [in Ukrainian].

2. Hurenko, O. I., Mytsyk, H. M., Popova, A. S., & Lopat, H. O. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii dlia realizatsii inkliuzyvnoi vyshchoi osvity: perspektyvy ta obmezhennia

[Use of digital technologies for the implementation of inclusive higher education: Prospects and limitations]. Inkliuziia i suspilstvo, 2, 28–36. https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4 [in Ukrainian].

3. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2023). Vprovadzhennia inkliuzii v zakladi osvity [Implementing inclusion in an educational institution]. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf [in Ukrainian].

4. Inclusion Europe. (2024). Europe for us: A guide for self-advocates and journalists in the field of disability rights advocacy (No. 3). https://str.inclusion.eu/17d0cedb3ec6748196eed9f24.pdf [in English].

5. Inkliuzyvna osvita ta navchannia v suchasnykh umovakh transformatsii: psykholoho-pedahohichni osnovy inkliuzyvnoi osvity [Inclusive education and learning in the context of modern transformations: Psychological and pedagogical foundations of inclusive education]. (2023). Odesa: Vydavnychyi dim "Helvetyka". https://kpdi.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zbirnyk-tez-advanced_training_ped_23-sichnya-5-bereznya-2023.pdf [in Ukrainian].

6. Kibenko, L. M., Briukhovetska, I. M., & Stupak, O. P. (2023). Rol vchytelia v suchasnomu osvitniomu seredovyshchi: fasylitator, tiutor, mentor [The role of a teacher in the modern educational environment: Facilitator, tutor, mentor]. Pedahohichni nauky, 91, 106–110. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.19 [in Ukrainian].

7. Kremen, V., Nychkalo, N., Lukianova, L., & Lazarenko, N. (Eds.). (2024). Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva [Education for digital transformation of society] (Vol. 1). Kyiv: TOV "Yurka Liubchenka". [in Ukrainian].

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032]. https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki [in Ukrainian].

9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (b. d.). Inkliuzyvne navchannia [Inclusive education]. https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya [in Ukrainian].

10. Nahorniak, S. V., & Stavnycha, N. O. (2025). Rozvytok kreatyvnoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi osvity v osvitniomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Development of creative thinking of higher education students in the educational environment of a pedagogical university]. Nauka i tekhnika sohodni, 4. https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e55af4e1-e75a-4665-b5f5-e931dffd9a6b/content [in Ukrainian].

11. Nova ukrainska shkola. (2022). Indyvidualna osvitnia traiektoriia ta indyvidualnyi navchalnyi plan: shcho tse i dlia koho [Individual educational trajectory and individual learning plan:

What it is and who it is for]. https://nus.org.ua/2022/11/02/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya-ta-indyvidualnyj-navchalnyj-plan-shho-tse-i-dlya-kogo/ [in Ukrainian].

12. Natsionalnyi universytet “Odeska politekhnika” [Odesa Polytechnic National University]. (2023). Metodychni rekomendatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity: Inkliuziia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v osvitnii protses [Methodological recommendations for higher education institutions: Inclusion of persons with special educational needs in the educational process]. https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/node_int_progs/01_ua_metod_d_4_2.pdf [in Ukrainian].

13. Pakki, M. S., Vorona, V. O., Chervona, L. M., & Nashynets-Naumova, A. Yu. (2025). Osvitnii dyzain: navchalnyi posibnyk [Educational design: Study guide]. Kyiv. [in Ukrainian].

14. Poroshenko, M. A. (2019). Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: Textbook]. Kyiv. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf [in Ukrainian].

15. Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII. (2021). Redaktsiia vid 10 lypnia 2021 [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

16. Tsentr hromadskoho zdorov’ia Ministerstva okhorony zdorov’ia Ukrainy [Centre for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine]. (n.d.). Inkliuziia v osviti – tse pro rivnyi dostup i perevahy dlia vsikh uchasnykiv osvitnoho protsesu [Inclusion in education is about equal access and benefits for all participants in the educational process]. https://phc.org.ua/news/inklyuziya-v-osviti-ce-pro-rivniy-dostup-i-perevagi-dlya-vsikh-uchasnikiv-osvitnogo-procesu [in Ukrainian].

17. European Commission. (n.d.). Web Accessibility Directive – Standards and harmonisation. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/web-accessibility-directive-standards-and-harmonisation [in English].

18. European Higher Education Area. (2024). Inclusive and connected higher education. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education [in English].

19. UNESCO. (n.d.). Empowering youth to shape education policy. https://www.unesco.org/en [in English].

20. United States Environmental Protection Agency. (n.d.). Learn about Section 508 and digital accessibility. https://www.epa.gov/accessibility/learn-about-section-508-and-digital-accessibility [in English].

УДК 376.1-056.263-053.5:37.064.3-047.44

Лілія Руденко,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної психології
E-mail: l.m.rudenko@udu.edu.ua
ORCID ID://orcid.org/0000-0003-1655-5708

Liliia Rudenko,
Doctor of Psychology Sciences, Professor,
Head of the Department of Special Psychology

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна
вул. Пирогова, 9, Київ, 01601, Україна

Dragomanov Ukrainian State University
Kyiv, Ukraine
Pirogova str. 9, Kyiv, 01601, Ukraine

Оксана Круглик,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри сурдопедагогіки та
сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка
E-mail: o.p.kruhlyk@udu.edu.ua
ORCID ID://orcid.org/0000-0002-9632-6579
Researcher ID: AHB-3377-2022

Oksana Kruhlyk,
PhD in Education Sciences, Associate Professor,
Head of the Mykola Yarmachenko
Department of Special Education and
Psychology (Hearing Impairments)

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна
вул. Пирогова, 9, Київ, 01601, Україна

Dragomanov Ukrainian State University

Kyiv, Ukraine
9, Pirogova str., Kyiv, 01601, Ukraine

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ СЕНСОРНИМИ ТРУДНОЩАМИ СЛУХОВОЇ ФУНКЦІЇ ПІД ЧАС ПЕРМАКРИЗИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH FUNCTIONAL SENSORY HEARING DIFFICULTIES DURING A PERMACRISIS

Анотація. У статті розкрито інноваційні наукові підходи до розв'язання актуальної проблеми спеціальної педагогіки та психології, пов'язаної із деструктивним впливом тривалих суспільних викликів на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами. Мета статті полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні й визначенні комплексу організаційних та виховних чинників, що забезпечують ефективну підтримку і розвиток міжособистісної взаємодії молодших школярів із сенсорними порушеннями слуху в межах навчального уроку як ключової форми освітнього процесу в спеціальному закладі освіти. Методи дослідження охоплюють системний аналіз сурдопедагогічної та психологічної літератури, цілеспрямоване педагогічне спостереження за комунікативною активністю учнів, бесіди з фахівцями, а також моделювання адаптивного освітнього середовища. Новизна процедури дослідження полягає в інтеграції кризово-динамічного компонента у класичну структуру проєктування навчальних уроків. З'ясовано, що чинники тривалого психосоціального стресу та хаотична зміна форматів навчання блокують комунікацію здобувачів, викликають високу тривожність та дезорієнтацію через неможливість локалізувати звуки небезпеки.

У статті науково обґрунтовано три взаємопов'язані психолого-педагогічні умови, що трансформують урок у простір психоемоційної стабілізації та інтенсифікації розвитку особистості. Перша умова охоплює створення емоційно-безпекового мікроклімату через візуалізацію алгоритмів безпеки, рутини та заземлюючі мікропаузи. Друга умова передбачає полісенсорну адаптацію комунікативного простору за допомогою акустичного контенту, використання здорових аналізаторів та організації робочих місць півколом для безперешкодного зчитування невербальної інформації й артикуляції. Третя умова полягає у фасилітації партнерства через діалогічні та командні форми предметно-практичної діяльності. Доведено, що сучасний урок є гнучким інноваційним проєктом, який вимагає від сурдопедагога високого рівня професіоналізму та рефлексії. Зроблено висновок, що аналіз причин розбіжностей між прогнозованим і реальним рівнями розвитку дитини має базуватися не лише на дидактичних чинниках, а й на урахуванні психотравмуючих факторів середовища. Запропоновані умови мають вагоме практичне значення, оскільки дозволяють оперативно переструктурувати педагогічні задачі, запобігаючи мимовільній соціальній ізоляції та вторинній травматизації особистості.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, міжособистісні стосунки, молодші школярі, функціональні сенсорними труднощі, слухова функція, урок, пермакриза.

Abstract. The publication reveals innovative scientific approaches to solving an urgent problem of special pedagogy related to the destructive impact of prolonged social challenges on the socialization of children with special educational needs. The purpose of the article is to provide a theoretical and methodological justification and define a complex of organizational and educational factors that ensure effective support and development of interpersonal interaction among primary school students with sensory hearing impairments within the framework of a lesson as a key form of the educational process in a special educational institution. Research methods include a systematic analysis of surdopedagogical and psychological literature, purposeful pedagogical observation of students' communicative activity, interviews with specialists, and modeling of an adaptive educational environment. The novelty of the research procedure lies in the integration of the crisis-dynamic component into the classical structure of lesson design. It was found that factors of prolonged psychosocial stress and chaotic changes in learning formats block students' communication, causing high anxiety and disorientation due to the inability to localize safety sounds.

The article is scientifically substantiated three interconnected psychological and pedagogical conditions that transform a lesson into a space of psycho-emotional stabilization and intensification of personality development are scientifically justified. The first condition covers the creation of an emotionally safe microclimate through the visualization of safety algorithms, routines, and grounding micro-pauses. The second condition provides for polysensory adaptation of the communicative space using acoustic management, the involvement of healthy analyzers, and the organization of workplaces in a semicircle for unimpeded reading of non-verbal information and articulation. The third condition consists in the facilitation of partnership through dialogic and team forms of subject-practical activity. It is proved that a modern lesson is a flexible innovative project that requires a high level of professionalism and reflection from a surdopedagogue. Conclusions. It is concluded that the analysis of the reasons for the discrepancies between the predicted and real levels of a child's development should be based not only on didactic factors but also on taking into account the psychotraumatic factors of the environment. The proposed conditions are of significant practical value, as they allow for the timely restructuring of pedagogical tasks, preventing involuntary social isolation and secondary traumatization of the personality.

Key words: psychological and pedagogical conditions, interpersonal relationships, younger schoolchildren, functional sensory difficulties, auditory function, lesson, permacrisis.

Актуальність дослідження. Сучасний соціальний та освітній простір України тривалий час перебуває у стані пермакризи – безперервного, нашарованого ланцюга системних викликів (пандемія, воєнний стан, безпекові загрози, тривалий психосоціальний стрес, особистісні травми), що докорінно трансформували умови життєдіяльності та навчання всіх учасників освітнього процесу. Особливої гостроти ця проблема набуває у контексті організації

міжособистісної взаємодії в процесі навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Побудова конструктивних міжособистісних стосунків між дорослим і учнем є фундаментальною основою соціалізації дитини, проте в умовах пермакризи цей процес зазнає деструктивного впливу, вимагаючи пошуку та теоретико-експериментального обґрунтування нових психолого-педагогічних умов підтримки вразливих категорій учнів.

Критичного значення пермакризи набуває для дітей із порушеннями слуху. Для молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції пермакриза виступає потужним дестабілізуючим чинником, що підсилює їхню соціально-психологічну вразливість.

По-перше, фактор постійного стресу та безпекових загроз (звуки сирен, вибухи, вимушені спуски в укриття) провокує у дітей із порушеннями слуху високий рівень тривожності і дезорієнтації. Обмеженість слухового сприймання заважає їм чітко локалізувати джерело небезпеки за звуковими маркерами, що посилює відчуття безпорадності та блокує їхню комунікативну активність. Психічна енергія учня витрачається на самозахист та адаптацію до загрози, а не на побудову стосунків із однолітками, з дорослими.

По-друге, вимушена дихотомія освітнього простору (постійні та хаотичні зміни форматів навчання з офлайн на онлайн і навпаки) фактично руйнує традиційні канали міжособистісної взаємодії. Опосередковане комп'ютерними екранами дистанційне навчання є бар'єром для дітей з сенсорними труднощами, зумовленими слуховою функцією. Воно нівелює можливість зчитувати невербальну інформацію, міміку, артикуляцію та пантоміміку співрозмовників, що є життєво необхідним для цієї нозології. Навіть під час очного навчання в укриттях чи за умов акустичного шуму комунікація цих дітей деформується.

Саме молодший шкільний вік є сензитивним періодом для переходу від ситуативно-ділового до стійкого позаситуативного, особистісного спілкування. У цьому віці відбувається зміна провідної діяльності на навчальну, у межах якої закладається фундамент колективних взаємин, формуються перші усвідомлені дружні відносини, ціннісні орієнтації та навички командної взаємодії. Своєчасне забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов у цей період є

превентивним заходом проти дезадаптації та вторинної травматизації особистості. Якщо міжособистісні стосунки дитини з порушеннями слуху не будуть підтримані в початковій школі, у підлітковому віці це трансформується у глибокі деструкції емоційно-вольової сфери, депресивні стани та стійкі комунікативні бар'єри.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць у галузі сурдопедагогіки та спеціальної психології свідчить про наявність значного теоретичного й практичного доробку, присвяченого особливостям розвитку міжособистісної взаємодії та комунікативної сфери дітей із порушеннями слуху (О. Горлачов & О. Круглик, 2022; В. Жук, 2022; О. Круглик, 2025; С. Кульбіда, 2020; С. Литовченко, В. Литвинова, В. Засенко & О. Вовченко, 2025; К. Луцько & О. Круглик, 2021, Л. Фомічова, 2017; В. Шевченко, О. Круглик & Н. Шепеленко, 2025). Разом з тим, поза увагою науковців залишається специфіка забезпечення міжособистісних стосунків цієї категорії учнів у принципово нових соціокультурних реаліях тривалого перебування суспільства у стані пермакризи (Г. Афузова, Г. Найдьонова & В. Кротенко, 2023; О. Друзь, Л. Родченко, Л. Руденко, І. Семенець-Орлова & О. Вельган, 2023; та ін).

На сьогодні залишаються недостатньо вивченими такі аспекти означеної проблеми як, по-перше, специфіка подвійної деструкції комунікативного простору, а саме: одночасний вплив високого психоемоційного стресу (безпекові загрози) та постійна зміна форматів навчання (дихотомія онлайн/офлайн) деформують структуру взаємин молодших школярів зі слуховими труднощами як з однолітками, так і з дорослими. По-друге, слід визначити чинники подолання вторинної травматизації. У науковій літературі не повною мірою розкрито превентивний потенціал міжособистісних стосунків як чинника мінімізації особистісних травм та дезорієнтації учнів у критичних умовах в процесі навчання. І, останнє, комплексність психолого-педагогічних умов супроводу. Наявні педагогічні й психологічні стратегії переважно орієнтовані на стабільне освітнє середовище та не враховують необхідності оперативного моделювання гнучких психолого-педагогічних умов, здатних забезпечити емоційну безпеку,

адаптацію каналів комунікації та подолання бар'єрів ізоляції в умовах тривалої нестабільності.

Отже, об'єктивна потреба у подоланні суперечності між зростаючим деструктивним впливом пермакризи на соціалізацію учнів та дефіцитом відповідного науково-методичного інструментарію в початковій ланці освіти зумовлює необхідність нашого дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та визначити практично дієвий комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток і підтримку міжособистісних стосунків молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції в межах уроку як основної форми організації навчального процесу в спеціальній школі в реаліях тривалого періоду пермакризи.

Методи дослідження – для реалізації мети дослідження було використано комплекс теоретичних методів (аналіз, синтез, систематизація сурдопедагогічної та психологічної літератури) для обґрунтування структури умов, а також емпіричних методів (цілеспрямоване психолого-педагогічне спостереження за міжособистісною взаємодією на уроках, бесіди з учнями, їхніми батьками та сурдопедагогами, аналіз комунікативних бар'єрів у кризових ситуаціях).

Результати дослідження. Сучасний заклад освіти для дітей з порушеннями слуху має на меті підготувати покоління до самостійного життя, обрання професії відповідно до задумів та нахилів. Забезпечення вказаного підходу вимагає науково вибудуваного освітнього процесу, в структурі якого відбувається сурдопедагогічна корекційна робота на компенсаторних основах, тобто задіяність умов, які б в повній мірі використовували б здорові аналізатори. В такій складній відновлюваній системі основною структурною одиницею впливу на розвиток глухої або слабочуючої дитини залишається урок. Саме урок виступає тією базовою формою, у межах якої мають реалізовуватися психолого-педагогічні умови для оптимізації стосунків між учнями та дорослими.

В рамках означеної проблеми нами окреслені напрями дослідження. Одним з основних напрямів сучасності є розуміння трансформації уроку в умовах пермакризи. Відсутні на сьогодні цілісні дослідження того, як специфічна

структура уроку в спеціальному закладі освіти має адаптуватися до умов тривалого психосоціального стресу (безпекові загрози, тривоги, страхи) та хаотичної зміни форматів (онлайн/офлайн), аби залишатися безпечним простором для міжособистісної взаємодії. Надалі слід зосередитися на компенсаторному потенціалі уроку для подолання комунікативних бар'єрів учнів з порушеннями слуху. В дослідженнях не повною мірою визначено, як саме на уроці через задіяність здорових аналізаторів (візуалізація, інтерактивні технології) забезпечити міжособистісні стосунки молодших школярів та мінімізувати ризики їхньої соціальної ізоляції. І, найголовніше, виокремити гнучкі психолого-педагогічні умови забезпечення міжособистісної взаємодії учень-учень та учень-вчитель. Наявні методичні моделі проведення уроків орієнтовані на стабільне середовище й не завжди враховують алгоритмів швидкого реагування педагога для подолання дезорієнтації та особистісних травм учнів безпосередньо під час навчального заняття в кризовий період.

Забезпечення міжособистісних стосунків молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції під час пермакризи вимагає трансформації класичного уроку в гнучкий, безпечний соціокультурний простір. На основі компенсаторного підходу нами було визначено та теоретично обґрунтовано комплекс із трьох взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов, що мають системно реалізовуватися в структурі уроку. Розглянемо їх більш детально.

Першою такою умовою є створення емоційно-безпекового та «заземлюючого» мікроклімату на уроці. В умовах тривалого психосоціального стресу та особистісних травм першочерговим завданням уроку є зняття високого рівня тривожності та дезорієнтації учнів з порушеннями слуху. Психолого-педагогічний супровід за цієї умови передбачає візуалізацію алгоритмів безпеки, ритуалізацію початку та завершення уроку, впровадження мікропауз для психоемоційного розвантаження. Оскільки діти з порушеннями слуху дезорієнтуються через неможливість чітко локалізувати звуки небезпеки (сирени, вибухи), на початку уроку або при зміні локації (перехід в укриття) сурдопедагог застосовує чіткі візуальні маркери, жести та сигнальні схеми дій. Це повертає

дитині відчуття контролю. Запровадження постійних інтерактивних привітань (наприклад, невербальних «екранів емоцій», жестових або дактильних хвилинок взаємопідтримки) знижує комунікативні бар'єри та налаштовує на міжособистісний контакт «дорослий – учень» і «учень – учень». Включення в структуру уроку елементів телесно-орієнтованої терапії та дихальних вправ, адаптованих для глухих і слабочуючих дітей, що допомагає утилізувати стрес і вивільнити психічну енергію для спілкування.

Другою умовою є полісенсорна та компенсаторна адаптація комунікативного простору уроку. Ця умова безпосередньо спирається на задіяність здорових аналізаторів (зорового, тактильно-кінестетичного) для повномасштабного моделювання стосунків під час навчання. Вона включає в себе оптимізацію побудови уроку для невербального зчитування, мультимедійне та візуальне дублювання інформації з відповідними Е-додатками, обов'язковий акустичний контент. Організація робочих місць півколом («круглий стіл»), що є критично важливим для забезпечення прямого зорового контакту між усіма учнями. Це дає змогу безперешкодно не тільки організовувати оптимально візуально процес сприймання навчального матеріалу, а й зчитувати міміку, артикуляцію та пантоміміку однолітків, повністю компенсуючи бар'єри екранів, що виникали під час онлайн-дихотомії. Використання інтерактивних дошок, інфографіки, предметно-практичних моделей дозволяє навчальний матеріал максимально унаочнити. Дитина не відчуває ізоляції через недочуте слово вчителя чи однокласника, що стимулює її до активного обговорення завдань. Організація простору уроку (особливо в умовах вимушеного перебування в укриттях) із мінімізацією стороннього ехо та реверберації, які викривлюють роботу слухових апаратів та кохлеарних імплантів і провокують дитину на замикання в собі.

Третя умова – фасилітація партнерської взаємодії через діалогічні та командні форми роботи. Урок у спеціальному закладі освіти має відійти від авторитарного трансляторства знань на користь медіаторства стосунків. Умова реалізується через механізми моделювання ситуацій успіху в мікрогрупах, діалогізацію навчання, формування навичок емпатії та взаємодопомоги. Поділ

сурдопедагогом класу на змішані пари або трійки для виконання коротких предметно-практичних чи корекційних завдань. Розподіл на ролі відбувається таким чином, щоб дитина зі слуховими труднощами могла проявити свої сильні сторони (наприклад, високий рівень розвитку зорового гнозису чи малювання), що підвищує її статус у колективі. Використання спеціальних методів сурдодидактики (наприклад, методів паралельного читання учня з вчителем, спільного складання діалогів-імпровізацій, взаємоперевірки), де вчитель виступає не контролером, а активним партнером, фасилітатором комунікації. Навмисне введення в сюжет уроків елементів взаємовиручки (наприклад, завдання «допоможи другу налаштувати прилад» або «поясни жест»), що нівелює егоцентричні тенденції, викликані травматизацією, та будує стійкі дружні відносини.

Виходячи з фундаментальної значимості уроку як основної форми навчання та корекції, розглянемо основні характеристики уроку на сучасному етапі розвитку сурдопедагогічної та сурдопсихологічної науки в контексті визначених нами умов.

Специфікою уроку в школі для глухих та слабочуючих дітей є те, що схожих уроків в одному класі та з одного предмета бути не може. Такий стан безпосередньо пов’язаний зі значними міжіндивідуальними відмінностями, притаманними кожному дитячому колективу за ознаками рівня збереженості слуху, розвитку мовлення, характером слухопротезування та часом його первинного проведення, індивідуальним досвідом, розвитком когнітивних процесів, мотивацією до діяльності. Саме тому діяльність сурдопедагога традиційно розглядається як діяльність проектування (Л. Фомічова). Першим фахівцем в Україні, який глибоко обґрунтував та тлумачив даний підхід у психологічній науці, був видатний дослідник Є. Машбиць.

Стосовно проектування навчання у сурдопедагогіці (Л. Фомічова, 2017) виділено такі базові компоненти:

- актуальний та найближчий розвиток дітей, який є вихідним у розробці сурдопедагогом логічної послідовності навчальної мети;

- забезпеченість у цій послідовності необхідною кількістю адекватних завдань, які надаються дитині;
- порівняння рівня прогнозованого розвитку дитини та реального рівня після здійснення впливу сурдопедагога на розвиток дитини з порушеннями слуху;
- розробка подальших кроків, виходячи з діагностованого рівня розвитку дитини.

Вищеназваний комплекс, на думку Л. Фомічової (2017), у сурдопедагогіці й є проєктом навчання з метою інтенсифікації розвитку особистості. Тому, урок слід розглядати як засіб реалізації проєкту навчання, в якому можуть формуватися міжособистісні стосунки молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції навіть під час пермакризи.

Окрім того, проєкт як наукова категорія несе в собі специфічні ознаки. Перш за все це стосується такої фундаментальної характеристики, як утворення нового. Саме тому, що проєкт має об'єктивно новий конструкт, педагогічна діяльність сурдопедагога розглядається як професіоналізм найвищого рівня. Сурдопедагога у цьому контексті можна метафорично порівняти з архітектором: подібно до того, як архітектор з однакових базових складників здійснює унікальний проєкт будівлі, сурдопедагог щоразу створює неповторний навчальний конструкт для конкретного дитячого колективу.

У структуру такого проєкту обов'язково закладаються так звані педагогічні задачі, до яких входять:

1.Вихідний, прогнозований та реальний рівні розвитку дитини.

2.Логічна послідовність навчальної мети, яка виступає основою для розробки сурдопедагогом етапів уроку.

3.Необхідна кількість адекватних корекційно-розвиткових завдань, які надаються дитині та втілюють зазначену послідовність.

4.Порівняння рівня прогнозованого розвитку дитини та реального рівня після здійснення цілеспрямованого впливу сурдопедагога з метою розробки подальших кроків.

Вищеназваний комплекс у сурдопедагогіці й є проєктом навчання з метою інтенсифікації розвитку особистості.

Співвіднесення класичного розуміння проєктування уроку за Є. Машбицем та Л. Фомічовою із запропонованими нами психолого-педагогічними умовами дозволяє стверджувати, що в реаліях пермакризи архітектура «проєкту уроку» має зазнати суттєвої трансформації. Якщо раніше сурдопедагог проєктував урок переважно на основі дидактичних та сурдотехнічних критеріїв (рівень слуху, мовленнєвий розвиток дитини), то сьогодні у структуру проєктування необхідно впровадити кризисно-динамічний та психотравматологічний компоненти.

Пермакриза додала до відомої матриці міжособистісних відмінностей нові екстремальні змінні: рівень особистісної травматизації дитини, ступінь її дезорієнтації під час тривог, тривалість перебування в ізоляції через онлайн-навчання. Відтак «утворення нового» на уроці тепер полягає не лише у досягненні академічних цілей, а й у створенні нового, безпечного комунікативного простору безпосередньо в моменті уроку. Педагогічні задачі тепер мають включати моніторинг емоційного стану учня та його готовності до міжособистісного контакту на кожному конкретному етапі навчального заняття.

Визначені нами умови (емоційна безпека, полісенсорна адаптація та фасилітація взаємодії) виступають тими гнучкими інструментами, які дозволяють сурдопедагогу оперативно переструктурувати та реалізувати педагогічні задачі безпосередньо під час уроку (наприклад, у разі раптового повітряного стресу чи зміни формату взаємодії), забезпечуючи збереження міжособистісних зв’язків «дорослий – учень» та «учень – учень» як головної передумови успішної соціалізації та інтенсифікації розвитку дитини в кризовий період.

Тобто у контексті окресленого проєктування навчального конструкту та розв’язання педагогічних задач, реалії пермакризи висувають нові, екстремальні вимоги до професіоналізму сурдопедагога-новатора. Традиційна матриця педагогічної задачі, яка базується на вихідному, прогнозованому та реальному рівнях розвитку дитини, в сучасних умовах доповнюється деструктивними

кризовими чинниками: особистісними травмами, високим рівнем тривожності та тривалою дезорієнтацією учнів.

Наступною ознакою є рівень розвитку учня з порушеннями слуху, тобто три його різновиди: 1) рівень, на якому учень/учениця працює зараз сам/сама; рівень, на якому учень/учениця працює разом з сурдопедагогом; 2) внаслідок реалізації логічної низки завдань відповідно декільком навчальним цілям (навчальна мета) сурдопедагог має прогнозувати, якого саме рівня він очікує в учня/учениці; 3) який рівень в учня/учениці після впливу виявився реальним. Останньою ознакою проєкту є професійна рефлексія, коли сурдопедагог здійснює спочатку порівняння між прогнозованим та реальним рівнем, потім аналізує правильність й логіку цілей та завдань і, нарешті, розробляє новий проєкт на основі уточнених цілей, які базуються на реальному рівні розвитку дитини. Тобто фактично сурдопедагог має точно розуміти та формулювати вихідні дані та причини того, що саме на актуальному рівні розвитку дитини не дозволило їй виконати всі завдання проєкту уроку.

У соціокультурних та безпекових реаліях пермакризи окреслена трирівнева структура оцінки розвитку учня/учениці та наступна професійна рефлексія набувають особливої специфіки.

По-перше, рівень, на якому учень/учениця здатна працювати самостійно, в умовах тривалого психосоціального стресу та особистісних травм може суттєво знижуватися порівняно з докризовим періодом через хронічне виснаження психічної енергії. Водночас рівень спільної роботи із сурдопедагогом стає вирішальним, оскільки вчитель тепер виступає не лише транслятором знань чи медіатором сурдокорекційного процесу, а й ключовою фігурою психоемоційної підтримки.

По-друге, впровадження запропонованих нами психолого-педагогічних умов (емоційна безпека, полісенсорна та комунікативна адаптація, фасилітація партнерства) є тим необхідним підґрунтям, яке дозволяє сурдопедагогу точно спрогнозувати та змоделювати очікуваний рівень розвитку молодшого школяра. Забезпечуючи стабільний зоровий контакт (через розташування робочих місць півколом), візуалізацію безпекових алгоритмів, жестів та командну взаємодію на

уроці, ми нівелюємо негативний вплив факторів дезорієнтації та комунікативних бар'єрів.

По-третє, етап професійної рефлексії та аналіз причин розбіжностей між прогнозованим і реальним рівнем розвитку дитини в умовах пермакризи вимагає від сурдопедагога розширення діагностичного фокусу. Коли сурдопедагог з'ясовує, які саме причини не дозволили учню/учениці з труднощами слухової функції виконати всі завдання проєкту уроку, він має враховувати не лише суто сурдодидактичні чинники (наприклад, складність мовленнєвого матеріалу чи налаштування слухових апаратів), а й актуальний психотравмуючий контекст (недосипання через нічні тривоги, рівень тривожності безпосередньо під час навчального заняття, наслідки тривалої соціальної ізоляції).

Тільки через таку глибоку професійну рефлексію, яка поєднує компенсаторні основи сурдопедагогіки із кризовою психологією, стає можливим проєктування нового, адаптованого навчального конструкту уроку на основі уточнених цілей, що гарантує інтенсифікацію розвитку особистості та успішне забезпечення міжособистісних стосунків молодших школярів у дестабілізованому освітньому середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тривала пермакриза виступає потужним дестабілізуючим чинником для молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції, оскільки постійний психосоціальний стрес та дихотомія освітнього простору (онлайн/офлайн) блокують їхню комунікативну активність, підсилюють тривожність та руйнують стабільні канали міжособистісної взаємодії.

Нами визначено, що в складній системі корекційно-розвиткового впливу в закладі освіти провідною структурною одиницею забезпечення міжособистісних стосунків залишається урок. Сучасний урок розглядається як унікальний навчальний конструкт, що проєктується сурдопедагогом на компенсаторних основах із максимальним залученням здорових аналізаторів учнів.

Наше дослідження науково обґрунтувало комплекс психолого-педагогічних умов забезпечення міжособистісних стосунків учнів на уроці під час пермакризи, що охоплює: створення емоційно-безпекового та

«заземлюючого» мікроклімату; полісенсорну адаптацію комунікативного простору (архітектура робочих місць півколом, візуальне дозування інформації, акустичний контент); фасилітацію партнерської взаємодії через діалогічні та командні форми роботи.

Результати доводять, що впровадження визначених умов дозволяє сурдопедагогу гнучко модернізувати педагогічні задачі в структурі уроку, трансформуючи його на простір безпеки та превенції вторинної травматизації особистості молодшого школяра.

В умовах пермакризи архітектура уроку як унікального навчального конструкту вимагає від сурдопедагога високого рівня професіоналізму та здатності до динамічного перепроєктування педагогічних задач. Своєчасне впровадження кризисно-динамічного компонента у структуру уроку забезпечує «утворення нового» безпечного соціокультурного та комунікативного простору безпосередньо під час навчального заняття.

Нами доведено необхідність урахування сурдопедагогом специфіки трьох різновидів рівнів розвитку дитини (актуального самостійного, рівня спільної роботи з педагогом та прогнозованого очікуваного) крізь призму кризових соціокультурних чинників. Упровадження визначених психолого-педагогічних умов виступає стабілізаційним та компенсаторним чинником, який дозволяє дитині з порушеннями слуху ефективно мобілізувати психічну енергію, подолати комунікативну дезорієнтацію та досягти прогнозованого реального рівня розвитку в міжособистісній взаємодії.

Особливу роль необхідно надати професійній рефлексії сурдопедагога як завершальній ознаки проєктування уроку в кризовий період. Специфіка цієї рефлексії полягає в обов’язковому аналізі не лише сурдодидактичних параметрів навчання, а й глибинних психотравмуючих причин і вихідних даних (наслідки хронічного стресу, ізоляції, безпекових загроз), що вплинули на реальний рівень розвитку дитини. Це дозволяє здійснювати точне подальше моделювання гнучких навчальних конструктів на основі уточнених цілей для інтенсифікації соціалізації молодших школярів.

Окреслена у статті проблематика не вичерпує всіх аспектів забезпечення міжособистісних стосунків молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції під час пермакризи й відкриває нові напрями для науково-пошукової діяльності. Спираючись на отримані результати, перспективними для подальших досліджень вбачаються такі вектори: розробка цифрових асистентів та інноваційних платформ для дистанційного супроводу; створення діагностичного інструментарію для професійної рефлексії сурдопедагога; дослідження тристоронньої взаємодії «сурдопедагог – учень – батьки»; адаптація архітектури безпекових просторів (укриттів) закладів освіти для дітей з порушеннями слуху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Круглик, О., & Горлачов, О. (2022). Особливості сприймання і використання усного та міміко-жестового мовлення в процесі ідентифікації осіб з порушеннями слуху. *Актуальні питання гуманітарних наук*, *56*(2), 168–175. https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-2-26

2. Жук, В. (2022). Організаційно-змістові засади розвитку слухового сприймання та формування мовлення дітей з кохлеарними імплантами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, *1*(21), 22–41. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.210

3. Круглик, О. (2025). Методологічні підходи та освітні протиріччя в розвитку міжособистісних стосунків дітей з порушеннями слуху. *Науковий часопис [Український державний університет імені М. П. Драгоманова]. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (48), 88–94. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2025_48_15

4. Кульбіда, С. (2020). Формування знань, умінь і навичок при вивченні речення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій третьокласників з порушеннями слуху (Н 90). В *Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник*. Ранок «Кенгуру». https://lib.imzo.gov.ua/

5. Литовченко, С., Литвинова, В., Засенко, В., & Вовченко, О. (2025). *Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій: навчально-методичний посібник*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?p=14531

6. Луцько, К., & Круглик, О. (2021). Інтелектуально-комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в технологіях научіння. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, *5*(41), 18–26. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40118/

7. Фомічова, Л. (2017). Психолого-педагогічні умови реалізації уроку в спеціальних закладах освіти для дітей з вадами слуху. В Л. Фомічова (Ред.), *Актуальні питання сурдопедагогіки: зб. наук. праць* (с. 4–17). Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

8. Шевченко, В., Круглик, О., & Шепеленко, Н. (2025). *Сурдопедагогічна реабілітація глухих дітей і дорослих із системами імплантаційного слухопротезування: поради фахівцям та батькам: методичний посібник*. ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734352/1/gluhi_posibnik_print.pdf.

9. Афузова, Г., Найдьонова, Г., & Кротенко, В. (2023). Резильєнтність як чинник збереження психічного здоров'я в умовах воєнного стану. *Габітус*, 100–104. https://habitus.od.ua/journals/2023/53-2023/16.pdf

10. Друзь, О., Родченко, Л., Руденко, Л., Семенець-Орлова, І., & Вельган, О. (2023). Взаємозв'язок психологічної стійкості та індикаторів особистісного розвитку. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, (5), 5–11. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.5.1

11. Машбиць, Ю. (2001). Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні засади. В *Теорія і технологія проектування навчальних систем: зб. наук. праць*, (2), 3–15.

REFERENCES

1. Kruhlyk, O., & Horlachov, O. (2022). Osoblyvosti sprymannia i vykorystannia usnoho ta mimiko-zhestovoho movlennia v protsesi identyfikatsii osib z porushenniamy slukhu [Features of the perception and use of oral and mimic-gesture speech in the process of identifying people with hearing impairments]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 56(2), 168–175. https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-2-26 [in Ukrainian].

2. Zhuk, V. (2022). Organizacijno-zmistovi zasady rozvytku slukhovho spryimannia ta formuvannia movlennia ditei z kokhlearnymy implantamy [Organizational and content principles of the development of auditory perception and formation of speech in children with cochlear implants]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(21), 22–41. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.210 [in Ukrainian].

3. Kruhlyk, O. (2025). Metodolohichni pidkhody ta osvitni protyrichchia v rozvytku mizhosobystisnykh stosunkiv ditei z porushenniamy slukhu [Methodological approaches and educational contradictions in the development of interpersonal relationships of children with hearing impairments]. Naukovyi chasopys [Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni M. P. Drahomanova]. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, (48), 88–94. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2025_48_15 [in Ukrainian].

4. Kulbida, S. (2020). Formuvannia znan, umin i navychok pry vyvchenni rechennia yak osnovy movnykh i movlennievykh kompetentsii tretioklasnykiv z porushenniamy slukhu (N 90) [Formation of knowledge, skills and abilities in the study of sentences as the basis of language and speech competencies of third graders with hearing impairments (H 90)]. In Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy slukhu: navchannia ta rozvytok: navchalno-metodychnyi posibnyk [Primary school students with hearing impairments: learning and development: educational and methodical manual]. Ranok "Kenhuru". https://lib.imzo.gov.ua/ [in Ukrainian].

5. Lytovchenko, S., Lytvynova, V., Zasenko, V., & Vovchenko, O. (2025). Suchasni tekhnolohii realizatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy slukhu v umovakh kryzovykh sytuatsii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Modern technologies of implementation of the content of education of children with

hearing impairments in the conditions of crisis situations: educational and methodical manual]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. https://ispukr.org.ua/?p=14531 [in Ukrainian].

6. Lutsko, K., & Kruhlyk, O. (2021). Intelektualno-komunikatyvnyi rozvytok dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v tekhnolohiiakh nauchinnia [Intellectual and communicative development of a child with special educational needs in learning technologies]. KELM (Knowledge, Education, Law, Management), 5(41), 18–26. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40118/ [in Ukrainian].

7. Fomichova, L. (2017). Psykholoho-pedahohichni umovyi realizatsii uroku v spetsialnykh zakladakh osvity dlia ditei z vadamy slukhu [Psychological and pedagogical conditions of lesson implementation in special educational institutions for children with hearing impairments]. In L. Fomichova (Ed.), Aktualni pytannia surdopedahohiky: zb. nauk. prats [Actual issues of deaf education: collection of scientific works] (pp. 4–17). Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

8. Shevchenko, V., Kruhlyk, O., & Shepelenko, N. (2025). Surdopedahohichna reabilitatsiia hlukhikh ditei i doroslykh iz systemamy implantatsiinoho slukhoprotezuvannia: porady fakhivtsiam ta batkam: metodychnyi posibnyk [Deaf educational rehabilitation of deaf children and adults with implantable hearing care systems: advice to specialists and parents: methodical manual]. TOV "Yurka Liubchenka". https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734352/1/gluhi_posibnik_print.pdf [in Ukrainian].

9. Afuzova, H., Naidonova, H., & Krotenko, V. (2023). Rezylientnist yak chynnyk zberezhennia psykhichnoho zdorov'ia v umovakh voiennoho stanu [Resilience as a factor of mental health maintenance under martial law]. Habitus, (53), 100–104. https://habitus.od.ua/journals/2023/53-2023/16.pdf [in Ukrainian].

10. Druzi, O., Rodchenko, L., Rudenko, L., Semenets-Orlova, I., & Velhan, O. (2023). Vzaiemozviazok psykhichnoi stiikosti ta indykatoriv osobystisnoho rozvytku [Interconnection of psychological stability and indicators of personal development]. Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia, 5(61), 5–11. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.5.1 [in Ukrainian].

11. Mashbyts, Yu. (2001). Psykholohichni mekhanizmy navchannia: teoretyko-metodolohichni zasady [Psychological mechanisms of learning: theoretical and methodological principles]. In Teoriia i tekhnolohiia proektuvannia navchalnykh system: zb. nauk. prats [Theory and technology of educational systems design: collection of scientific works], (2), 3–15. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 27.03.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей. Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

– надання **Довідки від автора**; **Положення про конфлікт інтересів**; заповнений **Шаблон для подання рукопису наукової статті**;

– оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf. Назва файлу відповідає прізвищу автора.
Мова публікації: українська або англійська.
Обсяг статті: 12–21 сторінки (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

Оформлення статті:
– поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;

– шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал – 1,5, абзацний відступ – 1,25;
– усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

Реквізити статті:
– УДК (у лівому верхньому кутку);

– Прізвище, ім’я автора (жирний шрифт), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; **ORCID ID**, **Researcher ID**, **Scopus ID** (за наявності);

– НАЗВА СТАТТІ українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;

– українською мовою (12 шрифт, *міжрядковий інтервал* – 1,5):
– анотація (не менше 100–150 слів);

– ключові слова (3–5 слів; «***Ключові слова:***»);

– англійською мовою (12 шрифт, *міжрядковий інтервал* – 1,5):

– ім’я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
– назва статті (жирний шрифт);
– анотація (не менше 150–250 слів);

– ключові слова (3–5 слів; ***«Key words:»***). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

Основний текст статті повинен складатися з таких розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):
Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв’язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв’язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
Мета статті – постановка завдання.
Методи дослідження – процедура дослідження.
Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: **Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions**.

ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» – жирний шрифт, великими літерами) має бути оформлена відповідно до вимог ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01.140.40), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем 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/transliteratsiia.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог 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