eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781

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

ОСОБЛИВА ДИТИНА:

навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (123) ЛИПЕНЬ–СЕРПЕНЬ–ВЕРЕСЕНЬ
2026 ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психологіїімені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 11 від 5.10.2026 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 Українител.: +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

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781

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

№ 3 (123) JULY–AUGUST–SEPTEMBER 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

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781

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 К. С., 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 Т. М., 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)

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781

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)

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Леся Прохоренко, **Олег Орлов**. Травмівний досвід війни та його психологічні наслідки: виклики й ресурси адаптації осіб з особливими освітніми потребами **7–22**

Світлана Миронова, **Тетяна Докучина**. Безбар'єрність в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: реальність і популізм **22–41**

Віталій Литовченко. Підтримка студентів з особливими освітніми потребами в медичних закладах освіти: командний підхід та важливі вектори **41–57**

Катерина Коляденко. Підготовка майбутніх лікарів до взаємодії з дітьми з особливими потребами: клініко-психологічний підхід **57–75**

Ірина Матющенко. Особливості реалізації принципу свідомості в освіті дітей з ментальними порушеннями: педагогічний аспект **75–87**

Марина Омельченко. Менеджмент освітнього середовища як чинник ефективної реалізації технологічної освітньої галузі для дітей з особливими освітніми потребами **87–104**

Ірина Сасіна, Світлана Геращенко. Функціональна диференціація гностико-праксичних труднощів у навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку **104–122**

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Ольга Невмержицька, Наталія Бабич, Юлія Товкес. Раннє втручання при заїканні у дітей дошкільного віку: порівняльна характеристика програм Lidcombe та RESTART-DCM **122–141**

Юрій Косенко, Лариса Одинченко. Технологія роботи з текстом підручника у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями **141–159**

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781

Ігор Бобень. Методика психолого-педагогічного оцінювання розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором **159–177**

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Тетяна Скрипник, Ганна Супрун, Вікторія Міронова. Співпраця між фахівцями та батьками у процесі розроблення й реалізації сенсорної дієти **177–194**

Hennadii Miskov (Геннадій Міськов). Psychological mechanisms of the interrelation between anticipatory capacity and the structure of fears in children with special educational needs. (Психологічні механізми взаємозв'язку антиципаційної спроможності та структури страхів у дітей з особливими освітніми потребами) **194–206**

Оксана Круглик. Дитина з функціональними труднощами в структурі розвитку стосунків **206–225**

Світлана Гулевич. Науково-методичні засади створення тактильних книг емоцій **225–236**

Ірина Орленко, Ганна Соколова, Ольга Форостян. Інтегративний підхід до використання арттерапії та когнітивно-поведінкової терапії у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами **236–255**

Вікторія Партола. Формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку із застосуванням альтернативної та додаткової комунікації в освітньому напрямі «Дитина в природному довкіллі» **255–268**

Інна Недозим. Методологічні засади дослідження соціальної компетентності підлітків з розладами аутистичного спектра: обґрунтування діагностичного інструментарію **269–291**

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

292–294

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 159.9:355.01-044.332-056.36

Леся Прохоренко,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
e-mail: lesya-prohor@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-5037-0550
Researcher ID:
O-8044-2016

Lesia Prokhorenko,
Doctor of Psychology Sciences, professor,
Corresponding Member in
the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

Олег Орлов,
кандидат психологічних наук,
старший дослілник
e-mail: orlovoleh@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0954-4402

Oleh Orlov,
PhD in Psychology,
Senior Researcher

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

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

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

ТРАВМІВНИЙ ДОСВІД ВІЙНИ ТА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ: ВИКЛИКИ Й РЕСУРСИ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

WAR-RELATED TRAUMATIC EXPERIENCES AND THEIR PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES: ADAPTIVE CHALLENGES AND RESOURCES AMONG PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Війна є надзвичайно потужним психотравмувальним чинником, наслідки якого позначаються на емоційному, когнітивному та соціальному функціонуванні людини. Воєнні втрати охоплюють не лише втрату близької людини, а й втрату безпеки, житла, звичного способу життя, доступу до освіти, соціальних зв'язків, стабільності та відчуття передбачуваності майбутнього. Особливої уваги потребують особи з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки їхня вразливість до стресових подій посилюється особливостями розвитку, порушеннями комунікації, труднощами саморегуляції, залежністю від підтримки дорослих та зміною звичного освітнього й соціального середовища.

У статті розглянуто основні психологічні наслідки воєнних втрат для осіб з ООП, визначено ключові виклики їхньої адаптації та охарактеризовано ресурси, які можуть сприяти відновленню психологічного благополуччя. Особливу увагу приділено значенню підтримувального соціального середовища, стабільності, індивідуалізації психологічної допомоги, доступності комунікації та залученню родини й фахівців мультидисциплінарної команди.

Обґрунтовано, що особливого значення набуває міждисциплінарна взаємодія психологів, педагогів, фахівців інклюзивного навчання, медичних і соціальних працівників, а також родини. Такий підхід дає змогу врахувати комплексність потреб осіб з ООП та створити умови для довготривалого психологічного відновлення. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення довготривалих траєкторій психологічної адаптації різних категорій осіб з ООП, а також розроблення та емпірична перевірка спеціалізованих програм психосоціальної підтримки в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Ключові слова: психологія, війна, адаптація, психологічний супровід, особливі освітні потреби, травма, соціалізація, стрес, резильєнтність.

Abstract. War is an exceptionally powerful traumatic factor, with consequences that affect an individual's emotional, cognitive, and social functioning. Attention should be paid to

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

individuals with special educational needs (SEN), as their vulnerability to stressful events may be exacerbated by developmental characteristics, communication difficulties, challenges in self-regulation, dependence on adult support, and disruptions to their usual educational and social environments. War-related losses may involve not only the loss of a loved one but also the loss of safety, housing, familiar routines and lifestyles, access to education, social connections, stability, and a sense of predictability regarding the future.

The article examines the major psychological consequences of war-related losses for individuals with special educational needs, identifies key challenges associated with their adaptation, and characterizes resources that may contribute to the restoration of psychological well-being. Attention is given to the importance of a supportive social environment, stability, individualized psychological assistance, accessible communication, and the involvement of families and multidisciplinary teams of professionals.

It has been substantiated that interdisciplinary collaboration among psychologists, educators, inclusive education specialists, healthcare and social service professionals, as well as family members, is of particular importance. Such an approach makes it possible to address the complex and multifaceted needs of individuals with special educational needs (SEN) and to create the conditions necessary for long-term psychological recovery. A promising direction for further research is the investigation of long-term trajectories of psychological adaptation among different categories of individuals with SEN, as well as the development and empirical evaluation of specialized psychosocial support programs designed for use during wartime and in the context of post-war recovery.

Key words: psychology, war, adaptation, psychological support, special educational needs, trauma, socialization, stress, resilience.

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна є одним із найпотужніших психотравмувальних чинників, оскільки передбачає тривалу експозицію до загрози життю, невизначеності, вимушеного переміщення, втрати близьких, руйнування звичного соціального середовища та порушення усталеного способу життя. На відміну від одноразової травмівної події, воєнний досвід часто має пролонгований і кумулятивний характер, коли людина одночасно або послідовно переживає декілька взаємопов’язаних втрат. До них належать не лише безпосередня втрата близької людини, а й втрата

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

житла, безпеки, соціальних зв'язків, доступу до освітніх і

реабілітаційних послуг, звичних соціальних ролей та передбачуваності майбутнього.

Водночас, війна посилює бар'єри доступу до освітніх, медичних, соціальних і реабілітаційних послуг, що поглиблює вже наявні труднощі та обмежує можливості соціального функціонування осіб з ООП. Тому актуальним є не лише визначення психологічних наслідків травмівного досвіду війни, а й визначення чинників, які сприяють адаптації, відновленню психологічного функціонування та збереженню активної участі осіб з особливими освітніми потребами в соціальному й освітньому середовищі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень наслідків війни для психічного здоров'я осіб свідчить, що тривала експозиція до воєнних стресорів пов'язана з підвищенням ризику посттравматичних, тривожних, депресивних та поведінкових проявів. Зокрема, R. Feldman (2016) та співавтори, досліджуючи довготривалі траєкторії ризику й резильєнтності осіб, які зазнали воєнної травми, показали, що наслідки раннього хронічного стресу можуть зберігатися протягом тривалого часу та супроводжуватися підвищенням рівня психопатологічних проявів. Водночас дослідники підкреслюють значення емоційної підтримки та соціальної залученості як чинників, пов'язаних із різними траєкторіями адаптації (Feldman, 2016).

Подібну позицію займають T. Betancourt, E. Newnham, C. Layne, S.Kim, Steinberg, A. M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Вчені у своїх дослідженнях розглядають психологічні наслідки травмівного досвіду не лише крізь призму ризиків, а й у контексті резильєнтності та відновлення. Науковці наголошують, що психічне відновлення не може розглядатися виключно як індивідуальний процес, оскільки воно значною мірою залежить від якості соціальних зв'язків і доступності підтримки (Betancourt, Newnham, Layne, Kim, Steinberg, Ellis & Birman, 2012).

Варто відзначити, що для осіб з особливими освітніми потребами вплив травмівного досвіду війни набуває специфічних характеристик у психічному

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

функціонуванні та життєдіяльності. Як зазначають O. Nabochenko, K. Dovhopola, T. Kostenko, L. Stakhova, L. Rudenko, I. Omelchenko та N. Liakhova

(2024), тривалий стрес в умовах повномасштабної війни негативно позначається на психічному здоров'ї осіб з ООП. У проведеному авторами дослідженні було виявлено поширеність емоційної нестабільності, неспокою та тривожності, а також проблем зі сном і посилення когнітивних труднощів. Вчені підкреслюють необхідність системної психологічної підтримки осіб з ООП та їхніх родин у тривалих кризових умовах (Nabochenko, Dovhopola, Kostenko, Stakhova, Rudenko, Omelchenko & Liakhova, 2024).

Інші вчені наголошують, що психологічна реакція на війну в осіб з ООП не обов'язково проявляється у формі типових вербально виражених симптомів. Залежно від особливостей розвитку, комунікативних можливостей і когнітивного функціонування психологічний дистрес може виявлятися через зміни поведінки, порушення сну, підвищену дратівливість, соціальне відсторонення, регресивні прояви, посилення стереотипної поведінки, труднощі концентрації уваги або підвищену залежність від дорослого (Feldman, Vengrober, Eidelman-Rothman & Zagoory-Sharon, 2016).

На думку Н. Білецької, О. Чеботарьової (2025), окремої уваги потребує проблема втрати передбачуваності. Дослідниці зазначають, що для багатьох осіб з ООП структурованість середовища, сталість розкладу та повторюваність щоденних ситуацій є важливими умовами психологічної стабільності. Адже війна, вимушене переміщення та зміна освітнього середовища порушують знайомі умови, що посилює тривожність і дезадаптивні поведінкові реакції. Тобто травмівний досвід війни вчені розглядають не лише як факт смерті або фізичного руйнування, а й як втрату звичної структури життя, безпеки, соціальної належності та можливості прогнозувати майбутні події (Чеботарьова & Білецька, 2025).

Важливі результати щодо специфіки воєнної травми у дітей з ООП отримано О. Вовченко (2023) в дослідженні стресостійкості та посттравматичного стресового синдрому дітей з порушеннями слуху. Авторка

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

розглядає дітей з порушеннями слуху як окрему категорію осіб з ООП, для яких травмівний досвід ускладнюється специфікою сприймання інформації, комунікації та необхідністю адаптації психологічної допомоги до особливостей розвитку. Дослідниця обґрунтовує необхідність спеціально розроблених протоколів психологічної допомоги, спрямованих на подолання стресу та посттравматичних проявів у дітей з ООП (Вовченко, 2023).

Ці положення узгоджуються з дослідженнями зарубіжних вчених щодо психологічних наслідків травмівних подій для дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами. Так, M. Peek у своєму огляді зазначає, що діти з інвалідністю непропорційно вразливі до наслідків катастроф, терористичних актів, війни через виникнення додаткових соціальних та середовищних бар'єрів. До таких бар'єрів автор відносить обмежений доступ до інформації, труднощі комунікації, залежність від допомоги інших осіб, порушення доступу до освітніх і медичних послуг та ризик соціальної ізоляції. Втім, на думку вченого, ресурсними для подолання травмівного досвіду є спілкування з іншими в соціальних і освітніх установах, фахівцями, педагогами, батьками, значущими дорослими, які відіграють особливо важливу роль у процесі відновлення.

Показовими є результати дослідження K. Gray, L. Marlotte, H. Aralis та співавторів (2024), присвяченого дітям з РДУГ. Автори виявили значну поширеність травматичного стресу, тривожних і депресивних симптомів та наголосили на доцільності використання травма-інформованих програм резильєнтності у шкільному середовищі, що дає підстави розглядати заклад освіти не лише як місце навчання, а й як важливий ресурс психологічного відновлення та соціальної стабілізації (Gray, Marlotte, Aralis, Kaufman, Kataoka, Venegas-Murillo, Lester, Escudero, & Ijadi-Maghsoodi, 2024).

Отже, підсумовуючи дослідження вчених, можна стверджувати, що психологічні наслідки травмівного досвіду війни для осіб з ООП доцільно розглядати крізь призму взаємодії трьох груп чинників: індивідуальних характеристик, характеру та інтенсивності травмівного досвіду і ресурсів соціального середовища. Саме їх поєднання визначає характер адаптаційного

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

процесу та ресурсного відновлення.

Мета статті – визначити та систематизувати психологічні наслідки травмівного досвіду війни для осіб з особливими освітніми потребами, охарактеризувати основні виклики та окреслити ресурси, які сприяють психологічному відновленню й збереженню психологічного благополуччя.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження, зокрема аналіз, систематизацію, узагальнення та порівняння наукових джерел з проблем псхотравмувального досвіду, втрат, психологічної адаптації та резильєнтності осіб з особливими освітніми потребами. Застосовано теоретичний аналіз і синтез результатів українських та зарубіжних емпіричних досліджень, присвячених ментальному здоров'ю осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнних, кризових і травматичних подій. Для визначення специфічних психологічних проявів травмівного досвіду використано порівняльний та системно-структурний аналіз, що дало змогу виокремити емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні наслідки. Метод узагальнення наукових даних застосовано для визначення основних ресурсів психологічної адаптації та ін.

Результати дослідження. Переживання травмівного досвіду війни є складним психологічним процесом, який може супроводжуватися широким спектром емоційних, когнітивних, комунікативних, поведінкових, соціальних та соматичних реакцій, серед яких можна виокремити: страх, тривогу, сум, гнів, розгубленість, почуття безпорадності, провину, емоційне виснаження, труднощі у функціонуванні когнітивних процесів, соціальне відсторонення або регресивні прояви поведінки та ін. На фізіологічному рівні виникають порушення сну, зміна апетиту, підвищення тиску, підвищена дратівливість тощо (Hanifa, 2024).

Досліджуючи детермінанти відновлення після психологічних травм війни, українські вчені виокремлюють важливість життєстійкості в умовах воєнного стану. Зокрема, дослідження українських науковців, присвячені стійкості педагогів, учнів та їхніх батьків, демонструють взаємозв'язок резильєнтності з вимушеним переміщенням, суб'єктивним відчуттям безпеки, характером

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

освітньої діяльності та соціальним оточенням. Автори трактують резильєнтність не як суто особистісну властивість, а як динамічний ресурс, що формується та підтримується взаємодією особистості з її соціальним середовищем (Сидоренко, Пономаренко, Федоренко, Ханецька, 2023).

Тобто вивчення психологічних наслідків трамівного досвіду війни засвідчує необхідність переходу від вузького розуміння травми як окремої психопатологічної реакції до комплексного розгляду процесів адаптації, соціалізації та відновлення.

Група вчених свідчить, що у осіб з ООП характер проявів може бути специфічним, наприклад, не завжди вербалізується психологічне напруження, спостерігаються вияви стресу через зміну поведінки, підвищену рухову активність, агресивні реакції, замкнутість, повторювані дії, порушення звичного режиму або посилення потреби в присутності значущого дорослого тощо (Nabochenko, Dovhopola, Kostenko, Stakhova, Rudenko, Omelchenko & Liakhova, 2024).

На думку T. Betancourt (2008), одним із ключових викликів є порушення відчуття безпеки. Вчений наголошує, що звичне середовище виконує для осіб з ООП важливу регулятивну функцію: знайомі люди, простір, розклад і правила допомагають прогнозувати події. Війна змінює ці умови, а для цих осіб, які значною мірою спираються на структурованість і передбачуваність, такі зміни можуть бути особливо стресогенними (Betancourt & Khan, 2008).

Як стверджує І. Омельченко (2024), іншим викликом є обмеження можливостей комунікації. Авторка зазначає, що не всі особи з особливими потребами здатні повною мірою вербалізувати власні переживання, повідомити про страх або пояснити причину зміни поведінки, що підвищує ризик психологічного дистресу, який залишиться непоміченим (Nabochenko, Dovhopola, Kostenko, Stakhova, Rudenko, Omelchenko & Liakhova, 2024).

Інші вчені вважають, що важливим фактором є порушення доступу до освітніх та реабілітаційних послуг, адже переміщення, зміна закладу освіти, дистанційне навчання або нестабільність умов призводить до переривання звичних форм підтримки і у результаті дитина чи доросла людина втрачає не

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

лише освітні можливості, а й важливе середовище соціальної взаємодії (Vovchenko, 2023; Чеботарьова, 2025). Вчені наголошують, що важливу роль відіграє спілкування і підтримка близьких дорослих, емоційний стан яких безпосередньо впливає на атмосферу навколо людини з ООП. Адже якщо дорослі самі перебувають у стані тривалого стресу, їм може бути складніше забезпечувати стабільну емоційну підтримку дитини. Дослідниці тотожні в думці, що попри значні ризики, особи з ООП мають потенціал до адаптації та відновлення за умови створення сприятливого середовища. Одним з таких ресурсів є стабільність, чіткий режим дня, передбачуваність подій, зрозумілі правила та сталість взаємодії з дорослими, що допомагає знижувати рівень тривоги.

Як стверджує І. Астремська, О. Вовченко, Г. Соколова, О. Чеботарьова, важливим ресурсом є підтримувальні стосунки. Вчені тотожні в думці, що ефективною є індивідуалізація підтримки, врахування віку і особливостей розвитку, способу комунікації, сенсорних потреб та попереднього досвіду дитини з ООП. На думку авторів, емоційно доступний дорослий може виконувати функцію психологічної опори, допомагаючи дитині поступово відновлювати відчуття безпеки, адже для дітей з ООП особливого значення набуває родина, педагоги, практичні психологи, соціальні працівники, асистенти та інші значущі дорослі. Вчені наголошують, що у формуванні стійкості дітей з ООП до травмівних чинників війни важливо використовувати візуальні розклади, піктограми, соціальні історії, альтернативні та додаткові засоби комунікації, творчі та ігрові методи та ін. (Чеботарьова, Павлюк, Молошнюк & Молошнюк, 2023; Астремська & Фомін, 2023; Соколова, 2022).

Одним з важливих ресурсів є збереження відчуття компетентності. Навіть у складних умовах війни важливо створювати ситуації, в яких особа з ООП може робити вибір, виконувати посильні завдання, проявляти ініціативу та отримувати позитивний досвід, що сприяє відновленню відчуття контролю над власним життям (Gray, Marlotte, Aralis, Kaufman, Kataoka, Venegas-Murillo, Lester, Escudero & Ijadi-Maghsoodi, 2024).

Варто згадати й важливе значення розвитку резильєнтності як здатності

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

адаптуватися до складних життєвих обставин і поступово відновлювати психологічну рівновагу. На думку численних вчених, резильєнтність не означає відсутність негативних емоцій або необхідність «бути сильним», навпаки, вона формується завдяки можливості отримувати підтримку, проживати емоції, використовувати власні сильні сторони та поступово повертатися до активної життєдіяльності (Креденцер & Сергієнко, 2024; Кузьо, 2025).

Отже, психологічна допомога особам з ООП в умовах війни має бути комплексною і доступною та передбачати не лише безпосередню роботу з особою, яка зазнала травматичного досвід війни, а й підтримку її найближчого соціального оточення. Першорядним завданням є забезпечення фізичної та психологічної безпеки. Після стабілізації умов важливо допомогти зрозуміти зміни, що відбулися, відновити передбачуваність повсякденного життя та сформувати доступні способи вираження емоцій.

У роботі з дітьми з ООП доцільно використовувати травма-інформований підхід, який передбачає розуміння можливого впливу травматичного досвіду на поведінку, соціальну адаптацію, навчання та взаємодію з іншими. Поведінкові труднощі не варто автоматично розглядати як прояв «неслухняності» чи небажання співпрацювати, адже вони можуть бути сигналом перевантаження або психологічного дистресу.

Водночас важливим ресурсом подолання труднощів соціальної адаптації, взаємодії, страхів і тривоги є взаємодія з родиною, педагогами, психологами, іншими фахівцями. Для дітей з ООП також важливо налагодити взаємодію та співпрацю з однолітками, що дасть змогу дитині розуміти стратегії підтримки та дотримуватися послідовності вимог і рекомендацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, травмівний досвід війни має багатовимірний психологічний вплив на осіб з ООП і істотно ускладнює процес соціальної адаптації, що негативно позначається на емоційній саморегуляції, комунікації, когнітивному функціонуванні, поведінці та взаємодії з соціальним оточенням. Особливість травмівного досвіду в осіб з ООП полягає в тому, що вже наявні труднощі можуть посилюватися під впливом повторюваних стресових подій, вимушеного переміщення, втрати

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

звичних соціальних зв'язків, порушення доступу до освітніх, корекційно-розвивальних, реабілітаційних послуг, зміни звичного середовища й життєдіяльності. Особливо діти з особливими потребами належать до груп, які в умовах війни стикаються з підвищеними ризиками соціального виключення та обмеження доступу до необхідної допомоги.

Окрім ризиків і негативних наслідків війни важливо розглядати і ресурси, які сприяють адаптації та відновленню. До основних ресурсів підтримки осіб з ООП належать безпечне й доступне середовище, стабільні стосунки з батьками та іншими значущими дорослими, підтримка однолітків, збереження освітньої діяльності та соціальних зв'язків, доступ до психологічної, соціальної, медичної та реабілітаційної допомоги, а також можливість брати участь у спільній діяльності та культурному житті.

Отже, ефективна підтримка осіб з ООП в умовах війни має бути комплексною, безперервною та міждисциплінарною і передбачати не лише зменшення негативних психологічних проявів, а й відновлення соціального функціонування, розширення можливостей участі та зміцнення адаптаційного потенціалу. Особливого значення набуває створення доступного, безпечного та підтримувального середовища, у якому особа з ООП може зберігати соціальні зв'язки, отримувати необхідну допомогу, розвивати власні ресурси та залишатися активним учасником освітнього, соціального й культурного життя.

Інформація про внесок авторів. Прохоренко Л.І., Орлов О.В. у статті сформулювали її концепцію, проаналізували наукові джерела, інтерпретували отримані результати теоретичного дослідження. Усі автори ознайомилися з остаточною версією статті та схвалили її до публікації.

Подяки та джерела фінансування. Дослідження не мало спеціального зовнішнього фінансування.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для технічної підтримки роботи з текстом, зокрема для мовного редагування, перевірки граматики та стилістичного опрацювання окремих фрагментів.

Етична декларація. Дослідження проведено з дотриманням основних

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

принципів академічної доброчесності, етичних норм проведення наукових досліджень та вимог щодо захисту прав і гідності учасників дослідження.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати дослідження або їх інтерпретацію.

Відкрита наука (Open Science). Матеріали та дані дослідження можуть бути надані за обґрунтованим запитом до відповідального автора з урахуванням вимог конфіденційності та захисту персональних даних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астремська, І., & Фомін, А. (2023). Теоретичний розгляд тривожних станів в осіб, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні. Психологічні студії. №4. С.5–10. https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/%20view/1455/1354 [in Ukrainian].

2. Креденцер, О. В., & Сергієнко, Д. С. (2024). Резильєнтність як чинник суб'єктивного благополуччя психологів в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія. № 2 (32). С. 85–95. https://doi.org/10.31108/2.2024.2.32.7 [in Ukrainian].

3. Кузьо, Л. І. (2025). Резильєнтність як чинник збереження психічного здоров'я студентів-медиків в умовах війни. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. № 2. С. 42–56. https://doi.org/ 10.33216/2219-2654-2025-67-2-42-56 [in Ukrainian].

4. Соколова, Г. Б., & Кравець, Ю. О. (2022). Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* Вип. 1. С. 140–143. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.26 [in Ukrainian].

5. Ханецька, Т. І., Сидоренко, О. Б., & Федоренко, А. Ф. (2023). Психологічні особливості життєстійкості особистості в ситуаціях невизначеності. Priority scientific developments in pedagogy and psychology (November 1–2, Częstochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : Baltija Publishing, pp.40–44. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-366-8-10 [in Ukrainian].

6. Чеботарьова, О., Білецька, Н.М. (2025). Психокорекційні технології як інструмент оптимізації психічного розвитку, самовираження та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання,* 120(4), 223–233. https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/298 [in Ukrainian].

7. Чеботарьова, О., Павлюк, Т., Молошнюк, Л., & Молошнюк, В. (2023). Психолого-

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

педагогічна підтримка дітей із синдромом Дауна та їхніх батьків. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *112*(4), 39-59. https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.155 [in Ukrainian].

8. Чиханцова, О. А. (2025). Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. Журнал сучасної психології. № 2. С. 146–153. https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-2-16 10 [in Ukrainian].

9. Chaliawala, K. S., Vidourek, R. V., King, K. A., & Merianos, A. L. (2025). Investigating psychological well-being and resilience among international college students in the United States. Journal of International Students. № 15 (8). pp. 77–94. https://doi.org/10.32674/jkv65t83 [in English].

10. Gray, K., Marlotte, L., Aralis, H., Kaufman, J., Kataoka, S., Venegas-Murillo, A., Lester, P., Escudero, P., & Ijadi-Maghsoodi, R. (2024). Understanding and addressing the needs of students in special education through a trauma-informed resilience curriculum. *Social Work in Public Health, 39*(5), 405–421. https://doi.org/10.1080/19371918.2024.2316866 [in English].

11. Hanifa, Z. A. (2024). The Relationship between Resilience and Psychological Well-Being in New Students Migrating at 'Aisyiyah University Yogyakarta. Jurnal Indonesia Sosial Teknologi. № 5 (11). pp. 5079–5090. https://doi.org/ 10.59141/jist.v5i11.1753 [in English].

12. Safaee-Rad, N. (2015).The Effects of Resilience on the Psychological Well-being of University Students–Article Review. INYI Journal. pp. 1–2. https://doi.org/10.25071/1929-8471.63 [in English].

13. Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry, 20*(3), 317–328. https://doi.org/10.1080/09540260802090363 [in English].

14. Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2013). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and postconflict factors. *Child Development, 84*(2), 455–470. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x [in English].

15. Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress, 25*(6), 682–690. https://doi.org/10.1002/jts.21749 [in English].

16. Betancourt, T. S., Salhi, C., Buka, S., Leaning, J., Dunn, G., & Earls, F. (2012). Connectedness, social support and internalising emotional and behavioural problems in adolescents displaced by the Chechen conflict. *Disasters, 36*(4), 635–655. https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.2012.01280.x [in English].

17. Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent*

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Psychiatry, 50(7), 645–658. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.001 [in English].

18. Feldman, R., Vengrober, A., Eidelman-Rothman, M., & Zagoory-Sharon, O. (2016). Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(12), 1332–1341. https://doi.org/10.1111/jcpp.12622 [in English].

19. Nabochenko, O. O., Dovhopola, K. S., Kostenko, T. M., Stakhova, L. L., Rudenko, L. M., Omelchenko, I. M., & Liakhova, N. A. (2024). Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: As seen by parents. *Wiadomości Lekarskie, 77*(2), 280–286. https://doi.org/10.36740/WLek202402114 [in Ukrainian].

20. Vovchenko, O. A. (2023). Panic attacks under wartime conditions in children with special educational needs. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology," 9*(2), 48–56. [in Ukrainian].

21. Vovchenko, O. A. (2023). Stress resistance and post-traumatic syndrome of children with hearing impairment in war conditions. *Problems of Modern Psychology, 59*, 158–178. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-59.158-178 [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Astremska, I., & Fomin, A. (2023). Teoretychnyi rozghliad tryvozhnykh staniv v osib, yaki postrazhdaly vnaslidok viiskovoho konfliktu v Ukraini [Theoretical analysis of anxiety states in persons affected by the military conflict in Ukraine]. Psykholohichni studii, 4, 5–10. https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/view/1455/1354 [in Ukrainian].

2. Kredentser, O. V., & Serhiienko, D. S. (2024). Rezylientnist yak chynnyk subiektyvnoho blahopoluchchia psykholohiv v umovakh viiny [Resilience as a factor of subjective well-being of psychologists during wartime]. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, 2(32), 85–95. https://doi.org/10.31108/2.2024.2.32.7 [in Ukrainian].

3. Kuzo, L. I. (2025). Rezylientnist yak chynnyk zberezhennia psykhichnoho zdorovia studentiv-medykiv v umovakh viiny [Resilience as a factor in maintaining the mental health of medical students during wartime]. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii ta sotsialnoi roboty, 2, 42–56. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-67-2-42-56 [in Ukrainian].

4. Sokolova, H. B., & Kravets, Yu. O. (2022). Deiaki aspekty sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti yak umovy zaluchennia pidlitkiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku do sotsialnoho prostoru [Some aspects of socio-psychological competence as a condition for involving adolescents with intellectual disabilities in the social environment]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia, 1, 140–143. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.26 [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

5. Khanetska, T. I., Sydorenko, O. B., & Fedorenko, A. F. (2023). Psykholohichni osoblyvosti zhyttiestiikosti osobystosti v sytuatsiiakh nevyznachenosti [Psychological characteristics of personal hardiness in situations of uncertainty]. In Priority scientific developments in pedagogy and psychology (November 1–2, 2023, Częstochowa, the Republic of Poland) (pp. 40–44). Riga, Latvia: Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-366-8-10 [in Ukrainian].

6. Chebotarova, O., & Biletska, N. M. (2025). Psykhokorektsiini tekhnolohii yak instrument optymizatsii psykhichnoho rozvytku, samovyrazhennia ta sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychocorrectional technologies as a tool for optimizing mental development, self-expression and socialization of children with special educational needs]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 120(4), 223–233. https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/298 [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O., Pavliuk, T., Moloshniuk, L., & Moloshniuk, V. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei iz syndromom Dauna ta yikhnikh batkiv [Psychological and pedagogical support for children with Down syndrome and their parents]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 112(4), 39–59. https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.155 [in Ukrainian].

8. Chykhantsova, O. A. (2025). Rezylientnist yak osobystisnyi resurs ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu [Resilience as a personal resource of Ukrainians under martial law]. Zhurnal suchasnoi psykholohii, 2, 146–153. https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-2-16 [in Ukrainian].

9. Chaliawala, K. S., Vidourek, R. V., King, K. A., & Merianos, A. L. (2025). Investigating psychological well-being and resilience among international college students in the United States. Journal of International Students, 15(8), 77–94. https://doi.org/10.32674/jkv65t83 [in English].

10. Gray, K., Marlotte, L., Aralis, H., Kaufman, J., Kataoka, S., Venegas-Murillo, A., Lester, P., Escudero, P., & Ijadi-Maghsoodi, R. (2024). Understanding and addressing the needs of students in special education through a trauma-informed resilience curriculum. Social Work in Public Health, 39(5), 405–421. https://doi.org/10.1080/19371918.2024.2316866 [in English].

11. Hanifa, Z. A. (2024). The relationship between resilience and psychological well-being in new students migrating at ’Aisyiyah University Yogyakarta. Jurnal Indonesia Sosial Teknologi, 5(11), 5079–5090. https://doi.org/10.59141/jist.v5i11.1753 [in English].

12. Safaee-Rad, N. (2015). The effects of resilience on the psychological well-being of university students – Article review. INYI Journal, 1–2. https://doi.org/10.25071/1929-8471.63 [in English].

13. Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. International Review of Psychiatry, 20(3), 317–328. https://doi.org/10.1080/09540260802090363 [in English].

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.360; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

14. Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2013). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and postconflict factors. Child Development, 84(2), 455–470. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x [in English].

15. Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. Journal of Traumatic Stress, 25(6), 682–690. https://doi.org/10.1002/jts.21749 [in English].

16. Betancourt, T. S., Salhi, C., Buka, S., Leaning, J., Dunn, G., & Earls, F. (2012). Connectedness, social support and internalising emotional and behavioural problems in adolescents displaced by the Chechen conflict. Disasters, 36(4), 635–655. https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.2012.01280.x [in English].

17. Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 50(7), 645–658. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.001 [in English].

18. Feldman, R., Vengrober, A., Eidelman-Rothman, M., & Zagoory-Sharon, O. (2016). Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57(12), 1332–1341. https://doi.org/10.1111/jcpp.12622 [in English].

19. Nabochenko, O. O., Dovhopola, K. S., Kostenko, T. M., Stakhova, L. L., Rudenko, L. M., Omelchenko, I. M., & Liakhova, N. A. (2024). Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: As seen by parents. Wiadomości Lekarskie, 77(2), 280–286. https://doi.org/10.36740/WLek202402114 [in Ukrainian].

20. Vovchenko, O. A. (2023). Panic attacks under wartime conditions in children with special educational needs. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology,” 9(2), 48–56 [in Ukrainian].

21. Vovchenko, O. A. (2023). Stress resistance and post-traumatic syndrome of children with hearing impairment in war conditions. Problems of Modern Psychology, 59, 158–178. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-59.158-178 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 31.08.2026
Прорецензовано 15.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 376.01-056.313

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

Світлана Миронова,
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи
ORCID ID: 0000-0002-9418-9128
Researcher ID: ABB-8844-2021
Scopus-Author ID: 59119289400

Svitlana Myronova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-rector for scientific work

Тетяна Докучина,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ORCID ID: 00000-0001-7892-7728
Researcher ID: AAM-5452-2021
Scopus-Author ID: 57200175555

Tetiana Dokuchyna,
Ph.D, Associate Professor
Department of Special and Inclusive Education

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський
32300, Україна

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
61 Ohienko St., Kamenets-Podilskyi
32300, Ukraine

БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: РЕАЛЬНІСТЬ І ПОПУЛІЗМ

ACCESSIBILITY IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: REALITY AND POPULISM

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

Анотація. У статті актуалізовано проблему забезпечення безбар'єрності в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями як важливої умови реалізації їхнього права на якісну освіту, розвиток і соціалізацію. Метою дослідження є аналіз реального стану безбар'єрності в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Застосовано аналіз нормативних і наукових джерел, вивчення сучасної освітньої практики, опитування фахівців спеціальної та інклюзивної освіти і батьків дітей з інтелектуальними порушеннями. Встановлено, що, попри нормативне закріплення принципів безбар'єрності, у практиці освіти дітей з інтелектуальними порушеннями зберігається комплекс перешкод, які обмежують повноцінну реалізацію їхніх освітніх потреб. Серед найбільш вагомих бар'єрів визначено суспільні стереотипи, пізнє виявлення труднощів розвитку, недостатню доступність раннього втручання, формалізацію окремих аспектів інклюзивного навчання, недосконаліть навчально-методичного забезпечення, недостатню спеціальну підготовку педагогів та асистентів учителя, відсутність системного супроводу дитини спеціальним педагогом, невідповідність освітнього середовища потребам дітей із різним ступенем інтелектуальних порушень і недостатню підтримку після завершення шкільної освіти. Окрему увагу приділено проблемі безбар'єрної комунікації та використанню професійної термінології. Обґрунтовано, що прагнення до безбар'єрності не повинно призводити до механічного вилучення фахових понять без урахування їхнього наукового змісту та функціонального призначення. Визначено шляхи подолання виявлених бар'єрів: розвиток раннього втручання, збереження та оптимізацію системи спеціальної освіти, удосконалення нормативного й навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, посилення ролі спеціального педагога, підвищення спеціальної компетентності педагогічних працівників, забезпечення наступності психолого-педагогічної та соціальної підтримки.

***Ключові слова**:* безбар'єрність, діти з інтелектуальними порушеннями, бар'єри, популізм, подолання стереотипів, освітнє середовище, соціалізація, спеціальні педагоги.

Abstract. The article addresses the issue of ensuring barrier-free education for children with intellectual disabilities as an important condition for the realization of their right to quality education, development and socialization. The aim of the study is to analyze the real state of barrier-free education for children with intellectual disabilities. The analysis of regulatory and scientific sources, the study of modern educational practice, and interviews with specialists in special and inclusive education and parents of children with intellectual disabilities were used. It was found that, despite the regulatory consolidation of the principles of barrier-free education, a complex of obstacles remains in the practice of education for children with intellectual disabilities, which limit the full realization of their educational needs. Among the most significant barriers identified are

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

social stereotypes, late identification of developmental difficulties, insufficient availability of early intervention, formalization of certain aspects of inclusive education, imperfect educational and methodological support, insufficient special training of teachers and teacher assistants, lack of systematic support of the child by a special educator, inconsistency of the educational environment with the needs of children with varying degrees of intellectual disabilities, and insufficient support after completing school education. Special attention is paid to the problem of barrier-free communication and the use of professional terminology. It is substantiated that the desire for barrier-freeness should not lead to the mechanical extraction of professional concepts without taking into account their scientific content and functional purpose. Ways to overcome the identified barriers have been identified: development of early intervention, preservation and optimization of the special education system, improvement of regulatory and educational and methodological support for inclusive education, strengthening the role of the special educator, increasing the special competence of pedagogical workers, ensuring continuity of psychological, pedagogical and social support.

***Key words**:* barrier-free, children with intellectual disabilities, barriers, populism, overcoming stereotypes, educational environment, socialization, special educators.

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми безбар’єрності в суспільстві та освіті обґрунтовано багатьма документами, зокрема: Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, Конституцією України, Законом України «Про освіту», Національною стратегією із створення безбар’єрного простору до 2030 року, які визначають стратегічні пріоритети державної політики щодо забезпечення доступності, рівних прав і можливостей всім громадянам України [1; 3]. Однією з цілей сталого розвитку є якісна освіта, яка передбачає доступність [4]. Фундаментальним вітчизняним документом для розвитку безбар’єрності є Національна стратегія із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року, яка не лише висвітлює державну політику в цій сфері, а й регламентує гарантії безперешкодного доступу всім громадянам до різних сфер життєдіяльності [3]. З огляду на актуальність проблеми Міністерство освіти і науки України реалізує масштабну освітню та інформаційну кампанію «Освіта без дискримінації, мова без бар’єрів», спрямовану на впровадження принципів рівності, недискримінації,

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

запровадження термінології безбар'єрності в освітньому середовищі [7].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематику безбар'єрності освітнього середовища активно досліджують сучасні науковці (О. Бабяк, І. Гладченко, Е. Данілавічютє, К. Довгопола, В. Жук, L.M.Lach, С. Литовченко, К.В.Odeh, Н. Савінова, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.), у працях яких висвітлюються питання доступності освітнього простору, усунення фізичних, інформаційних, комунікативних і соціальних бар'єрів [5; 6; 10].

У межах цієї проблеми діти з інтелектуальними порушеннями (далі – діти з ІП) є однією з тих категорій, щодо яких найчастіше проявляються стереотипи, упередження і бар'єри [2; 8; 9; 11]. Для дітей з ІП безбар'єрність треба розглядати не лише як створення фізично доступного середовища, а передусім як комплекс умов, що забезпечують рівний доступ до освіти, комунікації, соціальної взаємодії та всебічного розвитку кожної дитини. Оскільки для дітей з ІП бар'єрами можуть виступати труднощі у сприйнятті інформації, соціальній адаптації, комунікації, недостатня індивідуалізація освітнього процесу та обмежене врахування їхніх особливих освітніх потреб.

З огляду на вагомість проблеми **метою** нашого дослідження є аналіз реального стану проблеми безбар'єрності в освіті дітей з ІП та розробка шляхів подолання наявних бар'єрів.

Методи дослідження: аналіз нормативних та літературних джерел, стану практики освіти дітей з ІП, опитування фахівців спеціальної освіти та вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, фахівців ІРЦ, а також батьків дітей з ІП. У дослідженні взяли участь 284 фахівці та 82 батьків дітей з ІП, які навчаються у спеціальних та інклюзивних закладах освіти. Дослідження проводилося на засадах добровільності та анонімності.

Перелік основних питань дослідження:

- Чи є, на Вашу думку, бар'єри в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями?

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

- Як Ви вважаєте, чи впливають суспільні стереотипи на освіту дітей з інтелектуальними порушеннями?
- Назвіть бар'єри і труднощі, які, на Вашу думку, є в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями.
- Які труднощі і перешкоди є в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями?
- Чи зустрічалися Ви з стереотипною, упередженою мовою щодо дітей з інтелектуальними порушеннями?
- Чи знайомі Ви з Стандартом державної мови «Термінологія безбар'єрності»?
- Як Ви ставитеся до специфічних термінів освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, наприклад: «корекція», «корекційно-розвиткова робота»?
- Як Ви розумієте термін «фахівець із безбар'єрності»?
- Надайте пропозиції щодо подолання бар'єрів в освіті дітей інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. Опрацювання результатів опитування та інтерв'ю дає можливість сформулювати наявні бар'єри в освіті дітей з ІП.

На запитання «Чи є, на Вашу думку, бар'єри в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями?» 100% опитаних відповіли «Так». Респонденти зазначали різні бар'єри та відзначали їхній вплив на освіту дітей з ІП.

Одним із поширених соціальних бар'єрів є стереотипи щодо дітей з ІП. Цей бар'єр назвали 80,9% опитаних педагогів та 79,3% батьків. У суспільстві й досі існують упереджені уявлення щодо можливостей, здібностей та потенціалу дітей з ІП. Нерідко таких дітей сприймають як неспроможних до самостійності, повноцінного навчання, розвитку, активної взаємодії з однолітками, що призводить до їх ізоляції та обмеження участі в освітньому й суспільному житті. З опитування батьків: «Після того, як ми дізналися про проблему своєї дитини, то соромилися сказати про це навіть близьким родичам,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

бо в суспільстві негативно ставляться до інтелектуальних порушень». Мама дівчинки з синдромом Дауна: «Коли ми виходили на прогулянку, батьки інших дітей забороняли своїм дітям гратися з моєю донькою. Говорили, що це небезпечно». Приклади відповідей педагогів: «Коли я говорю, з якими дітьми працюю, то часто задають питання «Як ти можеш з ними, вони ж агресивні?», «Який сенс їх вчити, вони все одно ніякої користі суспільству не приносять»». Наявність цього стереотипу призводить до того, що батьки або соромляться своїх дітей, або не визнають проблему, не вірять у можливості розвитку своєї дитини.

Ще одним із бар'єрів є пізнє визначення наявних труднощів у навчанні, розвитку, спілкуванні. Цей бар'єр назвали 91,54% педагогів та 18,29% батьків. Несвоєчасне визначення особливих освітніх потреб призводить до того, що дитина тривалий час не отримує необхідної психолого-педагогічної підтримки, корекційно-розвиткової допомоги та адаптованих умов навчання. У результаті труднощі можуть поглиблюватися, негативно впливаючи на пізнавальний розвиток, емоційний стан, формування комунікативних навичок і соціалізацію дитини. Причини такого бар'єру, зі слів респондентів, є різними, зокрема: відсутність рекомендацій лікарів, які є головними фахівцями для дітей раннього віку, щодо звернення за консультацією до спеціальних педагогів чи психологів; небажання або страх батьків звертатися до фахівців; дія суспільного стереотипу «дитина переросте, не потрібно поспішати».

З попереднім бар'єром, як наслідок, пов'язаний і наступний – відсутність раннього втручання і допомоги як основи розвитку і позитивного старту розвитку дитини з ІП. Його у своїх відповідях зазначили 92,2% педагогів та 31,7% батьків. Батьки говорили, що: «не могли знайти у своєму місті фахівця, який би проконсультував дитину»; «я думала, що до дефектолога треба звертатися вже, як до школи направлять»; «ніхто не працює з дітьми раннього віку». В теорії спеціальної педагогіки та практиці доведений факт, що чим раніше починається корекційно-розвиткова допомога, тим легшою є структура порушення, менший його вплив на психофізичний розвиток дитини. За рахунок

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

опори на сензитивні періоди в ранньому віці можна задіяти наявні можливості дитини з ІП, оптимізувати її розвиток, адаптувати до взаємодії з оточуючими.

Батьки (57,3%) і фахівці (95%) одностайно називали бар'єром щодо прав дітей з ІП упереджену деінституалізацію, зокрема: «закриття спеціальних закладів»; «відсутність спеціальних закладів в нашому місті»; «знаходження спеціальних закладів на далекій відстані від дому»; «негативне ставлення оточуючих до спеціальних закладів», «осуд за те, що наша дитина відвідує спеціальний заклад». В останні роки проблема деінституалізації дійсно є дещо викривленою; різке зменшення кількості навчально-реабілітаційних закладів, спеціальних шкіл, поширення негативу щодо таких закладів замість їх оптимізації, призвело до того, що певна кількість дітей не отримує необхідної допомоги фахівців та корекційно-розвиткового складника освіти.

В умовах інклюзивного навчання істотним бар'єром щодо дітей з ІП є окремі положення інклюзивного навчання і недосконаліть навчально-методичного забезпечення саме цієї категорії учнів. Цей бар'єр зазначили 92,2% фахівців та 53,6% батьків. Існуюча модель інклюзивного навчання у значній частині випадків набуває формального характеру, не враховує позитивного вітчизняного досвіду освіти та розвитку дітей з ІП, не забезпечує рівного доступу дітей з інтелектуальними та складними порушеннями до якісної освіти, що суперечить принципам безбар'єрності та дитиноцентризму. Навчання дітей з ІП в умовах інклюзивного навчання здійснюється за адаптованою / модифікованою навчальною програмою, критеріями оцінювання навчальних досягнень для учнів ЗЗСО, методами загальної дидактики, за підручниками ЗЗСО. Респонденти запитували: «Чому не можуть використовуватися освітні програми та підручники для дітей з ІП, розроблені з урахуванням потреб і можливостей цих учнів?» Такий формальний і узагальнений підхід до навчання учнів з ІП призводить до наявних проблем (згідно з відповідями респондентів):

– не враховується вплив психофізичних особливостей учнів з ІП на засвоєння ними навчального матеріалу;

– темпи освітнього процесу не відповідають можливостям дітей з ІП;

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

– порушується системність освітнього матеріалу і засвоєння досвіду дітьми;

– діти перевантажені змістовно, фізично і психологічно;

– корекційно-розвиткова складова, спрямована на компенсацію порушень і розвиток можливостей учнів, часто реалізується формально;

– критерії оцінювання є булінгуючими для учнів з ІП;

– освітній процес в таких умовах не є заохочувальним;

– соціалізація дітей з ІП ускладнена.

Означене призводить до порушення принципу рівного доступу до освіти щодо дітей з ІП.

65,1% фахівців одним із бар'єрів, що ускладнює інклюзивне навчання дітей з ІП, назвали відсутність фахової освіти у вчителів. Фахівець без знань спеціальної психології, педагогіки здійснює адаптацію / модифікацію освітніх програм, не знає, як реалізувати корекційно-розвиткові цілі навчання. Лише загальні курси підвищення кваліфікації, семінари тощо є недостатніми для роботи з цією категорією дітей, оскільки вони не дають системних знань щодо особливостей розвитку, навчання та виховання учнів цієї категорії.

68,6% фахівців називали бар'єром освіти дітей з ІП – відсутність системного фахового супроводу дитини. Посада спеціального педагога розраховується через навантаження у 18 годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять. Спеціальний педагог у такій ситуації не є координатором освіти дитини з ІП, не повинен консультувати дітей, яким не призначено додаткові заняття. Відсутність визначеної координуючої ролі спеціального педагога ускладнює реалізацію індивідуального освітнього маршруту дитини.

84,8% фахівців та 8,53% батьків визначили відсутність фахової освіти в асистента вчителя як бар'єр інклюзивного навчання. Асистентом вчителя ЗЗСО може бути будь-яка особа з педагогічною освітою. Педагог без спеціальної освіти не може допомогти вчителю адаптувати / модифікувати навчальну програму, допомогти підібрати засоби навчання; фахово скласти індивідуальну програму розвитку, адже він не знає психології ІП та спеціальної дидактики.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

Формалізація ролі асистента вчителя знижує якість підтримки та створює ризики неефективного використання бюджетних коштів.

На думку 75,7% фахівців, бар'єром, через який можуть не задовольнятися особливі освітні потреби дітей, є неправильний вибір закладу для учнів з ІП помірного та важкого ступеня, складними порушеннями розвитку, зокрема ситуація, коли за вибором батьків такі діти навчаються в інклюзивних класах. Організація освітнього процесу в ЗЗСО, умови перебування, зміст освіти (навіть модифікований) абсолютно не відповідають потребам цих дітей, їхній працездатності та можливостям. Більшість закладів не мають відповідних фахівців для психолого-педагогічного супроводу таких учнів. Проблеми поведінки таких учнів спричиняють труднощі організації освітнього процесу в цілому та соціальні конфлікти між дітьми і батьками дітей. Така ситуація не просто формалізує інклюзивне навчання, а паплюжить його сенс і право дитини на гідне забезпечення її потреб і запитів.

Одним із бар'єрів, який назвали 94,0% фахівців є недостатня відповідальність окремих батьків за вибір освітнього середовища та форми навчання для дитини. У деяких випадках рішення щодо навчання приймаються без урахування індивідуальних потреб, можливостей і рекомендацій фахівців, що може негативно впливати на ефективність освітнього процесу та розвиток дитини. Невідповідність між освітніми умовами та реальними потребами дитини ускладнює її адаптацію, соціалізацію та засвоєння навчального матеріалу. Такий бар'єр може посилюватися недостатньою поінформованістю батьків щодо особливостей розвитку дітей з ІП, можливостей інклюзивного / спеціального навчання, а також важливості психолого-педагогічного супроводу.

90,2% батьків вважають, що недостатня соціальна підтримка дорослих осіб з ІП є істотним соціальним бар'єром, який ускладнює їхню післяшкільну освіту, професійне становлення та інтеграцію в суспільство. Такий бар'єр проявляється у відсутності чітких маршрутів подальшого навчання або працевлаштування, адаптованих до індивідуальних можливостей і потреб молоді з ІП. Випускники часто залишаються без належної підтримки, що

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

підвищує ризик соціальної ізоляції, залежності від сім'ї та втрати навичок, сформованих у шкільний період.

Аналіз відповідей на запитання щодо безбар'єрної комунікації засвідчив наявність як соціально-комунікативних бар'єрів, так і дискусійних аспектів використання професійної термінології. На запитання «Чи зустрічалися Ви зі стереотипною, упередженою мовою щодо дітей з інтелектуальними порушеннями?» 7,04% фахівців та 31,7% батьків відповіли ствердно. Отже, одним із бар'єрів у навчанні та соціалізації дітей з ІП є використання дискримінаційної/упередженої мови щодо дітей з ООП, зокрема з інтелектуальними порушеннями. Неправильно підібрані слова, ярлики або акцент на «обмеженнях» замість потенціалу дитини призводять до формування бар'єрного середовища навіть у межах інклюзивної освіти. Наприклад, відповіді батьків: «У школі діти називали мого сина «розумово відсталим», «Мені писали у фейсбуці, щоб я не викладала фото своєї дитини з синдромом Дауна».

Відповіді на запитання «Чи знайомі Ви із Стандартом державної мови «Термінологія безбар'єрності?» показали, що значна частина фахівців ознайомлена з його положеннями, водночас **61,6% опитаних фахівців** вказували на те, що окремі підходи до безбар'єрної комунікації є неточними щодо сутності їхньої професійної діяльності, цілей психолого-педагогічного супроводу дітей з ІП. Наприклад, в Стандарті державної мови «Термінологія безбар'єрності» (далі – Стандарт) наведено: «Олігофренопедагог, корекційний педагог, тифлопедагог, сурдопедагог – поняття, які попри їх професійний характер, містять семантичні компоненти, що підкреслюють «дефектність» або «неповноцінність» учнів. Афікси олігофрено-, -корекційний створюють імпліцитне розуміння освітнього процесу як «виправлення» або «лікування», а не як розкриття потенціалу особистості» [7, с. 6]. Наведене твердження є хибним щодо терміну «корекція». Оскільки лише у вузькому значенні він є синонімом виправлення. В широкому розумінні в спеціальній психології та педагогіці термін розглядається як послаблення й виправлення психічних і/або фізичних порушень та подальший розвиток дитини. Відповідно: корекційно-

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

розвиткова робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та інтеграції в суспільство. Уникнення слова «корекція» може призвести до спрощення супроводу дитини, виключення з допомоги для неї етапу, який потребує виправлення первинної проблеми і на цій основі залучення можливостей дитини, її резерву і потенціалу.

45,7% фахівців зауважували, що в Стандарті неточними є терміни «Людина з когнітивними порушеннями», «Людина з ментальними порушеннями», «Людина з комунікативними порушеннями», адже вони не дають розуміння сутності потреб людини. Окремі респонденти висловлювали обурення щодо того, що до створення Стандарту не були долучені фахівці спеціальної освіти.

Під час опитування з'ясовувалося ставлення респондентів до специфічної професійної термінології, зокрема термінів «корекція» та «корекційно-розвиткова робота». Практика свідчить, що нерозуміння терміну «корекція», його популістське виключення з фахового супроводу і реабілітації часто обумовлене неприйманням батьками особливостей своєї дитини і як наслідок – запізнення, частковість або й ненадання допомоги дитині фахівцями. Зауважимо також, що більшість опитаних батьків (85,4%) позитивно висловилися щодо термінів «корекція», «корекційно-розвиткова робота» і не вважають їх принизливими. Наприклад: «Моя дитина відвідує корекційні заняття, я бачу їхній результат. Мене не бентежить назва»; «Погоджуюся, що корекція потрібна моїй доньці, це дає розвиток»; «Спочатку я не розуміла слова «корекція», а після занять дефектолога перестала боятися цього слова, зрозуміла, що син розвивається».

Окреме запитання стосувалося розуміння респондентами терміну «фахівець із безбар'єрності». Відповіді засвідчили недостатню визначеність його змісту та професійного статусу. Зокрема, респонденти зазначали: «Не зрозуміло, яку освіту має одержати цей фахівець», «Хто це?», «Можливо, це юрист», «Неможливо одночасно володіти здатністю до архітектурної,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

соціальної і психологічної безбар'єрності». Один із респондентів зазначив: «Варто уточнити цей термін, він популістський».

Наш аналіз документа свідчить, що багато термінів в Стандарті є популістськими, неточними. Це може спричинити помилки визначення правильних стратегій психолого-педагогічного супроводу та допомоги особам з ООП та інвалідністю. Окремі терміни суперечать чинному законодавству, що знижає рівень довіри до державних інституцій.

Аналіз наукових джерел, нормативних документів, сучасної практики освіти дітей з ІП та результатів проведеного нами опитування фахівців і батьків дав змогу визначити основні напрями подолання встановлених бар'єрів.

Шляхи подолання бар'єрів в освіті дітей з ІП

Бар'єр	Шлях подолання
Стереотипи	Формування культури толерантності, поширення знань про особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушенням, тобто розвиток системи просвітництва через масмедіа, соціальні мережі, освітні платформи та інші інформаційні ресурси.
Пізнє визначення наявних труднощів	Розвиток системи ранньої діагностики та втручання в розвиток дітей з ІП.
Відсутність раннього втручання і допомоги	Розвиток системи раннього супроводу дітей з ІП та допомоги сім'ям, які виховують таких дітей.
Упереджена деінституалізація	– Збереження системи спеціальних закладів з моніторингом якості освіти та психолого-педагогічного супроводу учнів. – Розвиток диференційованої системи освітніх закладів для дітей з ІП з урахуванням потреб і можливостей дитини.
Використання стереотипної, дискримінаційної /упередженої мови	– Практична реалізація Стандарту державної мови «Термінологія безбар'єрності» без популізму. – Долучення до складання нормативних документів, реалізації стратегії безбар'єрності фахівців спеціальної освіти.
Окремі положення інклюзивного навчання	– Внесення коректив в нормативну базу інклюзивного навчання згідно з українським законодавством, досвіду освіти дітей з ІП. – Навчання дітей з ІП за спеціальними програмами, розробленими Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, для учнів з ІП з урахуванням особливостей їхнього розвитку і

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

	потреб (оприлюднено на сайті МОН України). – Реалізація розвитково спрямованих методів спеціальної дидактики у навчанні дітей з ІП. – Оцінювання за критеріями навчальних досягнень для учнів з ІП, що дасть змогу мотивувати учнів до успіху і не дискримінувати їхні досягнення. – Запровадження закордонного досвіду (Нідерланди, Ізраїль та ін.), де базові уроки для учнів з ІП (наприклад, математика, мова, література) проводять спеціальні педагоги окремо або формуючи міжкласні групи.
Відсутність фахової освіти у вчителів	– Підвищення фахової компетентності вчителів з методики спеціальної дидактики. - Партнерська взаємодія з фахівцями спеціальної освіти.
Відсутність системного супроводу дитини спеціальним педагогом	– Запровадження посад спеціального педагога в ЗЗСО та ЗДО, передусім задля правильної організації та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, і водночас для проведення корекційно-розвиткових занять. – Призначення спеціального педагога координатором команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ІП як фахівця, який знає особливості цієї дитини, її потреби, можливості, зміст і методику роботи з нею. – Запровадження формування міжкласних груп для навчання дітей з ІП базовим предметам, яке буде здійснювати фахівець спеціальної освіти.
Відсутність фахової освіти в асистента вчителя	Запровадження вимоги до асистента вчителя в спеціальному та інклюзивному навчанні щодо наявності освіти за спеціальністю А6 (016) Спеціальна освіта, задля фактичного, а не формального виконання посадових обов’язків.
Неправильний вибір закладу для дітей з ІП помірного та важкого ступеня	Основними потребами дітей з ІП помірного та важкого ступеня є соціалізація шляхом оволодіння базовими соціальними і освітніми навичками, підтримка їхнього ментального здоров’я та фізичного розвитку. Тому вагомим є: – Створення системи соціально-реабілітаційних послуг / закладів / центрів для психолого-педагогічного супроводу і розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступеня, складними порушеннями. (В перехідний період, поки такі заклади будуть створюватися, надання психолого-педагогічного супроводу учням з ІП помірного та важкого ступеня, складними порушеннями на базі навчально-реабілітаційних закладів).

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

	– Забезпечення таких закладів відповідним реабілітаційним обладнанням, адаптивними технологіями. – Наявність в команді таких закладів не лише спеціального педагога і спеціального психолога, а й реабілітолога, лікарів.
Недостатня відповідальність окремих батьків	– Розробка та запровадження механізмів дієвої відповідальності батьків за вибір закладу та освітньої траєкторії дитини. – Підвищення рівня відповідальності батьків за участь у команді супроводу дитини та реалізації індивідуальної програми розвитку.
Недостатня підтримка дорослих осіб	– Створення на державному рівні системи соціальної реабілітації, професійно-трудової підготовки для дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями / інвалідністю. – Створення можливостей для подальшого інклюзивного навчання у професійних закладах. – Впровадження програм підтриманого працевлаштування. – Посилення міждисциплінарної взаємодії між освітніми, соціальними та медичними службами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження засвідчили, що безбар'єрність в освіті дітей з ІП є не повністю реалізованою: перешкоди зустрічаються на соціальному, організаційному, психолого-педагогічному, кадровому та комунікативному рівнях. Виявлено, що істотними бар'єрами залишаються суспільні стереотипи; несвоєчасне визначення труднощів розвитку та недостатня доступність раннього втручання; формальний характер окремих аспектів інклюзивного навчання; недостатня спеціальна підготовка педагогічних кадрів; відсутність системного супроводу дитини спеціальним педагогом в умовах інклюзії; недостатність відповідних освітніх умов для дітей із важким ступенем ІП; відсутність підтримки осіб з ІП після завершення шкільної освіти.

Окремою складовою безбар'єрності визначено комунікацію. Результати дослідження засвідчили необхідність подолання стереотипної та упередженої мови; водночас професійна термінологія має оцінюватися з урахуванням її наукового змісту та практичного значення для розвитку дитини.

Проведене дослідження дало змогу не лише визначити основні труднощі та бар'єри в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями, а й окреслити

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

шляхи їх подолання. Відтак, визначено, що забезпечення безбар'єрності в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями потребує системного усунення виявлених соціальних, організаційних, психолого-педагогічних і кадрових бар'єрів та створення належних умов для їхнього навчання, розвитку і соціалізації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні закордонного досвіду розв'язання проблеми безбар'єрності; науковій розробці та апробації шляхів реалізації безбар'єрності освіти осіб з ІП.

Інформація про внесок авторів. С.П. Миронова – здійснила концептуалізацію та розроблення дизайну дослідження, аналіз наукових джерел; брала участь у розробленні методики дослідження; організувала збір емпіричних даних, здійснила їх первинну обробку та інтерпретацію отриманих результатів. Т.О. Докучина – брала участь у концептуалізації дослідження; брала участь у розробленні методики дослідження, провела статистичний аналіз та інтерпретацію отриманих даних; здійснила редагування рукопису. Обидва автори спільно брали участь в обговоренні результатів, формулюванні висновків і схваленні остаточної версії статті.

Подяки (за потреби), джерела фінансування. Автори висловлюють подяку фахівцям спеціальної та інклюзивної освіти і батькам дітей з інтелектуальними порушеннями, які взяли участь у дослідженні. Проведене дослідження не мало окремого цільового фінансування та виконувалося в межах професійної науково-дослідної діяльності авторів.

Використання ШІ. Під час підготовки статті генеративні інструменти штучного інтелекту не використовувалися. Відповідальність за зміст, достовірність наведених даних і наукові положення статті несуть автори.

Етична декларація. Дослідження проведено відповідно до етичних принципів наукової діяльності, із забезпеченням добровільної та анонімної участі респондентів. Учасникам було надано інформацію про мету дослідження, а отримані дані використовувалися виключно в узагальненому вигляді та з науковою метою.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

інтересів, який міг би вплинути на результати дослідження, їх інтерпретацію або підготовку статті.

Відкрита наука (Open Science). Усі наукові та нормативні джерела, використані в дослідженні, наведено у списку літератури із зазначенням відповідних бібліографічних даних і, де доступно, цифрових ідентифікаторів або вебпосилань. Зібрані під час дослідження дані не публікуються у відкритому доступі для забезпечення анонімності учасників. Результати дослідження подано в узагальненому вигляді.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Конвенція про права осіб з інвалідністю*. (2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

2. Миронова, С.П. (2020). *Нова українська школа: Особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах*. Астон. http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/3787

3. *Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року*: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366 (в редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 березня 2025 р. № 294-р). (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

4. *Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року*: Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722/2019. (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text

5. Прохоренко, Л.І., Засенко, В.В., & Ярмола, Н.А. (Ред.). (2024). *Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: Аналітичні матеріали для МОН України*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/

6. Савінова, Н.В., & Чуйко, О.А. (2024). Основні етапи розбудови безбар'єрного освітнього середовища в Україні. *Інноваційна педагогіка*, 70(1), 63–67. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.12

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

7. *Термінологія безбар'єрності: Стандарт державної мови*. (2026). Національна комісія зі стандартів державної мови. https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/standarty/standart-tb-ii-redakciia-sxvalena-1.pdf.

8. Тороп, К., & Ярмола, Н. (2022). Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: Проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(21), 129–142. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.216

9. Чеботарьова, О.В. (2024). Безбар'єрність в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: Практичні поради. У *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 427–431). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

10. Odeh, K.B., & Lach, L.M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health,* 11, Article 1294849. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849

11. Stárek, L. (2026). Inclusive education for pupils with intellectual disabilities in today's schools: The perspective of special needs teachers and supporting factors. *International Journal of Special Education,* 41(8s), 672–691. https://www.internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3445

REFERENCES

1. *Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].

2. Myronova, S.P. (2020). *Nova ukrainska shkola: Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoi shkoly v inkliuzyvnykh klasakh* [New Ukrainian School: Peculiarities of organizing the educational process for primary school students in inclusive classes]. Aston. http://elar.kpnu.edu.ua:8080/xmlui/handle/123456789/3787 [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

3. *Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbar'iernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku*: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. № 366 (v redaktsii rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 bereznia 2025 r. № 294-r) [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine for the Period up to 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 14, 2021, No. 366 (as amended by the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 25, 2025, No. 294-r)]. (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian].

4. *Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku*: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 30 veresnia 2019 r. № 722/2019 [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the Period up to 2030: Decree of the President of Ukraine of September 30, 2019, No. 722/2019]. (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text [in Ukrainian].

5. Prokhorenko, L.I., Zasenko, V.V., & Yarmola, N.A. (Eds.). (2024). *Zaprovadzhennia bezbar'iernosti osvitnikh posluh v zakladakh doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity: Analitychni materialy dlia MON Ukrainy* [Introduction of barrier-free educational services in preschool and general secondary education institutions: Analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/ [in Ukrainian].

6. Savinova, N.V., & Chuiko, O.A. (2024). Osnovni etapy rozbudovy bezbar'iernoho osvitnoho seredovyshcha v Ukraini [The main stages of developing a barrier-free educational environment in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika,* 70(1), 63–67. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.12 [in Ukrainian].

7. *Terminolohiia bezbar'iernosti: Standart derzhavnoi movy* [Barrier-free terminology: State language standard]. (2026). Natsionalna komisiia zi standartiv derzhavnoi movy [National Commission on State Language Standards]. https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/standarty/standart-tb-ii-redakciia-sxvalena-1.pdf. [in Ukrainian].

8. Torop, K., & Yarmola, N. (2022). Dity z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh inkliuzyvnoho navchannia: Problemy ta perspektyvy [Children

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.361; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-21; дата надходження 2026-08-29

with intellectual disabilities in inclusive education: Problems and prospects]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy,* 1(21), 129–142. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.216 [in Ukrainian].

9. Chebotarova, O.V. (2024). Bezbar'iernist v osviti ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: Praktychni porady [Barrier-free education for children with intellectual disabilities: Practical advice]. In *Bezbar'iernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii: Materialy X Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii* [Barrier-free education for persons with special educational needs: Experience and innovations: Proceedings of the 10th International Congress on Special Pedagogy and Psychology] (pp. 427–431). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

10. Odeh, K. B., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health,* 11, Article 1294849. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849 [in English].

11. 11. Stárek, L. (2026). Inclusive education for pupils with intellectual disabilities in today's schools: The perspective of special needs teachers and supporting factors. *International Journal of Special Education, 41*(8s), 672–691. https://www.internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3445[in English].

Матеріал надійшов до редакції 29.08.2026
Прорецензовано 21.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,
доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико-Природничий Університет», доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000-0003-1869-6168

Vitalii Lytovchenko,
Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer of the Department of Psychology, Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Приватний вищий навчальний заклад «Медико-Природничий Університет»,
Миколаїв, Україна
проспект Богоявленський, 43-А, Миколаїв, 54018, Україна
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна
вулиця Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46027, Україна

Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University»,
Mykolaiv, Ukraine
43-A Bogoyavlenskyi Avenue, Mykolaiv, 54018, Ukraine
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine
2 Maxyma Kryvonosa street, Ternopil, 46027, Ukraine

ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: КОМАНДНИЙ ПІДХІД ТА ВАЖЛИВІ ВЕКТОРИ

SUPPORTING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: A TEAM APPROACH AND IMPORTANT VECTORS

Анотація. Проблема створення інклюзивного освітнього середовища є актуальною та перспективною для української медичної освіти в умовах викликів воєнного часу та перспектив повоєнного відновлення. Водночас необхідно враховувати як прогресивний зарубіжний досвід, так і об'єктивні реалії, у яких розвивається українська медична освіта та медична галузь.

Метою статті є представити актуальні аспекти інклюзії у вищий медичній освіті,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

зокрема важливі вектори та командний підхід до організації інклюзивного середовища у медичних закладах освіти, супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

Основними *методами* визначено: теоретичний аналіз публікацій, представлених у наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Scopus, Web of Science, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals; аналіз інформаційних матеріалів України та інших країн; узагальнення досвіду роботи у складі Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України; обговорення у фокус-групах студентів у межах викладання на кафедрі стоматології Інституту післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця; узагальнення досвіду проходження інтернатури на базі Української військово-медичної академії.

Схарактеризовано важливі вектори доступності медичної освіти: створення можливостей для української молоді, зокрема із числа ветеранів, здобувати якісну і доступну медичну освіту, що дасть змогу розвивати українську медичну галузь відповідно до кращих європейських стандартів, а також відповідати на значні виклики, зумовлені воєнним станом; розвиток інклюзивного освітнього середовища для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та відповідного супроводу під час навчання; залучення здібних іноземних студентів, що дозволить підтримати матеріально-технічну базу університетів тощо. Водночас необхідним є командний підхід до організації підтримки студентів з особливими освітніми потребами в медичних закладах освіти, що передбачає залучення різногалузевих фахівців, представників громадських організацій, стейкхолдерів, майбутніх абітурієнтів та здобувачів освіти.

Ключові слова: сфера охорони здоров'я, медична освіта, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, доступність медичної командний підхід, міждисциплінарний підхід, система підтримки студентів-медиків з особливими освітніми потребами.

Abstract. The problem of creating an inclusive educational environment in medical education institutions is relevant and promising for Ukrainian medical education in the context of wartime challenges and post-war recovery prospects. It is necessary to take into account both progressive foreign experience and objective realities in which Ukrainian medical education and the medical industry are developing.

The aim of the article is to present current aspects of inclusion in higher medical education, in particular important vectors and a team approach to organizing an inclusive environment in medical educational institutions, supporting students with special educational needs.

The main *methods* are defined as: theoretical analysis of publications presented in scientific publications included in the scientometric databases PubMed, Scopus, Web of Science, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals; analysis of information materials from Ukraine and other

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

countries; generalization of experience working as part of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine; discussion in focus groups of students within the framework of teaching at the Department of Dentistry of the Institute of Postgraduate Education of the O.O. Bogomolets National Medical University; generalization of experience of completing an internship at the Ukrainian Military Medical Academy.

Important vectors of accessibility of medical education are characterized: creating opportunities for Ukrainian youth, in particular veterans, to obtain high-quality and accessible medical education, which will allow developing the Ukrainian medical industry in accordance with the best European standards, as well as responding to significant challenges caused by martial law; developing an inclusive educational environment for students with special educational needs and providing appropriate support during their studies; attracting capable foreign students, which will allow supporting the material and technical base of universities, etc. At the same time, a team approach is necessary to organizing support for students with special educational needs in medical educational institutions, which involves the involvement of specialists from various fields, representatives of public organizations, stakeholders, future applicants and students.

Key words: healthcare, medical education, students with special educational needs, accessibility of medical team approach, interdisciplinary approach, support system for medical students with special educational needs.

Актуальність проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівних прав та можливостей для всіх без дискримінації. Держава гарантує створення відповідних умов та надання необхідної підтримки для осіб з особливими освітніми потребами на кожному з рівнів освіти (Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, 2024).

Сьогодні вища освіта набуває нового суспільного значення, виходить за межі підготовки фахівців, допомагає долати глобальні виклики, сприяє збереженню людського капіталу, розвитку науки та технологій, відіграє важливу роль у процесах євроінтеграції, а також має значний потенціал для майбутнього відновлення країни. У такому контексті медична освіта України у полі особливої уваги.

За статистичними даними Міністерства охорони здоров’я України, у

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

довоєнний період в Україні функціонувало 14 державних та 5 приватних медичних університетів; кількість випускників медичних спеціальностей була порівняно великою, зокрема 230 осіб на 1 млн. населення (у Канаді – 122, США – 58) (Стратегія розвитку медичної освіти в Україні. МОЗ України, 2018); станом на 2026 р. на сайті наведено дані щодо 15 медичних університетів, що перебувають у порядкуванні МОЗ України (Освіта. Заклади освіти. МОЗ України, 2026).

Варто зазначити, що для медичних закладів освіти забезпечення безбар'єрності та інклюзивності є перспективним, зважаючи на міжнародний досвід та виклики воєнного часу, але інноваційним напрямом. За даними 2026 р., представленими на інформаційних сайтах, унаслідок повномасштабної російської агресії кількість людей з інвалідністю в Україні зросла орієнтовно на 600 тисяч і становить 3,4 млн осіб, серед яких 231 тисяча дітей; за прогнозами Уряду після завершення війни кількість людей з інвалідністю може зрости ще більше через повернення ветеранів (За роки великої війни …, 2026). В Україні на державному рівні відсутня єдина статистика щодо кількості студентів з особливими освітніми потребами (такі дані збираються в кожному університеті чи коледжі). На сайті Міністерства освіти і науки України представлено результати моніторингу стану інклюзії у закладах вищої освіти, зокрема щодо наявності на офіційних сайтах інформації про умови доступності закладу освіти для навчання осіб з особливими освітніми потребами: з 290 перевірених закладів вищої освіти (усіх типів та форм власності) лише у 32 (11%) така інформація була відсутня або представлена частково (Статистичні дані. МОН України, 2023).

Сьогодні в межах автономії закладів вищої освіти важливі позиції займають внутрішні документи, рішення, опрацювання певних проблем, спираючись на потреби та можливості кожного закладу освіти. У таких реаліях, на нашу думку, важливими стають створення робочих груп з питань, що потребують опрацювання, зважаючи на їх інноваційність та актуальність. Варто підкреслити, з власного досвіду експерта Національного агентства забезпечення якості вищої освіти, що інноваційність та унікальність це саме те,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

що дає можливість освітнім програмам закладу отримувати найвищу оцінку при акредитації (зразкову акредитацію) (UQAF-2025: Зразкові практики аналітичний огляд, 2025).

Одним із пріоритетних завдань є створення безбар'єрного простору у вищих закладах освіти, що потребує залучення широкого кола фахівців, експертів, стейкхолдерів, зокрема представників різних установ та громадських організацій для фахового аналізу та експертизи з подальшим напрацювання якісних рішень (Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, 2021).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження істотними є наукові роботи, де розглядаються **теорія функціонування, що пояснює закономірності та особливості розвитку, обмеження життєдіяльності з позиції організму, особи та суспільства (Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), 2018; Данілавічютє, 2020; Литовченко С., Литовченко П., 2022;** Mpofu, Oakland, 2010 **та ін.); проблеми організації супроводу осіб з особливими** освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, зокрема командний підхід, від ступеня імплементації якого залежить рівень якості комплексної підтримки здобувачів освіти (Софій, 2017; Колупаєва, Данілавічютє, Литовченко, 2012 та ін.); питання **доступності медичної освіти для осіб з інвалідністю (Meeks, Conrad, Nouri, Moreland, Hu, Dill, 2022; Kakara, Venkataramani, 2023; Batarfi, Alraddadi, 2024 та ін.).**

Зокрема, Всесвітня асамблея охорони здоров'я визнала МКФ новою стандартною класифікацією обмеження життєдіяльності та рекомендувала для трактування інвалідності, планування дій та моніторингу прогресу держав на шляху до виконання зобов'язань щодо захисту прав осіб з інвалідністю. У 2022 р. Мінекономіки затверджено Національний класифікатор функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, використання якого дає змогу проводити оцінку функціональних можливостей та потреб кожної особи, незалежно від наявних у неї діагнозів. У 2025 р. МОЗ України запропонувало проєкт положення щодо створення особливих (спеціальних)

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

умов для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на підставі Рішення експертної команди з оцінювання повсякденного функціонування особи, яке є результатом комплексного оцінювання експертною командою стану здоров'я особи, ступеня порушень функціонування та її потреб, у тому числі в освітній сфері (Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів. МОЗ України).

Сьогодні актуалізуються питання створення інклюзивного освітнього середовища у медичних закладах вищої освіти на основі сучасного розуміння інвалідності / особливих освітніх потреб та з урахуванням специфіки медичної освіти.

Метою статті є представлення актуальних аспектів інклюзії у вищій медичній освіті, зокрема важливих векторів та командних підходів до організації інклюзивного середовища у медичних закладах освіти, супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

Основними **методами** визначено: теоретичний аналіз публікацій, представлених у наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Scopus, Web of Science, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals; аналіз інформаційних матеріалів України та інших країн Європи (документів, сайтів офіційних установ та громадських організацій); узагальнення досвіду роботи у складі Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України (Наказ МОЗ України від 24.09.2024 р. № 1642), обговорення проблем безбар'єрності у медичній освіті; обговорення у фокус-групах студентів у межах викладання на кафедрі стоматології Інституту післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця; узагальнення досвіду проходження інтернатури на базі Української військово-медичної академії.

Результати дослідження. На сучасному етапі міждисциплінарні робочі групи, що об'єднують експертів з різних галузей та стейкхолдерів, мають особливе значення для впровадження безбар'єрності в медичних закладах вищої освіти України. Система медичної освіти залишається певною мірою консервативною, важко сприймає новації, традиційно керується жорсткими

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

стандартами, що потребує додаткових студіювань для впровадження інноваційних підходів, зокрема і щодо інклюзивної політики.

У такому контексті необхідно враховувати такі системні виклики.

По-перше, створити можливості для української молоді здобувати якісну і доступну медичну освіту, що дасть змогу розвивати українську медичну галузь відповідно до кращих європейських стандартів, а також відповідати на значні виклики, зумовлені воєнним станом.

По-друге, передбачити можливості для військовослужбовців, які, перебуваючи на посадах бойових медиків, отримали важкі поранення і після звільнення зі служби мають намір реалізувати свій практичний досвід у сфері охорони здоров'я (шляхом здобуття академічної освіти).

За результатами обговорення цього питання зі студентами, які є діючими військовослужбовцями, варто зазначити: пільгові програми зі здобуття вищої медичної освіти можуть працювати і для діючих військовослужбовців (зокрема і у форматі онлайн), проте на практиці, через велику завантаженість, реалізувати ці можливості є вкрай проблематично, тому здебільшого такі програми залучатимуть бойових медиків, які вже звільнилися з військової служби.

По-третє: прагнення України до Європейського союзу неодмінно пов'язано із забезпеченням рівного доступу до освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Важливим є не лише ухвалення певних нормативно-правових актів або точкових рішень від Уряду та Міністерства охорони здоров'я України, а і системні дорожні карти на базі кожного медичного закладу освіти. Необхідно розробити рекомендації щодо супроводу для кожної з категорій осіб з особливими освітніми потребами (особи з порушеннями опорно-рухового апарату, порушеннями сенсорного розвитку та ін.), які можуть опанувати медичний фах та працювати безпосередньо в практичній медицині або викладати, займатися науково-дослідною діяльністю, чи практикувати у межах спеціальностей з лабораторної діагностики, виготовлення зубних протезів тощо.

По-четверте: створити умови для мультикультурного інклюзивного

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

простору з метою забезпечення можливостей для повернення і збільшення контингенту іноземних студентів у повоєнні роки (роки відбудови). Варто зазначити, що традиційно саме спецфонди, що формувались за рахунок навчання іноземних студентів, давали змогу покращувати матеріально-технічну базу медичних університетів. Якщо йдеться про інклюзивність освітнього простору в медичних закладах освіти, важливо звернути увагу не лише на здобувачів з особливими освітніми потребами (з інвалідністю), а й на мультикультурне та гендерне розмаїття. Водночас у питаннях мультикультурного розмаїття в медичних закладах освіти варто уникати випадків «позитивної дискримінації», коли для студентів-іноземців дещо лояльною є система контролю під час іспитів тощо (зовнішній іспит КРОК в межах ЄДКІ залишається як контроль підсумкових знань, проте застарілість методології цього іспиту сьогодні не дозволяє визначати його як запобіжник від переведення на наступний курс або випуску студентів з недостатнім рівнем підготовки, тому контроль на внутрішніх університетських іспитах має бути якісний із дотриманням принципів академічної доброчесності).

У такому контексті університету важливо працювати системно, адже безпідставні заяви про інклюзивний простір чи фрагментарні рішення не можуть забезпечити підтримку студентів упродовж 5 (стоматологія) або 6 (лікувальна справа) років навчання як на теоретичних, так і клінічних кафедрах. Наприклад, у 2025 р. Міністерство охорони здоров’я України запропонувало проєкт положення про умови проведення тестових компонентів єдиного державного кваліфікаційного іспиту (ЄДКІ) для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров’я»). Зокрема, передбачено, що пояснення прокторів (представників ДНП «Центр тестування») перед іспитом КРОК можуть здійснюватися з допомогою перекладача української жестової мови (Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів. МОЗ України). Таке рішення є важливим прецедентом в медичній освіті та може стати рушієм для організації інклюзивного середовища в традиційно консервативних

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

медичних вишах. Водночас, означена пропозиція не відповідає принципам наступності, підходам «Step By Step» та дещо випереджає необхідні попередні адаптаційні послуги. Так, для того, щоб жестомовний здобувач освіти дійшов до першого іспиту КРОК, йому потрібно провчитись в університеті 3 роки, опанувати програму, здати іспити тощо. Актуалізуються питання, як забезпечити для нього: якісне опанування матеріалу на кожній лекції, практичному занятті, повноцінну комунікацію з викладачами та іншими студентами, можливість відповісти або отримати гарантовані адаптаційні послуги під час усного контролю знань тощо (якщо це можливо, без ознак «позитивної дискримінації» – тимчасових спеціальних заходів, пільг, поступок тощо).

Важливо зазначити, що систему підтримки має бути налаштовано технологічно так, щоб унеможливити ситуації, коли за рахунок адміністративних рішень керівництва університету викладачі можуть підвищувати оцінки або використовувати необ’єктивні методи контролю знань щодо здобувачів з особливими освітніми потребами. У такому випадку матимемо приклади «позитивної дискримінації», що натомість негативно впливатиме як на якість знань студента з ООП, так і на його внутрішню та зовнішню мотивацію. Зазначені обставини також можуть призвести до погіршення міжособистісних стосунків в академічній групі (медичні університети традиційно відзначались високою конкуренцією серед здобувачів освіти). Тому, якщо говоримо про інклюзію, аж ніяк не йдеться про полегшення для певної категорії здобувачів освіти. Акцент на справедливість, рівні умови/ можливості для здобуття знань та однаково високий рівень контролю під час практичних, семінарських занять та підсумкової атестації.

Отже, перш ніж університет, як автономна одиниця, заявить про готовність забезпечити рівні можливості для здобувачів з особливими освітніми потребами, він має підготувати адаптаційні рішення для кожної категорії таких студентів. Університетську систему підтримки має бути розроблено міждисциплінарною робочою групою, до складу якої доцільно залучити: фахівців зі спеціальної психології та педагогіки; ІТ фахівців/ фахівців у сфері

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

інформаційних технологій (дають змогу вирішувати питання безбар'єності в інноваційний спосіб); фахівців з ергономіки робочих місць, які спираються на засади універсального дизайну з використанням розумних пристосувань за необхідності; членів громадських організацій, що представляють інтереси осіб з особливими потребами; представників студентства з числа осіб з особливими освітніми потребами; учнів старших класів з особливими освітніми потребами, які навчаються за інклюзивною формою навчання і мають позитивний досвід адаптаційних заходів (зважаючи на реформу шкільної освіти (12 класів та профільне навчання), досвід навчання у старших класах є дотичним до перших теоретичних курсів у виші). Випускники шкіл, як абітурієнти, найперше зацікавлені в забезпечені доступності в закладі вищої освіти, відтак, спираючись на шкільний досвід, можуть визначити проблеми, які є важливими щодо вступу та навчання, запропонувати шляхи їх розв'язання, акцентувати на адаптаційних рішеннях, які необхідні для здобуття професії.

Коли ми говоримо про особливі освітні потреби здобувачів медичної освіти в умовах повномасштабного вторгнення російської федерації, маємо зважати також на потреби, які можуть бути пов'язані з військовими діями, зокрема гострий чи хронічний стрес через ракетні обстріли, проживання родини на прифронтовій чи тимчасово окупованій території тощо (з досвіду викладання в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця).

Також варто враховувати додаткову відповідальність, коли здобувачі вже працюють з пацієнтами в межах інтернатури, надаючи безпосередньо лікарську допомогу в умовах постійних ракетних загроз. Це зумовлює додатковий психологічний тиск та може спричинити тимчасові особливі освітні потреби здобувачів освіти (через певні психологічні стани). Треба зазначити, що сьогодні ми розглядаєм кожен випадок в межах біопсихосоціальної моделі (Mpofu, Oakland, 2010), з позиції якої особливі освітні потреби не обов'язково пов'язані зі сталими речами (біологічного генезу); натомість під впливом контекстуальних чинників (факторів зовнішнього середовища) можуть виникати психосоматичні прояви, що стануть причиною потреб у тимчасовій спеціальній підтримці (з досвіду роботи лікарем-інтерном Центральної

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

стоматологічної поліклініки Міністерства оборони України).

У контексті проблеми дослідження важливо звернути увагу на те, що сьогодні в межах роботи Молодіжної ради МОЗ України напрацьовано Положення про Групи відповідальності Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України. Групи відповідальності є добровільними консультативно-дорадчими спільнотами молоді, що функціонують у межах Молодіжної ради при МОЗ України.

Відповідно до положення основними завданнями Груп відповідальності є:

– аналіз проблем, викликів та потреб у відповідних напрямах сфери охорони здоров'я;

– напрацювання пропозицій, рекомендацій та альтернативних рішень;

– підготовка аналітичних звітів від молоді за відповідними напрямами;

– сприяння розвитку культури участі молоді у формуванні державної політики;

– формування спільнот відповідальної, ініціативної та проактивної молоді (Положення про Групи відповідальності Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України, 2026).

У ході реалізації такої ініціативи можливим є створення груп щодо безбар'єрності та інклюзивності в сфері медичної освіти з напрацювання конкретних рішень саме молоддю. Представниками в таких групах згідно з Положенням можуть бути особи віком від 14 до 35 років, що дає змогу, зокрема, залучити старшокласників з особливими освітніми потребами, які планують здобувати медичну освіту і зацікавлені в тому, щоб напрацьовані рішення стали успішними практичними кейсами вже безпосередньо під час їхнього навчання. Також можуть бути залучені студенти, випускники медичних вишів, молоді викладачі, які прагнуть створити сучасний інклюзивний простір у межах традиційно консервативних та регульованих медичних закладів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами узагальнення результатів дослідження визначено, що проблема створення інклюзивного освітнього середовища є актуальною та перспективною для української медичної освіти в умовах викликів воєнного часу та перспектив

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

повоєнного відновлення. Водночас необхідно враховувати як прогресивний зарубіжний досвід, так і об'єктивні реалії, у яких розвивається українська медична освіта та медична галузь.

З-поміж важливих векторів у такому контексті: створення можливостей для української молоді, зокрема із числа ветеранів, здобувати якісну і доступну медичну освіту, що дасть змогу розвивати українську медичну галузь відповідно до кращих європейських стандартів, а також відповідати на значні виклики, зумовлені воєнним станом; розвиток інклюзивного освітнього середовища для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та відповідного супроводу під час навчання; залучення здібних іноземних студентів, що дасть можливість підтримати матеріально-технічну базу університетів тощо. Зокрема, необхідним є командний підхід до організації підтримки студентів з особливими освітніми потребами в медичних закладах освіти, що передбачає залучення різногалузевих фахівців, представників громадських організацій, стейкхолдерів, майбутніх абітурієнтів та здобувачів освіти.

Подальшого вивчення потребує проблематика, пов'язана з реалізацією у закладах медичної освіти технологій інклюзивного навчання з метою якісного супроводу здобувачів освіти вразливих груп, створення рівних можливостей та безбар'єрного освітнього простору.

Декларація про генеративний штучний інтелект та технології, що використовують штучний інтелект. Під час підготовки цієї статті автор не використовував інструменти штучного інтелекту.

Етична декларація. Дане дослідження є теоретичним аналізом відкритих джерел і не передбачає безпосередньої взаємодії з людьми чи тваринами. Відповідно, отримання спеціального етичного висновку для такого типу дослідження не потрібно.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі: в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 23.07.2026)

2. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні. МОЗ України. (2018). URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/7113-medical_education_analytics.pdf (дата звернення: 23.07.2026)

3. Освіта. Заклади освіти. МОЗ України. (2026). URL: https://moz.gov.ua/uk/navchalni-zakladi (дата звернення: 23.07.2026)

4. За роки великої війни кількість людей з інвалідністю в Україні сягнула 3,4 мільйона. Представниця Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини із соціальних та економічних прав О.Колобродова. (2026). URL: https://zmina.info/news/za-roky-velykoyi-vijny-kilkist-lyudej-z-invalidnistyu-v-ukrayini-syagnula-34-miljona/ (дата звернення: 23.07.2026)

5. Статистичні дані. МОН України. (2023). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 23.07.2026)

6. UQAF-2025: Зразкові практики аналітичний огляд. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. (2025). URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/UQAF-2025_%D0%97%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf (дата звернення: 23.07.2026)

7. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 23.07.2026)

8. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: МКФ: Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 23.05.2018 №981. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf (дата звернення 16.07.2026).

9. Данілавічютє, Е.А. (2020). Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №4(89). С. 53-64. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v4i89.9

10. Литовченко, С. В., & Литовченко, В. П. (2022). Фактори навколишнього середовища в рамках соціальної моделі розуміння особливих потреб. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №108(4). С. 27-39. https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.120

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

11. Mpofu, E., & Oakland, T. (2010). Rehabilitation and Health Assessment: Applying ICF Guidelines. United States: Springer Publishing Company.

12. Софій, Н. (2017). Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. URL: https://ispukr.org.ua/articles/17/17062701_a.pdf

13. Колупаєва, А.А., Данілавічютє, Е.А., & Литовченко, С.В. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.». 197 с.

14. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. Vol. 41, 10: Disability & Health. URL: https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502

15. Kakara, M., & Venkataramani, A. S. (2023). Earnings of US Physicians With and Without Disabilities. *JAMA Health Forum.* №4(12), e233954. URL: https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2023.3954

16. Batarfi, M., & Alraddadi, A. (2024). Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*. №15, P. 231–241. URL: https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652

17. Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів: проєкт Наказу Міністерства охорони здоров'я України. (2025). URL: https://moz.gov.ua/uk/povidomlennya-pro-oprilyudnennya-ministerstvom-ohoroni-zdorov-ya-ukrayini-na-gromadske-obgovorennya-proponuyetsya-proyektu-nakazu-pro-zatverdzhennya-zmin-do-poryadku-umov-ta-strokiv-rozroblennya-i-provedennya-yedinogo-derzhavnogo (дата звернення: 23.07.2026)

18. Положення про Групи відповідальності Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України. (2026). URL: https://docs.google.com/document/d/1kWA1ytdEbBdwpRIhBlqaQdHw0zhkzvx3/mobilebasic (дата звернення: 23.07.2026)

REFERENCES

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

2. Stratehiia rozvytku medychnoi osvity v Ukraini [Strategy for the Development of Medical Education in Ukraine]. MOZ Ukrainy (2018). https://moz.gov.ua/uploads/1/7113-medical_education_analytics.pdf [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

3. Osvita. Zaklady osvity [Education. Educational institutions]. MOZ Ukrainy. (2026). URL: https://moz.gov.ua/uk/navchalni-zakladi [in Ukrainian].

4. Za roky velykoi viiny kilkist liudei z invalidnistiu v Ukraini siahnula 3,4 miliona. Predstavnytsia Upovnovazhenoho Verkhovnoi Rady Ukrainy z prav liudyny iz sotsialnykh ta ekonomichnykh prav O.Kolobrodova [Over the years of the full-scale war, the number of people with disabilities in Ukraine has reached 3.4 million. O. Kolobrodova, Representative of the Ukrainian Parliament Commissioner for Human Rights on Social and Economic Rights]. (2026). https://zmina.info/news/za-roky-velykoyi-vijny-kilkist-lyudej-z-invalidnistyu-v-ukrayini-syagnula-34-miljona/ [in Ukrainian].

5. Statystychni dani [Statistical data]. MON Ukrainy. (2023). https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani [in Ukrainian].

6. UQAF-2025: Zrazkovi praktyky analitychnyi ohliad [UQAF-2025: Analytical Review of Exemplary Practices]. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity, 2025. https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/UQAF-2025_%D0%97%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf [in Ukrainian].

7. Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine for the Period Until 2030]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. № 366-r. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian].

8. Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia: MKF [International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF]: Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 23.05.2018 №981. https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf [in Ukrainian].

9. Danilavichiutie, E.A. (2020). Kontseptualna model vykorystannia MKF-DP v inkliuzyvnomu navchalnomu protsesi [Conceptual model of using ICF-DP in the inclusive educational process]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 4(89), 53–64. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i89.9 [in Ukrainian].

10. Lytovchenko, S. V. & Lytovchenko, V. P. (2022). Faktory navkolyshnoho seredovyshcha v ramkakh sotsialnoi modeli rozuminnia osoblyvykh potreb [Environmental factors within the social model of understanding special needs]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 108(4), 27–39. https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.120 [in Ukrainian].

11. Mpofu, E., & Oakland, T. (2010). Rehabilitation and Health Assessment: Applying ICF Guidelines. United States: Springer Publishing Company. [in English].

12. Sofii, N. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnykh navchalnykh zakladakh [Organizational and

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.362; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-21; дата надходження 2026-08-6

pedagogical conditions for integrated support of students with special educational needs in inclusive educational institutions]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.03. Kyiv. (2017). https://ispukr.org.ua/articles/17/17062701_a.pdf [in Ukrainian].

13. Kolupaeva, A.A., Danilavichiutie, E.A., & Lytovchenko, S.V. (2012). Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi [Professional cooperation in an inclusive educational institution: educational and methodological guide]: navch.-metod. posibnyk [educational method. manual]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.». [in Ukrainian].

14. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. Vol. 41, 10: Disability & Health. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502 [in English].

15. Kakara, M, & Venkataramani, AS. (2023). Earnings of US Physicians With and Without Disabilities. *JAMA Health Forum,* 4(12): e233954. https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2023.3954 [in English].

16. Batarfi, M., & Alraddadi, A. (2024). Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*, 15, 231–241. https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652 [in English].

17. Pro zatverdzhennia zmin do Poriadku, umov ta strokiv rozroblennia i provedennia yedynoho derzhavnoho kvalifikatsiinoho ispytu ta kryteriiv otsiniuvannia rezultativ [On approval of amendments to the Procedure, conditions and terms of development and conduct of the unified state qualification examination and criteria for evaluating results]: proiekt Nakazu Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy. (2025). https://moz.gov.ua/uk/povidomlennya-pro-oprilyudnennya-ministerstvom-ohoroni-zdorov-ya-ukrayini-na-gromadske-obgovorennya-proponuyetsya-proyektu-nakazu-pro-zatverdzhennya-zmin-do-poryadku-umov-ta-strokiv-rozroblennya-i-provedennya-yedinogo-derzhavnogo [in Ukrainian].

18. Polozhennia pro Hrupy vidpovidalnosti Molodizhnoi rady pry Ministerstvi okhorony zdorovia Ukrainy [Regulations on the Responsibility Groups of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine]. (2026). https://docs.google.com/document/d/1kWA1ytdEbBdwpRIhBlqaQdHw0zhkzvx3/mobilebasic [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 6.08.2026
Прорецензовано 21.08.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 378.147:616.5-053.2:159.922.7

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

Катерина Коляденко,
кандидат мед наук, доцент кафедри дерматології та венерології з курсом косметології
https://orcid.org/0000-0001-5708-0193
Katerinak78@gmail.com

Kateryna Kolyadenko,
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
Department of Dermatology and Venereology with a Course in Cosmetology

Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця,
бульв. Тараса Шевченка 13, Київ, Україна

Bogomolets National Medical University,
13 Taras Shevchenko Boulevard, Kyiv, Ukraine

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

PREPARING FUTURE PHYSICIANS FOR INTERACTION WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: A CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACH

Анотація. У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх лікарів до професійної взаємодії з дітьми з особливими потребами в контексті сучасної медичної освіти та спеціальної психології. Особливу увагу приділено дітям із тяжкими хронічними дерматозами, для яких медична допомога передбачає не лише діагностику та лікування захворювання, а й урахування психологічного стану, больового досвіду, комунікативних труднощів, соціального функціонування та ролі сім'ї у тривалому догляді. Як модельну клінічну ситуацію використано бульозний епідермоліз, що дає можливість продемонструвати взаємозв'язок клінічних, психологічних і соціальних аспектів професійної діяльності лікаря.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати клініко-психологічний підхід до підготовки майбутніх лікарів до взаємодії з дітьми з особливими потребами та розробити структурно-функціональну модель його реалізації у процесі вивчення дерматології.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури з питань медичної освіти, спеціальної психології, дитячої дерматології, педіатричної комунікації та сімейно-орієнтованої допомоги; аналіз сучасних рекомендацій щодо медичного і психосоціального

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

супроводу дітей із бульозним епідермолізом; систематизація професійних завдань лікаря; педагогічне моделювання.

Результати дослідження. Визначено чотири взаємопов'язані компоненти готовності майбутнього лікаря до роботи з дітьми з особливими потребами: клінічний, психологічний, комунікативний та сімейно-орієнтований. Запропоновано поетапний клініко-психологічний кейс, який передбачає послідовний перехід від аналізу клінічної ситуації та встановлення діагностичної гіпотези до оцінювання психологічних реакцій дитини, вибору відповідної комунікативної стратегії, взаємодії з батьками та визначення необхідності мультидисциплінарної допомоги. Обґрунтовано доцільність оцінювання сформованості відповідних компетентностей на репродуктивному, аналітичному, практично-комунікативному та інтегративному рівнях.

Висновки. Інтеграція медичної освіти та спеціальної психології під час викладання дерматології сприяє формуванню більш цілісної професійної готовності майбутнього лікаря до роботи з дітьми з особливими потребами. Бульозний епідермоліз може використовуватися як модельний клініко-психологічний кейс для розвитку клінічного мислення, професійної комунікації, сімейно-орієнтованого підходу та здатності враховувати індивідуальні потреби дитини.

Ключові слова: медична освіта; спеціальна психологія; діти з особливими потребами; професійна підготовка майбутніх лікарів; дитяча дерматологія; хронічні дерматози.

Abstract. The article addresses the preparation of future physicians for professional interaction with children with special needs in the context of contemporary medical education and special psychology. Particular attention is given to children with severe chronic dermatoses, for whom medical care involves not only the diagnosis and treatment of disease but also consideration of their psychological state, experience of pain, communication difficulties, social functioning, and the role of the family in long-term care. Epidermolysis bullosa is used as a model clinical situation that demonstrates the interrelationship between the clinical, psychological, and social aspects of a physician's professional practice.

Aim of the study – to provide a theoretical rationale for a clinical and psychological approach to preparing future physicians for interaction with children with special needs and to develop a structural and functional model for its implementation in dermatology education.

Research methods: analysis and synthesis of scientific literature on medical education, special psychology, pediatric dermatology, pediatric communication, and family-centered care; analysis of current recommendations for the medical and psychosocial care of children with epidermolysis bullosa; systematization of physicians' professional tasks; and pedagogical modeling.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

Results. Four interrelated components of future physicians' readiness to work with children with special needs were identified: clinical, psychological, communicative, and family-centered. A stepwise clinical and psychological case-based approach was proposed, involving a sequential transition from analysis of the clinical situation and formulation of a diagnostic hypothesis to assessment of the child's psychological reactions, selection of an appropriate communication strategy, interaction with parents, and determination of the need for multidisciplinary care. The rationale for assessing the development of the relevant competencies at reproductive, analytical, practical-communicative, and integrative levels was substantiated.

Conclusions. The integration of medical education and special psychology in dermatology teaching contributes to the development of a more comprehensive professional readiness among future physicians to work with children with special needs. Epidermolysis bullosa can be used as a model clinical and psychological case for developing clinical reasoning, professional communication, a family-centered approach, and the ability to take the child's individual needs into account.

Key words: medical education; special psychology; children with special needs; professional training of future physicians; pediatric dermatology; chronic dermatoses.

Актуальність дослідження. Сучасна медична освіта передбачає підготовку фахівця, здатного не лише розпізнавати захворювання та визначати тактику лікування, а й здійснювати професійну взаємодію з пацієнтами, потреби яких виходять за межі суто клінічної проблеми. Особливого значення це набуває у педіатричній практиці, де лікар, який працює одночасно з дитиною та її родиною, повинен враховувати вікові особливості розвитку, психологічний стан пацієнта, попередній досвід взаємодії із системою охорони здоров'я, реакцію на біль та медичні втручання, а також можливості родини забезпечувати тривалий догляд [1, 3].

Проблема підготовки медичних працівників до взаємодії з особами з особливими потребами поступово посідає важливіше місце в сучасній медичній освіті. Формування професійної готовності майбутнього лікаря до такої взаємодії потребує виходу за межі суто біомедичної моделі та врахування індивідуальних психологічних, комунікативних і соціальних потреб пацієнта.

У контексті спеціальної психології особливої уваги потребують діти з

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

тяжкими та хронічними соматичними захворюваннями. Тривала хвороба може впливати на емоційний стан дитини, її поведінку, самооцінку, формування образу власного тіла, спілкування з однолітками, навчання та соціальну активність. До власне клінічних проявів можуть приєднуватися страх медичних процедур, досвід повторного болю, тривожність, соціальне уникнення та залежність від допомоги дорослих [6, 7].

Водночас поняття «діти з особливими потребами» у межах цього дослідження не використовується як автоматичний синонім поняття «діти з особливими освітніми потребами». Йдеться про ширший клініко-психологічний контекст, у якому тяжке або хронічне захворювання може зумовлювати появу додаткових потреб дитини у сфері медичної допомоги, психологічної підтримки, комунікації, соціальної взаємодії та, в окремих випадках, організації навчання.

Особливе місце серед таких станів посідають тяжкі хронічні дерматози. Видимість патологічних змін шкіри суттєво відрізняє їх від багатьох інших соматичних захворювань. Шкірні прояви можуть безпосередньо впливати на сприйняття дитиною власної зовнішності, соціальні контакти та якість життя. За тяжкого перебігу до цього додаються біль, свербіж, порушення сну, функціональні обмеження, необхідність постійного догляду за шкірою та повторних медичних процедур [10].

Показовою клінічною моделлю є бульозний епідермоліз – гетерогенна група спадкових захворювань, для яких характерні підвищена крихкість шкіри та слизових оболонок і виникнення пухирів та ерозій після мінімального механічного впливу [5]. У дітей із тяжкими формами захворювання хронічні рани, біль, свербіж, рубцювання та функціональні порушення поєднуються з необхідністю тривалого лікування і щоденного догляду. Захворювання впливає не лише на фізичний стан дитини, а й на її психологічне благополуччя, автономність, взаємини з родиною, соціальне функціонування та якість життя [6, 7, 10].

Саме тому бульозний епідермоліз є доцільним прикладом для медичної освіти: він дає можливість продемонструвати студентам ситуацію, у якій

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

клінічна компетентність лікаря невіддільна від знань спеціальної психології, навичок професійної комунікації та сімейно-орієнтованого підходу. Необхідність комплексного психосоціального супроводу таких пацієнтів та їхніх родин підкреслюється у відповідних клінічних рекомендаціях [6].

Рідкісність захворювання створює ще одну педагогічну проблему. Під час стандартного циклу дерматології неможливо гарантувати кожному студентові безпосередній контакт із дитиною з бульозним епідермолізом. Водночас майбутній лікар повинен бути підготовленим до такої клінічної ситуації. Це обґрунтовує доцільність використання у медичній освіті спеціально розроблених клінічних сценаріїв і кейсів, які дають змогу формувати практичні та комунікативні компетентності за відсутності можливості постійного контакту з відповідною категорією пацієнтів [2].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема взаємодії з особами з особливими потребами розглядається у сучасних дослідженнях на перетині педагогіки, спеціальної психології та медичної освіти. Для професійної підготовки майбутнього лікаря принципового значення набуває формування готовності не тільки до виконання діагностичних і лікувальних алгоритмів, а й до врахування індивідуальних потреб пацієнта.

Особливої специфіки ця проблема набуває у роботі з дітьми. Педіатрична комунікація відрізняється від традиційної моделі взаємодії «лікар – дорослий пацієнт», оскільки фактично формує тристоронню систему «лікар – дитина – батьки». Майбутній лікар має вміти встановити контакт із дитиною, адаптувати пояснення до її віку та рівня розвитку і водночас підтримувати професійну взаємодію з батьками або іншими особами, які здійснюють догляд [1].

У сучасних дослідженнях педіатричної комунікації наголошується на значенні емпатії, активного залучення дитини та її родини і формування довіри. Звертається також увага на недостатню впевненість студентів у спілкуванні з дітьми та батьками і необхідність спеціальної комунікативної підготовки ще на додипломному етапі медичної освіти [1].

Ефективність сценарного підходу до формування таких умінь підтверджена в дослідженнях навчання педіатричної клінічної комунікації у

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

малих групах із використанням клінічних сценаріїв, стандартизованих ситуацій та структурованого зворотного зв'язку. Такий формат дає студентові можливість не лише відтворювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у змодельованій професійній ситуації [2].

Для спеціальної психології важливим є те, що хронічне захворювання дитини не можна розглядати ізольовано від її сімейного середовища. Залучення родин дітей із хронічними захворюваннями та інвалідністю до навчання майбутніх лікарів сприяє кращому розумінню принципів сімейно-орієнтованої допомоги, значення комунікації, підтримки та врахування повсякденного досвіду сім'ї [3].

У викладанні дерматології основна увага традиційно приділяється морфології висипів, діагностиці та лікуванню захворювань шкіри. Проте сучасна медична освіта потребує ширшого розуміння дерматологічної компетентності. Структуровані програми підготовки студентів, які разом із засвоєнням дерматологічної морфології та поширених дерматозів передбачають формування клінічних, комунікативних і презентаційних навичок, демонструють позитивні результати та високу оцінку студентами [4].

Особливу увагу в підготовці майбутніх лікарів необхідно приділяти хронічним дерматозам дитячого віку, оскільки психологічні та соціальні наслідки таких захворювань можуть бути не менш значущими, ніж їх фізичні прояви. Систематичний аналіз досліджень якості життя пацієнтів із бульозним епідермолізом підтверджує істотний вплив захворювання на різні сфери функціонування людини [10].

Найвиразніше необхідність інтеграції дерматології та спеціальної психології можна простежити на прикладі бульозного епідермолізу. Міжнародні доказові рекомендації щодо психосоціального супроводу дітей і дорослих із бульозним епідермолізом та їхніх родин визначають психологічне благополуччя, якість життя, сімейне функціонування, біль, доступ до допомоги та взаємодію з медичними працівниками як важливі компоненти комплексного ведення пацієнта [6].

Психологічне навантаження захворювання не обмежується самою

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

дитиною. Дослідження взаємозв'язку якості життя та стратегій подолання захворювання у дітей із бульозним епідермолізом та їхніх батьків свідчать про необхідність розглядати досвід хронічного дерматозу у системі «дитина – родина» [7]. Значне навантаження на осіб, які здійснюють щоденний догляд за пацієнтами з бульозним епідермолізом, продемонстровано і в інших дослідженнях [9].

Важливими для медичної освіти є результати дослідження впливу психодерматологічної освітньої програми на осіб, які здійснювали основний догляд за дітьми з бульозним епідермолізом. Поєднання дерматологічної інформації з психосоціальним компонентом продемонструвало практичну значущість комплексного освітнього підходу [8].

Отже, наявні наукові дослідження окремо висвітлюють навчання педіатричної комунікації [1, 2], сімейно-орієнтовану допомогу [3], сучасні підходи до дерматологічної освіти [4], а також психологічні та соціальні наслідки тяжких дерматологічних захворювань [6, 7, 9, 10]. Водночас недостатньо розробленим залишається питання інтеграції цих складових у додипломну підготовку студентів з дерматології.

Особливої уваги потребує формування у майбутнього лікаря готовності до взаємодії з дитиною, в якої соматичне захворювання зумовлює комплекс особливих медичних, психологічних, комунікативних та соціальних потреб. Саме ця невирішена складова медичної освіти визначила спрямованість нашого дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати клініко-психологічний підхід до підготовки майбутніх лікарів до професійної взаємодії з дітьми з особливими потребами та запропонувати структурно-функціональну модель його реалізації в процесі вивчення дерматології на прикладі дітей із тяжкими хронічними дерматозами, зокрема бульозним епідермолізом.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз і узагальнення наукової літератури з проблем медичної освіти, спеціальної психології, дитячої дерматології, педіатричної комунікації та сімейно-орієнтованої медичної допомоги; аналіз

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

сучасних клінічних рекомендацій щодо медичного та психосоціального супроводу дітей із бульозним епідермолізом [6]; порівняння й систематизацію професійних завдань, що виникають під час взаємодії лікаря з дитиною з особливими потребами та її родиною; педагогічне моделювання.

Під час розроблення моделі враховували принципи компетентнісного, особистісно орієнтованого та сімейно-орієнтованого підходів у медичній освіті, а також сучасні підходи до формування педіатричної комунікативної компетентності студентів [1, 2, 3].

Вихідним положенням було те, що професійна готовність майбутнього лікаря до взаємодії з дитиною з особливими потребами не може визначатися лише обсягом засвоєної медичної інформації. Вона передбачає здатність застосовувати клінічні знання з урахуванням віку дитини, її психологічного стану, попереднього досвіду лікування, можливостей комунікації, рівня автономності та ролі сім'ї [1, 3].

Як модельну клінічну ситуацію обрано взаємодію з дитиною з бульозним епідермолізом. Вибір обґрунтовано поєднанням кількох характеристик: початком захворювання у дитячому віці, хронічним перебігом, видимістю ураження шкіри, повторним больовим досвідом, необхідністю постійного догляду, можливими функціональними обмеженнями, істотним впливом захворювання на психологічний стан дитини та родини і необхідністю мультидисциплінарної допомоги [5, 6, 7].

Результати дослідження. Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати підготовку майбутнього лікаря до взаємодії з дітьми з особливими потребами як комплексний напрям медичної освіти, який потребує інтеграції професійно-клінічної підготовки та знань спеціальної психології.

На підставі аналізу наукових джерел і професійних завдань, які виникають під час роботи з дітьми з тяжкими хронічними дерматозами, визначено чотири взаємопов'язані компоненти такої готовності: клінічний, психологічний, комунікативний та сімейно-орієнтований.

Клінічний компонент передбачає здатність студента розпізнавати захворювання, оцінювати його тяжкість, визначати можливі ускладнення та

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

формувати обґрунтовану тактику ведення пацієнта. Водночас під час роботи з дітьми з особливими потребами клінічне рішення має враховувати не тільки нозологічний діагноз.

У випадку тяжкого хронічного дерматозу важливими стають рівень болю, наявність свербежу, функціональні обмеження, порушення сну, можливість самостійного догляду, частота медичних процедур та їх переносимість дитиною [6, 10].

На прикладі бульозного епідермолізу студент повинен усвідомити, що навіть стандартний дерматологічний огляд потребує модифікації відповідно до стану пацієнта. Підвищена крихкість шкіри та слизових оболонок є визначальною характеристикою цієї групи захворювань [5]. Отже, клінічна компетентність у цьому випадку включає не лише знання ознак захворювання, а й здатність адаптувати сам процес обстеження до особливих потреб дитини.

Психологічний компонент безпосередньо пов’язує медичну освіту зі спеціальною психологією. Майбутній лікар має розуміти можливі психологічні наслідки тривалого соматичного захворювання та відрізняти реакцію дитини на хворобу, біль або медичну процедуру від небажання співпрацювати.

Дитина з тяжким хронічним дерматозом може мати значний досвід повторних болісних процедур. У такому випадку навіть поява медичного працівника, необхідність зняти пов’язку або прохання дозволити оглянути шкіру можуть викликати тривогу, протест чи уникнення. Психологічні наслідки болю та необхідність урахування емоційного благополуччя пацієнтів із бульозним епідермолізом відображені у міжнародних рекомендаціях щодо психосоціальної допомоги [6].

На занятті з дерматології важливо звернути увагу студента на те, що така поведінка має бути правильно інтерпретована. Завдання лікаря полягає не в тому, щоб домогтися формальної слухняності пацієнта, а в тому, щоб створити умови для максимально безпечної та психологічно прийнятної взаємодії.

Не менш важливими є проблеми, пов’язані з видимістю дерматологічних проявів. Хронічне захворювання шкіри може істотно впливати на якість життя, психологічне благополуччя та соціальне функціонування пацієнта [7, 10].

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

Отже, знання основ спеціальної психології дає змогу майбутньому лікареві розглядати поведінку дитини не ізольовано, а у зв'язку з досвідом хвороби та умовами її життя.

Комунікативний компонент. Підготовка майбутніх лікарів до взаємодії з дітьми з особливими потребами обов'язково повинна охоплювати формування спеціальних комунікативних навичок. Значення цілеспрямованого навчання педіатричної комунікації на додипломному етапі підтверджується сучасними дослідженнями [1, 2].

Однією з проблем під час роботи з дитиною є фактичне виключення її з медичної розмови, коли основна комунікація відбувається лише з батьками. Ефективна педіатрична комунікація, навпаки, передбачає активне залучення як дитини, так і її родини та формування взаємної довіри [1]. Спосіб комунікації повинен відповідати віку, рівню когнітивного розвитку та психологічному стану пацієнта. Дитині необхідно зрозуміло пояснити, що саме лікар планує зробити і чому це потрібно. На прикладі бульозного епідермолізу така навичка набуває особливого значення. Дотик, який у звичайній дерматологічній практиці сприймається як рутинний елемент огляду, для такої дитини може асоціюватися з болем або травмуванням. Отже, професійна комунікація повинна передувати фізичному контакту та створювати умови для його проведення [6].

Сімейно-орієнтований компонент. Дитина з особливими потребами не може розглядатися поза контекстом сім'ї. При тяжких хронічних захворюваннях саме родина забезпечує значну частину щоденного догляду, контролює виконання рекомендацій та організовує взаємодію з медичними й освітніми установами. Значення сімейно-орієнтованого підходу необхідно формувати вже на етапі навчання майбутніх лікарів [3].

Батьки дитини з бульозним епідермолізом нерідко набувають значного практичного досвіду догляду за шкірою, ранами та пов'язками. Це змінює традиційну модель відносин між лікарем і родиною. Медичний працівник залишається носієм професійної відповідальності, однак повинен враховувати досвід батьків і будувати партнерську взаємодію [6].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

Дослідження психосоціального навантаження при бульозному епідермолізі свідчать, що захворювання впливає не тільки на дитину, а й на функціонування всієї родини [7, 9]. Навчання й психологічна підтримка осіб, які здійснюють догляд за такими дітьми, можуть мати практичне значення для зменшення сімейного навантаження та покращення якості життя [8]. Тому питання про здатність сім'ї забезпечити рекомендований догляд, емоційне виснаження батьків, можливість відвідування дитиною закладу освіти та соціальну підтримку мають розглядатися як частина комплексної допомоги.

Клініко-психологічний кейс як метод підготовки студентів. З огляду на визначені компоненти пропонується використання у медичній освіті поетапного клініко-психологічного кейсу. Доцільність сценарного навчання комунікативних навичок студентів-медиків підтверджена дослідженнями з педіатричної освіти [2], а сучасні програми викладання дерматології демонструють ефективність поєднання предметних знань із практичними та комунікативними компетентностями [4].

На **першому етапі** студент отримує початкові відомості про дитину та повинен визначити інформацію, необхідну для уточнення анамнезу.

На **другому етапі** пропонується опис дерматологічного статусу або відповідні візуальні матеріали. Студент визначає основні морфологічні елементи, формує діагностичну гіпотезу та диференційно-діагностичний ряд.

На **третьому етапі** до клінічної інформації додається психологічний компонент: дитина боїться огляду, не дозволяє зняти пов'язки або негативно реагує на дотик через попередній досвід болісних процедур.

На цьому етапі завдання вже не може бути розв'язане тільки за рахунок знань дерматології. Студент повинен використати знання спеціальної психології, пояснити можливі причини поведінки дитини та запропонувати професійно прийнятний спосіб встановлення контакту.

На **четвертому етапі** вводиться сімейний та соціальний контекст: емоційне виснаження батьків, труднощі організації постійного догляду, обмеження соціальної активності або проблеми з регулярним відвідуванням закладу освіти. Така постановка навчального завдання відповідає сімейно-

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

орієнтованому розумінню медичної допомоги дітям із хронічними захворюваннями [3]. Студент має визначити, які питання належать до компетенції лікаря, коли необхідне залучення психолога, інших медичних фахівців або представників системи соціальної чи освітньої підтримки.

На **завершальному етапі** проводиться структурована рефлексія. Студентам пропонується відповісти на запитання: які особливі потреби цієї дитини були виявлені; що необхідно змінити у стандартному алгоритмі дерматологічного огляду; як встановити контакт із дитиною; яку інформацію потрібно отримати безпосередньо від неї, а яку – від батьків; які дії лікаря можуть ненавмисно посилити тривогу; коли необхідна міждисциплінарна взаємодія.

Критерії сформованості готовності майбутнього лікаря. У межах запропонованого підходу результат підготовки студентів недоцільно оцінювати лише за правильністю встановленого діагнозу. Сучасні підходи до медичної освіти передбачають формування та оцінювання разом із предметними знаннями клінічних і комунікативних компетентностей [1, 2, 4].

На **репродуктивному рівні** студент знає основні клінічні прояви захворювання та може назвати можливі психологічні й соціальні потреби дитини.

На **аналітичному рівні** він здатний виділити у конкретному випадку клінічні, психологічні, комунікативні та сімейні проблеми і пояснити взаємозв’язок між ними.

На **практично-комунікативному рівні** студент може запропонувати спосіб встановлення контакту з дитиною, пояснити їй майбутню процедуру відповідно до віку, професійно відреагувати на страх або відмову та побудувати партнерську комунікацію з батьками.

На **інтегративному рівні** студент здатний сформувати цілісний план допомоги, який ураховує не лише клінічний стан, а й особливі психологічні, комунікативні та соціальні потреби дитини.

Важливим компонентом медичної освіти є також професійна рефлексія самого студента. Тяжке захворювання дитини, видимі ураження шкіри, біль та

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

обмежені можливості радикального лікування можуть викликати сильну емоційну реакцію майбутнього лікаря. Психосоціальні рекомендації щодо бульозного епідермолізу окремо звертають увагу не тільки на благополуччя пацієнтів і родин, а й на потреби медичних працівників, які надають їм допомогу [6].

Завдання викладача полягає не в усуненні емоційної реакції, а у формуванні здатності усвідомлювати її, зберігаючи професійну ефективність і повагу до дитини. Саме в цьому простежується ще одна точка перетину медичної освіти та спеціальної психології.

Водночас інтеграція психолого-педагогічного компонента не означає перетворення заняття з дерматології на заняття з психології. Йдеться про формування клінічного мислення у реальному контексті. Якісно оглянути дитину неможливо без встановлення контакту; ефективність рекомендацій залежить від можливості родини їх виконувати; оцінка результату лікування не може повністю ігнорувати біль, функціонування та якість життя пацієнта [6, 7, 10].

Використання бульозного епідермолізу як навчальної моделі є доцільним саме тому, що ця клінічна ситуація потребує одночасного застосування різних професійних компетентностей. Однак запропонований підхід не обмежується однією нозологією.

Сформовані навички можуть бути використані під час роботи з дітьми, які мають тяжкий атопічний дерматит, псоріаз, іхтіози, інші генодерматози, судинні мальформації та захворювання шкіри, що супроводжуються видимими змінами зовнішності, болем, свербежем, функціональними обмеженнями або значним впливом на повсякденне життя. Отже, клінічна дерматологія може слугувати одним із навчальних середовищ, у яких принципи спеціальної психології та особистісно орієнтованого підходу набувають конкретного професійного змісту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підготовка майбутніх лікарів до взаємодії з дітьми з особливими потребами є комплексним завданням сучасної медичної освіти та потребує інтеграції клінічної підготовки

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

зі знаннями спеціальної психології, професійної комунікації та принципами сімейно-орієнтованої допомоги.

Особливі потреби дитини у медичній практиці можуть бути пов’язані не лише з наявністю інвалідності або особливих освітніх потреб у нормативному розумінні. Тяжке хронічне захворювання здатне формувати специфічні медичні, психологічні, комунікативні та соціальні потреби, які необхідно враховувати під час організації медичної допомоги.

Хронічні дерматози дитячого віку є показовою сферою для реалізації такого підходу. Видимість шкірних проявів, больовий синдром, свербіж, повторні медичні втручання, можливі функціональні обмеження та вплив захворювання на психологічне і соціальне функціонування визначають необхідність поєднання дерматологічної підготовки зі знаннями спеціальної психології [6, 10].

Бульозний епідермоліз може бути використаний у додипломній медичній освіті як модельний клініко-психологічний кейс. Його педагогічна цінність визначається не так рідкісністю захворювання, як складністю професійних завдань, які воно дає змогу моделювати: необхідністю адаптувати клінічний огляд до стану дитини, враховувати попередній досвід болю, встановлювати довірливу комунікацію, взаємодіяти з родиною та залучати мультидисциплінарну команду.

Запропонована модель передбачає формування чотирьох взаємопов’язаних компонентів професійної готовності: клінічного, психологічного, комунікативного та сімейно-орієнтованого. Поетапний клініко-психологічний кейс дає змогу послідовно перевести студента від розв’язання традиційного діагностичного завдання до комплексного аналізу потреб конкретної дитини. Практичне значення запропонованого підходу полягає також у можливості його використання під час вивчення рідкісних захворювань, коли безпосередній контакт кожного студента з пацієнтом неможливий. При цьому сформовані компетентності мають трансферний характер і можуть застосовуватися під час взаємодії з дітьми з різними тяжкими та хронічними захворюваннями.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

Перспективи подальших досліджень пов’язані з: емпіричною апробацією запропонованої моделі в освітньому процесі; розробленням стандартизованого клініко-психологічного сценарію; визначенням валідних критеріїв оцінювання клінічної, психологічної та комунікативної готовності студентів; порівнянням рівня сформованості відповідних компетентностей до та після навчального втручання.

Окремим перспективним напрямом є дослідження можливості перенесення сформованих під час вивчення дерматології навичок на інші клінічні ситуації, пов’язані з наданням допомоги дітям з особливими потребами. Такий підхід сприятиме поглибленню взаємозв’язку медичної освіти і спеціальної психології та формуванню у майбутніх лікарів професійної готовності до роботи не лише із захворюванням, а з дитиною в цілісному медичному, психологічному та соціальному контексті.

Джерела фінансування. Дослідження виконано без зовнішнього фінансування.

Використання ШІ. Під час підготовки рукопису використовувалися інструменти штучного інтелекту для технічного та мовного опрацювання тексту.

Етична декларація. Дослідження має теоретичний характер і не передбачало участі людей або тварин та використання персональних даних.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Відкрита наука (Open Science). Дослідження не передбачало створення первинних наборів даних, що потребують відкритого розміщення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Medeiros, G. J. M., & Appenzeller, S. (2026). Communication skills in pediatrics: Validation of a training course for students. *BMC Medical Education, 26*, 48. https://doi.org/10.1186/s12909-025-08407-w

2. Frost, K. A., Metcalf, E. P., Brooks, R., Kinnersley, P., Greenwood, S. R., & Powell, C. V. E. (2015). Teaching pediatric communication skills to medical students. *Advances in Medical Education and Practice, 6*, 35–43. https://doi.org/10.2147/AMEP.S68413

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

3. Johnson, A. M., Yoder, J., & Richardson-Nassif, K. (2006). Using families as faculty in teaching medical students family-centered care: What are students learning? *Teaching and Learning in Medicine, 18*(3), 222–225. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1803_6

4. Kliesener, T., Jandek, M., Navarini, A., Brandt, O., & Müller, S. (2024). Dermatology teaching for undergraduate medical students in clinical routine – a structured four-week curriculum. *BMC Medical Education, 24*, 116. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04921-x

5. Has, C., Bauer, J. W., Bodemer, C., Bolling, M. C., Bruckner-Tuderman, L., Diem, A., Fine, J.-D., Heagerty, A., Hovnanian, A., Marinkovich, M. P., Martinez, A. E., McGrath, J. A., Moss, C., Murrell, D. F., Palisson, F., Schwieger-Briel, A., Sprecher, E., Tamai, K., Uitto, J., Woodley, D. T., Zambruno, G., & Mellerio, J. E. (2020). Consensus reclassification of inherited epidermolysis bullosa and other disorders with skin fragility. *British Journal of Dermatology, 183*(4), 614–627. https://doi.org/10.1111/bjd.18921

6. Martin, K., Geuens, S., Asche, J. K., Bodan, R., Browne, F., Downe, A., García García, N., Jaega, G., Kennedy, B., Mauritz, P. J., Pérez, F., Soon, K., Zmazek, V., & Mayre-Chilton, K. M. (2019). Psychosocial recommendations for the care of children and adults with epidermolysis bullosa and their family: Evidence based guidelines. *Orphanet Journal of Rare Diseases, 14*, 133. https://doi.org/10.1186/s13023-019-1086-5

7. Mauritz, P. J., Bolling, M., Duipmans, J. C., & Hagedoorn, M. (2021). The relationship between quality of life and coping strategies of children with EB and their parents. *Orphanet Journal of Rare Diseases, 16*, 53. https://doi.org/10.1186/s13023-021-01702-x

8. Manomy, P. A., Yenamandra, V. K., Dabas, G., & Joshi, P. (2021). Impact of a psychodermatological education package on the subjective distress, family burden, and quality of life among the primary caregivers of children affected with epidermolysis bullosa. *Indian Dermatology Online Journal, 12*(2), 276–280. https://doi.org/10.4103/idoj.IDOJ_658_19

9. Chogani, F., Parvizi, M. M., Murrell, D. F., & Handjani, F. (2021). Assessing the quality of life in the families of patients with epidermolysis bullosa: The mothers as main caregivers. *International Journal of Women's Dermatology, 7*(5 Part B), 721–726. https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2021.08.007

10. Togo, C. C., Zidorio, A. P. C., Gonçalves, V. S. S., Hubbard, L., de Carvalho, K. M. B., & Dutra, E. S. (2020). Quality of life in people with epidermolysis bullosa: A systematic review. *Quality of Life Research*. https://doi.org/10.1007/s11136-020-02495-5

REFERENCES

1. Medeiros, G. J. M., & Appenzeller, S. (2026). Communication skills in pediatrics: Validation of a training course for students. *BMC Medical Education, 26*, 48. https://doi.org/10.1186/s12909-025-08407-w [in English].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

2. Frost, K. A., Metcalf, E. P., Brooks, R., Kinnersley, P., Greenwood, S. R., & Powell, C. V. E. (2015). Teaching pediatric communication skills to medical students. *Advances in Medical Education and Practice, 6*, 35–43. https://doi.org/10.2147/AMEP.S68413 [in English].

3. Johnson, A. M., Yoder, J., & Richardson-Nassif, K. (2006). Using families as faculty in teaching medical students family-centered care: What are students learning? *Teaching and Learning in Medicine, 18*(3), 222–225. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1803_6 [in English].

4. Kliesener, T., Jandek, M., Navarini, A., Brandt, O., & Müller, S. (2024). Dermatology teaching for undergraduate medical students in clinical routine – a structured four-week curriculum. *BMC Medical Education, 24*, 116. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04921-x [in English].

5. Has, C., Bauer, J. W., Bodemer, C., Bolling, M. C., Bruckner-Tuderman, L., Diem, A., Fine, J.-D., Heagerty, A., Hovnanian, A., Marinkovich, M. P., Martinez, A. E., McGrath, J. A., Moss, C., Murrell, D. F., Palisson, F., Schwieger-Briel, A., Sprecher, E., Tamai, K., Uitto, J., Woodley, D. T., Zambruno, G., & Mellerio, J. E. (2020). Consensus reclassification of inherited epidermolysis bullosa and other disorders with skin fragility. *British Journal of Dermatology, 183*(4), 614–627. https://doi.org/10.1111/bjd.18921 [in English].

6. Martin, K., Geuens, S., Asche, J. K., Bodan, R., Browne, F., Downe, A., García García, N., Jaega, G., Kennedy, B., Mauritz, P. J., Pérez, F., Soon, K., Zmazek, V., & Mayre-Chilton, K. M. (2019). Psychosocial recommendations for the care of children and adults with epidermolysis bullosa and their family: Evidence based guidelines. *Orphanet Journal of Rare Diseases, 14*, 133. https://doi.org/10.1186/s13023-019-1086-5 [in English].

7. Mauritz, P. J., Bolling, M., Duipmans, J. C., & Hagedoorn, M. (2021). The relationship between quality of life and coping strategies of children with EB and their parents. *Orphanet Journal of Rare Diseases, 16*, 53. https://doi.org/10.1186/s13023-021-01702-x [in English].

8. Manomy, P. A., Yenamandra, V. K., Dabas, G., & Joshi, P. (2021). Impact of a psychodermatological education package on the subjective distress, family burden, and quality of life among the primary caregivers of children affected with epidermolysis bullosa. *Indian Dermatology Online Journal, 12*(2), 276–280. https://doi.org/10.4103/idoj.IDOJ_658_19 [in English].

9. Chogani, F., Parvizi, M. M., Murrell, D. F., & Handjani, F. (2021). Assessing the quality of life in the families of patients with epidermolysis bullosa: The mothers as main caregivers. *International Journal of Women's Dermatology, 7*(5 Part B), 721–726. https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2021.08.007 [in English].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.363; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-24; дата надходження 2026-09-6

10. Togo, C. C., Zidorio, A. P. C., Gonçalves, V. S. S., Hubbard, L., de Carvalho, K. M. B., & Dutra, E. S. (2020). Quality of life in people with epidermolysis bullosa: A systematic review. *Quality of Life Research*. https://doi.org/10.1007/s11136-020-02495-5 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 6.09.2026
Прорецензовано 24.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 376.1-056.34-047.22:37.025

Ірина Матющенко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
i.m.matyushchenko@udu.edu.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, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

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

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine,
St.9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine135

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

FEATURES OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF CONSCIOUSNESS IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS: PEDAGOGICAL ASPECT

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

Анотація. Стаття висвітлює педагогічні аспекти реалізації принципу свідомості в освіті дітей з ментальними порушеннями. Особливу увагу приділено аналізу теоретико-методологічним підходам до формування педагогічних умов, які забезпечують дієвість окресленого принципу в навчанні школярів з ментальними порушеннями. Зазначається, що принцип свідомості є фундаментом дієвого педагогічного супроводу, що охоплює індивідуалізацію навчання, поетапне засвоєння навчальних дій, стимулювання мотивації та активне залучення школярів з ментальними порушеннями до освітньої діяльності. У статті підкреслюється, що реалізація принципу свідомості у навчанні дітей із ментальними порушеннями базується на ключових аспектах, а саме: виконанні та засвоєнні цілеспрямованої навчально-практичної діяльності; формуванні мисленнєвих операцій, які дають змогу усвідомлювати, осмислювати та розуміти матеріал через виділення головних елементів для розв'язання практичних завдань та здатності вербалізувати усвідомлену інформацію. Водночас наголошується, що специфіка розвитку дітей з ментальними порушеннями зумовлює необхідність пошуку особливих шляхів навчання та трансформації сучасної освітньої системи задля створення оптимального психолого-педагогічного середовища. Створення таких умов для школярів із ментальними порушеннями оптимізує їхній соціальний розвиток та інтеграцію в соціум. Зазначений показник відіграє вагому роль у підвищенні якості їхнього життя та забезпеченні процесів особистісного самовизначення.

Попри наукове обґрунтування принципу свідомості в освіті дітей з ментальними порушеннями в сучасній психолого-педагогічній науці залишаються недостатньо висвітлені практичні механізми його інтеграції у виховний процес. Зокрема, поза увагою дослідників залишаються конкретні педагогічні аспекти: від оновлення змісту виховної діяльності до впровадження відповідних методів і форм її організації. Доведено, що практичне впровадження окресленого принципу в освітній простір є базовим фактором, який забезпечує всебічний соціальний розвиток школярів із ментальними порушеннями та сприяє їх успішній соціалізації.

Ключові слова: принцип свідомості навчання, процес усвідомлення, соціалізація, діти з ментальними порушеннями.

Abstract. The article highlights the pedagogical aspects of implementing the principle of conscious awareness in the education of children with intellectual disabilities. Particular attention is paid to analyzing the theoretical and methodological approaches to establishing pedagogical conditions that demonstrate the effectiveness of applying this principle in the instruction of schoolchildren with intellectual disabilities. It is noted that the principle of conscious awareness forms the foundation of effective pedagogical support, encompassing the individualization of instruction, the step-by-step mastery of learning activities, the stimulation of motivation, and the

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

active engagement of students with intellectual disabilities in educational activities. The article emphasizes that the implementation of the principle of conscious learning for children with intellectual disabilities is based on key aspects: the execution and mastery of purposeful educational and practical activities; and the development of cognitive operations that enable the child to become aware of, comprehend, and understand the material by identifying key elements for solving practical tasks and by verbalizing the information grasped. It is emphasized that the specific developmental needs of children with mental disabilities necessitate the search for unique educational approaches and the transformation of the modern education system to create an optimal psycho-pedagogical environment. Establishing such conditions for these students fosters their social development and integration into society. This factor plays a significant role in enhancing their quality of life and facilitating the process of personal self-determination.

Despite the scientific substantiation of the principle of conscious awareness in the education of children with intellectual disabilities, the practical mechanisms for integrating this principle into the educational process remain insufficiently explored in contemporary psychological and pedagogical research. In particular, specific pedagogical aspects—ranging from updating the content of educational activities to implementing appropriate methods and organizational forms—have been overlooked by researchers. It has been demonstrated that the practical implementation of this principle within the educational environment is a fundamental factor ensuring the comprehensive social development of schoolchildren with intellectual disabilities and facilitating their successful socialization.

Key words: principle of conscious learning, process of becoming aware, socialization, children with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. Навчання дітей із ментальними порушеннями ґрунтується на класичних дидактичних принципах. Ці теоретичні положення визначають цілі, зміст, методи та організацію освітнього процесу, а також прогнозують його результати. Ключове місце серед них посідає принцип свідомості (або свідомості й активності) у навчанні й вихованні учнів з ментальними порушеннями. Стосовно навчального процесу цей постулат розкривається через принцип свідомості й активності, а у виховній площині – як принцип єдності свідомості та поведінки. Дотримання зазначеного орієнтиру набуває виняткової ваги у спеціальній освіті, що має на меті корекцію розвитку учнів з ментальними порушеннями. Водночас

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

корекційно-розвивальна діяльність покликана забезпечити максимальну соціалізацію дитини, засвоєння нею суспільного досвіду та опанування алгоритмів дій у межах усвідомленої, цілеспрямованої активності.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо зазначений принцип щодо навчання і виховання учнів з ментальними порушеннями через призму розкриття педагогічних умов його реалізації (мети, змісту, методів, організаційних форм та результатів). Попри тривалу історію дослідження цієї проблематики в педагогічній науці, що невпинно розвивається, впровадження згаданого принципу в освіту дітей із ментальними порушеннями, які здатні свідомо засвоювати суспільний досвід, залишається надзвичайно актуальним і сьогодні. Це підтверджує аналіз теоретичної бази, як загальної, так і спеціальної педагогіки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання реалізації дидактичного принципу свідомості в сучасній психолого-педагогічній науці має вагоме наукове підґрунтя й висвітлене у значній кількості досліджень. Як свідчать наукові дослідження та життєві спостереження, однією з важливих умов процесу соціалізації старшокласників 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 попередженню 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 сприяння реалізації принципу свідомості в педагогічному супроводі старшокласників з ментальними порушеннями є запорукою їх успішної соціалізації.

Мета статті полягає у розкритті суті педагогічної реалізації принципу свідомості у навчанні та вихованні школярів з ментальними порушеннями, а також обґрунтування його фундаментальних концептуальних положень.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

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

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

Результати дослідження. Навчання дітей із ментальними порушеннями ґрунтується на класичних дидактичних принципах. Ці теоретичні положення визначають цілі, зміст, методи та організацію освітнього процесу, а також прогнозують його результати (І. Єременко, 1997 & В. Липа, 2002 & В. Кобильченко, 2017 & М. Матвєєва, 2015 & Г. Мерсіянова, 2002 & С. Миронова, 2016 & В. Синьов, 2024 & Н. Стадненко, 2019 & О. Хохліна, 2002 та ін.). Ключове місце серед них посідає принцип свідомості (або свідомості й активності) у навчанні й вихованні учнів з ментальними порушеннями. Стосовно навчального процесу цей постулат розкривається через принцип свідомості й активності, а у виховній площині – як принцип єдності свідомості та поведінки. Дотримання зазначеного орієнтиру набуває виняткової ваги у спеціальній освіті, що має на меті корекцію розвитку учнів з ментальними порушеннями. Водночас корекційно-розвивальна діяльність покликана забезпечити максимальну соціалізацію дитини, засвоєння нею суспільного досвіду та опанування алгоритмів дій у межах усвідомленої, цілеспрямованої активності.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо зазначений принцип щодо навчання і виховання учнів з ментальними порушеннями через призму розкриття педагогічних умов його реалізації (мети, змісту, методів, організаційних форм та результатів). Попри тривалу історію дослідження цієї проблематики в педагогічній науці, що невпинно розвивається, впровадження згаданого принципу в освіту дітей із ментальними порушеннями, які здатні свідомо засвоювати суспільний досвід, залишається надзвичайно актуальним і сьогодні. Це підтверджує аналіз теоретичної бази, як загальної, так і спеціальної педагогіки.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

У межах спеціальної освіти дидактичні принципи (і насамперед принцип свідомості та активності) деталізуються та доповнюються. Зокрема, О. Хохліна, 2012, аналізуючи практичні аспекти впровадження цих орієнтирів, визначає принцип свідомості (або усвідомленого навчання і виховання) як один із центральних у педагогічному процесі. Вчена стверджує, що в площині дидактики цей підхід розкривається через активне й усвідомлене засвоєння знань учнями, тоді як у виховній системі він трансформується у вимогу досягнення цілісної гармонії між внутрішніми переконаннями та зовнішніми поведінковими проявами особистості. У цьому контексті усвідомленість виступає ключовим показником сформованості діяльності школяра. Адже саме вона забезпечує можливість довільної регуляції власних навчально-практичних дій та застосування здобутих знань у практичній діяльності.

Певні підходи до вивчення окресленої проблеми прослідковуються у наукових працях Л. Занкова & Ю. Бабанського, 2024: вчені наголошують, що дотримання принципу свідомості й активності запобігає формальному засвоєнню знань учнів та сприяє його усвідомленню. Задля цього доцільно застосовувати різноманітні методичні прийоми, які активізують пізнавальні процеси, мислення, пам’ять школярів та допомагають їм практично реалізувати набуті знання в практичній діяльності.

Як свідчить аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури (Ю. Бабанський, 2024 & І. Єременко, 1977 & В. Липа, 2002 & І. Матющенко, 2026 & Г. Мерсіянова, 2002 & С. Миронова, 2016 & В. Синьов, 2024 & Н. Стадненко, 2019 & О. Хохліна, 2012 та ін.), усвідомлення – є основою діяльності, яка в учнів з ментальними порушеннями страждає найбільше. У наукових дослідженнях стверджується, що для оптимізації рівня усвідомленості мисленнєвих і практичних дій у цієї категорії школярів вагоме значення має раціональне упорядкування (організація) їхньої предметно-практичної діяльності (Г. Мерсіянова, 2002 & В. Синьов, 2024 & О. Хохліна, 2024 та ін.), особливості її перебігу та загальна продуктивність (С. Миронова, 2016 & Н. Стадненко, 2019 & О. Хохліна, 2012 та ін.). Проте, незважаючи на виконані дослідження, залишаються недостатньо дослідженими саме педагогічні

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

аспекти реалізації принципу свідомості щодо школярів з ментальними порушеннями в процесі системи виховної роботи – використання її змісту, методики та організаційних форм.

Так, у сучасних дослідженнях українських науковців (Н. Бібік, 2018 & В. Кобильченко, 2017 та ін.) акцентується увага на тому, що впровадження принципу свідомості безпосередньо корелює з розвитком мотиваційної сфери особистості. Автори зазначають, що стимулювання інтересу до навчання у дітей із ментальними порушеннями відбувається завдяки створенню емоційно комфортного освітнього простору, моделюванню ситуацій успіху та емпатійній підтримці з боку вчителя. Зокрема, (Н. Бібік, 2018) аналізує принцип свідомості крізь призму компетентнісного підходу, обґрунтовуючи, що навчальний процес має орієнтуватися на формування у школярів здатності глибоко розуміти, критично аналізувати та успішно інтегрувати набуті знання у практичну діяльність.

Розвиваючи цю думку (В. Кобильченко, 2017) зазначає, що важливість зазначеного принципу безпосередньо зумовлена двосторонньою природою самого дидактичного процесу. Він базується на суб’єкт-суб’єктній взаємодії вчителя та учня, що об’єднує два взаємопов’язані складники: педагогічну діяльність (викладання й організацію) та навчальну активність (безпосереднє засвоєння знань). Дослідник наголошує, що першоосновою такої взаємодії виступає саме професійна майстерність педагога, покликана створити сприятливі умови для стимулювання та розвитку пізнавальних інтересів вихованців. Саме вчитель визначає навчальні цілі й моделює ситуації, які спонукають школярів до осмисленого сприйняття матеріалу, забезпечуючи їхню активну залученість та глибоке розуміння інформації.

У дослідженнях (М. Матвєєвої, 2015 & В. Синьова, 2024 & Н. Стадненко, 2019 & О. Хохліної, 2024) стверджується, що ефективне впровадження принципу свідомості потребує обов’язкового врахування індивідуального профілю дитини, насамперед рівня її когнітивного розвитку, специфіки емоційного стану та особливостей мотиваційної сфери. У зв’язку з цим фахівцям необхідно послуговуватися адаптованим методичним

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

інструментарієм, орієнтованим на стимулювання самостійності й усвідомленості учнів. Зокрема, оптимізації освітнього процесу, глибшому розумінню засвоєнню знань сприяє інтеграція інтерактивних технологій, диференціація навчання та широке залучення наочності. Не менш вагомим чинником у цьому контексті постає моделювання підтримувального освітнього простору, який спонукає учнів з ментальними порушеннями до активної діяльності.

За висновками Н. Стадненко, 2019, доброзичлива атмосфера в учнівському колективі, емпатійна позиція педагогів, взаємовиручка однолітків, а також чітка структурованість і зрозумілість навчальних цілей істотно підвищують мотивацію дітей із ментальними порушеннями. Створення таких умов мінімізує тривожність, додає вихованцям упевненості у власних силах і закладає підґрунтя для успішної соціалізації.

Принцип свідомості у цьому контексті виступає як механізм, що забезпечує перехід від зовнішньо регульованої поведінки до внутрішньо усвідомленої діяльності. Для дітей з ментальними порушеннями це означає поступове формування здатності розуміти навчальні завдання, усвідомлювати соціальні ситуації та адекватно реагувати на них. Отже, соціалізація стає не лише результатом навчання, а й процесом розвитку свідомості дитини.

Особливу увагу в сучасній науці приділено питанню формування соціальних навичок у дітей з ментальними порушеннями. Дослідники наголошують, що соціалізація є нерозривно пов’язаною з розвитком свідомого ставлення до навчання, оскільки розуміння соціальних норм і правил формується у процесі активної взаємодії з іншими людьми та участі в колективній діяльності.

У межах екологічної теорії розвитку У. Бронфенбреннера, 1979, підкреслюється, що розвиток дитини відбувається у взаємодії з різними рівнями соціального середовища, зокрема сім’єю, школою та соціальними інститутами. У цьому контексті принцип свідомості виступає як ключовий механізм забезпечення позитивної взаємодії дитини зі шкільним середовищем, що сприяє формуванню усвідомленої поведінки.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

Зокрема, М. Аінсков, & Т. Бооз, 2002, підкреслюють, що ефективне навчання можливе лише за умови залучення школярів з ментальними порушеннями до взаємодії, співпраці та усвідомленої навчальної діяльності.

У свою чергу Д. Мітчел, 2026, акцентує увагу на необхідності використання багаторівневих педагогічних стратегій, які дають змогу адаптувати навчальний процес до індивідуальних можливостей учнів з ментальними порушеннями. Такий підхід, на думку дослідника, передбачає поступове формування усвідомлених навчальних дій через структуроване навчання, підтримку та повторення.

У контексті інклюзивного навчання принцип свідомості набуває особливої значущості, оскільки діти з ментальними порушеннями часто мають труднощі з розумінням навчального матеріалу, усвідомленням інструкцій та встановленням причинно-наслідкових зв'язків (А. Колупаєва, 2007 & О. Таранченко, 2013 & В. Бондар, 1988 & С. Миронова, 2016 & Л. Прохоренко, 2015 та ін.). Саме тому реалізація окресленого принципу у навчальній діяльності спрямована не лише на передачу знань, а й на формування у школяра здатності усвідомлювати власну діяльність, її мету та результати.

Зокрема, досліджуючи механізми впровадження принципу свідомості в інклюзивному просторі школярів з ментальними порушеннями (А. Колупаєва, 2007 & О. Таранченко, 2013) зауважують, що його успішність зумовлена професійною майстерністю вчителя щодо адаптації змісту навчання та забезпечення трансформації зовнішнього педагогічного менеджменту у внутрішню, самостійну діяльність учня. За такого підходу зазначений принцип трансформується у фундамент для розвитку когнітивної автономії особистості.

Своєю чергою, Л. Прохоренко, 2015 конкретизує цей процес, наголошуючи на необхідності моделювання специфічного дидактичного середовища. Вчена доводить, що систематичне використання практичних вправ, наочності, циклічного повторення та покрокового алгоритму дій дає змогу закласти підґрунтя для цілеспрямованого й усвідомленого сприйняття школярами з ментальними порушеннями освітнього процесу.

Невіддільним складником практичного втілення принципу свідомості під

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

час навчання дітей із ментальними порушеннями виступає індивідуалізація освітньої траєкторії. Зокрема, С. Миронова, 2016 & В. Бондар, 1988, у своїх працях обґрунтовують, що проєктування освітньої діяльності обов'язково має спиратися на когнітивний розвиток кожної дитини. Вчені наголошують, що саме диференційований підхід забезпечить підґрунтя для планомірного становлення осмислених пізнавальних операцій, сприятиме розвитку цілеспрямованої навчальної діяльності та формуватиме в учнів з ментальними порушеннями здатність до осмисленого виконання завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи аналіз психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку про те, що проблема реалізації принципу свідомості в освіті учнів з ментальними порушеннями є багатокомпонентним процесом, який містить індивідуалізацію навчання, поетапне формування навчальних дій, розвиток мотивації та забезпечення активної участі школяра в освітньому процесі. Окреслений принцип виступає основою ефективної педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток самостійності, формуванню життєвих компетентностей та сприятиме подальшій соціалізації школярів з ментальними порушеннями в різні сфери життєдіяльності. Подальшу перспективу дослідження буде спрямовано на сприяння реалізації принципу свідомості в педагогічному супроводі школярів з ментальними порушеннями в аспекті їх соціалізації.

Джерела фінансування. Автор заявляє про відсутність зовнішнього фінансування для проведення цього дослідження та підготовки рукопису до публікації.

Використання ШІ. На основі проведеного аналізу статті ознак використання інструментів штучного інтелекту (генеративного ШІ) не виявлено. Текст демонструє високий рівень індивідуального авторського стилю, глибоке розуміння специфіки спеціальної педагогіки та логічну послідовність викладу, яка притаманна науковій роботі людини.

ЛІТЕРАТУРА

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

1. Бондар, В.І. (1988). Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ.

2. Бібік, Н.М. (2018). *Нова українська школа:* порадник для вчителя. Київ.

3. Єременко, І.Г. (1997). *Пропедевтична основа формування готовності до навчання учнів допоміжної школи.* Київ.

4. Колупаєва, А.А. (2007). *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади:* Монографія. Київ.

5. Кобильченко, В.В. (2017). *Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору:* Монографія. Полтава.

6. Матвєєва, М.П. (2015). *Корекційна робота в системі освіти дітей з порушеннями психічного розвитку:* навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський.

7. Матющенко, І.М. (2026). Соціалізація як мета реалізації принципу свідомості у навчальній діяльності школярів з ментальними порушеннями // *Особлива дитина: навчання і виховання.* № 122(2). С. 170–181. https://surl.li/xbxigw

8. Миронова, С.П. (2016). *Педагогіка інклюзивної освіти:* навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільськ. 164 с. https://surl.li/fxkhgd

9. Прохоренко, Л.І. (2015). Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку // *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1(73). С.5–64. https://surl.li/koomjr

10. Стадненко, Н.М. (2019) *Нариси з олігофренопсихології*. Кам'янець-Подільський.

11. Таранченко, О.М. (2013). *Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху*. (Дис.д-ра. пед. наук). Київ.

12. Хохліна, О.П., & Синьов В.М. (2024). До проблеми психологічного обгрунтування принципу свідомості навчання учнів з ментальними порушеннями // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* № 23. С. 331–346.

13. Хохліна, О.П. (2012). Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* №1. С.252–258. https://surl.li/ndyvlr

14. Хохліна, О.П., Мерсіянова, Г.М., & Глоба, О.П. (2002). *Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи*. Луганськ: Альма-матер.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

15. Booth, T., and Ainscow, M. (2002). The Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. P.102.

16. Urie Bronfenbrenner. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4. [in Ukrainian].

17 Mitchell, D. (2026). What Really Works in Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies / David Mitchell, Dean Sutherland. 4th ed. London : Routledge. 464 p.

REFERENCES

1. Bondar, V.I. (1988). Pidhotovka uchniv dopomizhnoyi shkoly do samostiynoyi trudovoyi diyal′nosti [Preparation of students of auxiliary schools for independent work]. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Bibik, N.M. (2018). *Nova ukrayins'ka shkola*: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Eremenko, I.G. (1997). *Propedevtychna osnova formuvannya hotovnosti do navchannya uchniv dopomizhnoyi shkoly* [Propaedeutic basis for the formation of readiness for learning of students of auxiliary schools]. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Kolupaeva, A.A. (2007). *Pedahohichni osnovy intehruvannya shkolyariv z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku u zahal'noosvitni navchal'ni zaklady* [Pedagogical foundations of integration of schoolchildren with psychophysical development features into general educational institutions]. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Kobylchenko, V.V. (2017). *Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkolyariv z porushennyamy zoru* [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with visual impairments]. Poltava. [in Ukrainian].

6. Matveeva, M.P. (2015). *Korektsiyna robota v systemi osvity ditey z porushennyamy psykhichnoho rozvytku* [Correctional work in the education system of children with mental development disorders]. Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].

7. Matyushchenko, I.M. (2026). Sotsializatsiya yak meta realizatsiyi pryntsypu svidomosti u navchal′niy diyal′nosti shkolyariv z mental′nymy porushennyamy [Socialization as a goal of implementing the principle of consciousness in the educational activities of schoolchildren with mental disorders]. *Special child: education and upbringing.* No. 122 (2). Pp. 170–181. https://surl.li/xbxigw. [in Ukrainian].

8. Mironova, S.P. (2016). *Pedahohika inklyuzyvnoyi osvity* [Pedagogy of inclusive education: a teaching and methodological manual]. Kamianets-Podilsky. 164 p. https://surl.li/fxkhgd. [in Ukrainian].

9. Prokhorenko, L.I. (2015). Motyvatsiyni chynnyky navchal′noyi diyal′nosti shkolyariv iz

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.364; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-30; дата надходження 2026-09-9

zatrymkoyu psykhichnoho rozvytku [Motivational factors of educational activity of schoolchildren with mental retardation]. *Special child: education and upbringing.* No. 1(73). P.58–64. https://surl.li/koomjr. [in Ukrainian].

10. Stadnenko, N.M. (2019). Narysy z olihofrenopsykholohiyi [Essays on oligophrenopsychology]. Kamianets-Podilsky. [in Ukrainian].

11. Taranchenko, O.M. (2013). *Henezys natsional'noyi systemy osvity osib z porushennyamy slukhu* [Genesis of the national system of education of persons with hearing impairments]. [Diss.Dr. Ped. Sciences]. Kyiv. [in Ukrainian].

12. Khokhlina, O.P., & Synev, V.M. (2024). Do problemy psykholohichnoho obhruntuvannya pryntsypu svidomosti navchannya uchniv z mental′nymy porushennyamy [To the problem of psychological justification of the principle of consciousness of teaching students with mental disorders]. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences*. No. 23. P. 331–346. [in Ukrainian].

13. Khokhlina, O.P. (2012). Katehoriya svidomosti: sut′ ta vykorystannya u pedahohichnomu protsesi spetsial′noho osvitn′oho zakladu [Category of consciousness: essence and use in the pedagogical process of a special educational institution]. *Collection of scientific works of the Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky National University.* No. 1. P. 252–258. https://surl.li/ndyvlr. [in Ukrainian].

14. Khokhlina, O.P., Mersiyanova, G.M., & Globa, O.P. (2002). *Formuvannya usvidomlenosti diyal'nosti v protsesi trudovoho navchannya uchniv dopomizhnoyi shkoly* [Formation of awareness of activity in the process of labor training of students of a special school]. Lugansk: Alma-mater. [in Ukrainian].

15. Booth, T., and Ainscow, M. (2002). The Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. P.102. [in English].

16. Urie Bronfenbrenner. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4. [in English].

17. Mitchell, D. (2026). What Really Works in Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies / David Mitchell, Dean Sutherland. 4th ed. London : Routledge. 464 p. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 9.09.2026
Прорецензовано 30.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 376-056.26/.3:005

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

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
neckaa87@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-8292-1791
Scopus ID: 57615382000

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. Генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ,
Донецька обл., Україна, 84116

Donbas State Pedagogical University,
st. General Batyuk, 19, Slovjans'k,
Donetsk region, Ukraine, 84116

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INDUSTRY FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні менеджменту освітнього

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

середовища як чинника ефективної реалізації технологічної освітньої галузі для дітей з ООП та визначенні механізмів його впливу на формування технологічних знань, умінь і навичок учнів. Процедура дослідження передбачала аналіз, систематизацію та узагальнення наукових праць з проблем технологічного навчання дітей з ООП, управління освітнім середовищем і створення організаційно-педагогічних умов навчання. Застосовано методи теоретичного аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення, а також авторське теоретичне моделювання. Результати дослідження полягають у визначенні основних компонент менеджменту освітнього середовища: організаційно-управлінського, кадрово-методичного, матеріально-технічного, змістово-методичного, психолого-педагогічного та моніторингово-аналітичного. Розкрито їх взаємозалежність у забезпеченні доступної та результативної технологічної діяльності дітей з ООП. Обґрунтовано механізм впливу управлінських рішень на результати технологічного навчання: від визначення освітніх потреб учня та прийняття рішення – до створення відповідних умов, діяльності педагога, активної практичної участі дитини, формування технологічних знань, умінь і навичок та розвитку технологічної компетентності. Визначено роль керівника як суб'єкта стратегічного управління та педагога як суб'єкта управління освітнім процесом на рівні класу. Встановлено, що ефективність технологічного навчання дітей з ООП визначається системною взаємодією суб'єктів управління та освітнього процесу, узгодженістю управлінських рішень, відповідністю створених умов індивідуальним потребам учнів і постійним моніторингом результатів. Менеджмент освітнього середовища є важливим чинником забезпечення реальної участі дітей з ООП в технологічній діяльності та досягнення ними доступного освітнього результату.

Ключові слова: діти з ООП; інклюзивне освітнє середовище; керівник закладу освіти; менеджмент освітнього середовища; педагог; технологічна освітня галузь.

Abstract. The purpose of the article is to theoretically substantiate the management of the educational environment as a factor in the effective implementation of the technological educational sector for children with special educational needs and to determine the mechanisms of its influence on the formation of technological knowledge, skills and abilities of students. The research procedure involved the analysis, systematization and generalization of scientific works on the problems of technological education of children with special educational needs, management of the educational environment and the creation of organizational and pedagogical conditions for learning. The methods of theoretical analysis, comparison, systematization and generalization, as well as the author's theoretical modeling were applied. The results of the study consist in determining the main components of the management of the educational environment: organizational and managerial, personnel and methodological, material and technical, content and methodological, psychological

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

and pedagogical and monitoring and analytical. Their interdependence in ensuring accessible and effective technological activities of children with special educational needs is revealed. The mechanism of influence of management decisions on the results of technological learning is substantiated: from determining the educational needs of the student and making a decision - to creating appropriate conditions, the teacher's activity, the child's active practical participation, the formation of technological knowledge, skills and abilities and the development of technological competence. The role of the manager as a subject of strategic management and the teacher as a subject of management of the educational process at the class level is determined. It is established that the effectiveness of technological learning of children with SEN is determined by the systemic interaction of management subjects and the educational process, the consistency of management decisions, the compliance of the created conditions with the individual needs of students and constant monitoring of results. Management of the educational environment is an important factor in ensuring the real participation of children with SEN in technological activities and their achievement of an accessible educational result.

Key words: children with SEN; inclusive educational environment; head of an educational institution; management of the educational environment; teacher; technological educational branch.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти продовжує бути актуальним питання створення ефективного освітнього середовища, яке забезпечує якісне навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), що відображено в нормативних документах, зокрема в Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (із змінами, внесеними згідно із Законами № 4742-IX від 18.12.2025), Концепції Нової української школи та державних стандартах освіти. Особливого значення це набуває під час реалізації технологічної освітньої галузі, яка ґрунтується на практичній діяльності, формуванні життєвих компетентностей, розвитку самостійності, творчості та готовності здобувачів освіти до повсякденного життя і майбутньої професійної діяльності.

Діти з ООП потребують спеціально організованих умов навчання, адаптованого освітнього середовища, відповідного матеріально-технічного забезпечення та системної психолого-педагогічної підтримки, що є необхідною передумовою ефективної реалізації технологічної освітньої галузі. У закладах

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

спеціальної освіти такі умови забезпечуються функціонуванням навчальних майстерень, спеціалізованих кабінетів та інших практико-орієнтованих освітніх просторів, які створюють можливості для формування трудових умінь, набуття практичного досвіду та підготовки учнів до самостійного життя. В умовах інклюзивної освіти важливого значення набуває створення умов для активної участі учнів з ООП у спільній практичній діяльності з однолітками, забезпечення необхідного психолого-педагогічного супроводу та адаптації освітнього процесу відповідно до їхніх індивідуальних потреб.

З огляду на зазначене особливої ваги набуває менеджмент освітнього середовища, оскільки саме від ефективності управлінських рішень керівника закладу освіти залежить створення необхідних організаційних, кадрових і матеріально-технічних умов для результативної реалізації технологічної освітньої галузі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема формування технологічних знань, умінь і навичок у дітей з ООП розглядається переважно в контексті спеціальної та інклюзивної освіти. Дослідники, серед яких О. Вишник (2025), Т. Гужанова (Гужанова & Панченко, 2024), Н. Меленишин (2025), О. Чеботарьова (2025), акцентують увагу на необхідності адаптації змісту й способів навчання до індивідуальних можливостей дітей, використанні практико-орієнтованих завдань, спеціальних засобів і технологій, а також створенні доступного освітнього середовища.

Описуючи проблеми соціалізації та трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, дослідниця О. Горбатюк (2022) наголошує на значенні трудової підготовки для формування техніко-технологічних знань, умінь і навичок, необхідних для самостійного життя та праці. Дослідниця підкреслює необхідність урахування психофізичних можливостей учнів, корекційної спрямованості навчання та вдосконалення його змісту й методичного забезпечення відповідно до сучасних вимог.

Водночас Н. Квітка (Квітка & Лапін, 2025) акцентують увагу на ролі закладу освіти та педагогічного колективу у забезпеченні якості навчання дітей з ООП, наголошуючи на необхідності створення належних організаційно-

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

педагогічних умов, адаптації освітнього процесу та методичної готовності педагогів. У даному контексті якість засвоєння учнями знань, умінь і навичок, зокрема складників технологічної компетентності, значною мірою залежить від того, як заклад освіти забезпечує доступне освітнє середовище, відповідне методичне супроводження та підтримку педагогів.

Проте аналіз зазначених наукових праць засвідчує, що, попри значний доробок у сфері формування технологічних знань, умінь і навичок у дітей з ООП, методичного забезпечення діяльності педагога та управління інклюзивним освітнім середовищем, недостатньо дослідженим залишається питання взаємозв'язку між менеджментом освітнього середовища та якістю реалізації технологічної освітньої галузі. Зокрема, поза належною увагою залишаються управлінські механізми забезпечення відповідних матеріально-технічних, організаційно-методичних, кадрових та психолого-педагогічних умов, які безпосередньо впливають на можливості дітей з ООП оволодівати технологічними знаннями, уміннями та навичками.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі менеджменту освітнього середовища як чинника ефективної реалізації технологічної освітньої галузі для дітей з ООП та визначенні основних управлінських умов, що забезпечують якісне формування технологічних знань, умінь і навичок у таких учнів.

Процедура дослідження передбачала аналіз та узагальнення наукових джерел з проблеми реалізації технологічної освітньої галузі в умовах інклюзивного навчання, систематизацію підходів до формування технологічних знань, умінь і навичок у дітей з ООП, визначення ролі педагога та закладу освіти в організації відповідного освітнього середовища, а також теоретичне осмислення та авторське моделювання взаємозв'язку управлінських рішень, умов освітнього середовища і результатів технологічного навчання.

Результати дослідження. Ефективна реалізація технологічної освітньої галузі для дітей з ООП потребує цілеспрямованого менеджменту освітнього середовища, спрямованого на створення організаційних, кадрових,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

матеріально-технічних, психолого-педагогічних та методичних умов для повноцінної участі учнів в освітньому процесі.

Висвітлюючи питання організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану, сучасні дослідники (Кас'яненко, Приходько & Салюк, 2024) наголошують на необхідності комплексного забезпечення безпеки учасників освітнього процесу, зокрема створення безпечних умов навчання, наявності укриттів і планів евакуації, а також забезпечення психологічної підтримки дітей та педагогів. Дослідники підкреслюють необхідність доступності навчальних матеріалів і технологій, адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів та належного кадрового забезпечення, що розглядається як важлива передумова якості інклюзивної освіти.

Водночас у науковій публікації О. Кравчук (Кравчук & Шелепко, 2022) акцентовано на управлінській діяльності керівника закладу освіти, спрямованій на створення умов для індивідуалізації освітнього процесу, урахування індивідуальних особливостей, освітніх потреб і можливостей кожного учня.

У межах нашого дослідження *менеджмент освітнього середовища* розглядаємо як системний чинник забезпечення якості реалізації технологічної освітньої галузі для дітей з ООП, оскільки саме на рівні управління закладом освіти створюються передумови для врахування індивідуальних потреб і можливостей учнів. Це передбачає як організацію безпечного та доступного освітнього простору, так і забезпечення педагогів необхідними ресурсами, методичною підтримкою, можливостями для адаптації та диференціації технологічних завдань, а також координацію діяльності всіх учасників освітнього процесу. Відповідно результативність формування технологічних знань, умінь і навичок у дітей з ООП залежить від узгодженості управлінських рішень, професійних дій педагога та створених закладом освіти необхідних умов.

Результатом здійсненого теоретичного аналізу наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених (Драгунова, 2019; Коваленко & Мокляк, 2025; Писарчук, 2020; DeMatthews, 2026) стало виокремлення основних компонент менеджменту освітнього середовища, які безпосередньо або опосередковано

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

визначають якість реалізації технологічної освітньої галузі для дітей з ООП.

Вважаємо, що ефективність даного процесу забезпечується системною взаємодією організаційних, кадрових, ресурсних, методичних, психолого-педагогічних та моніторингових заходів (рис. 1).

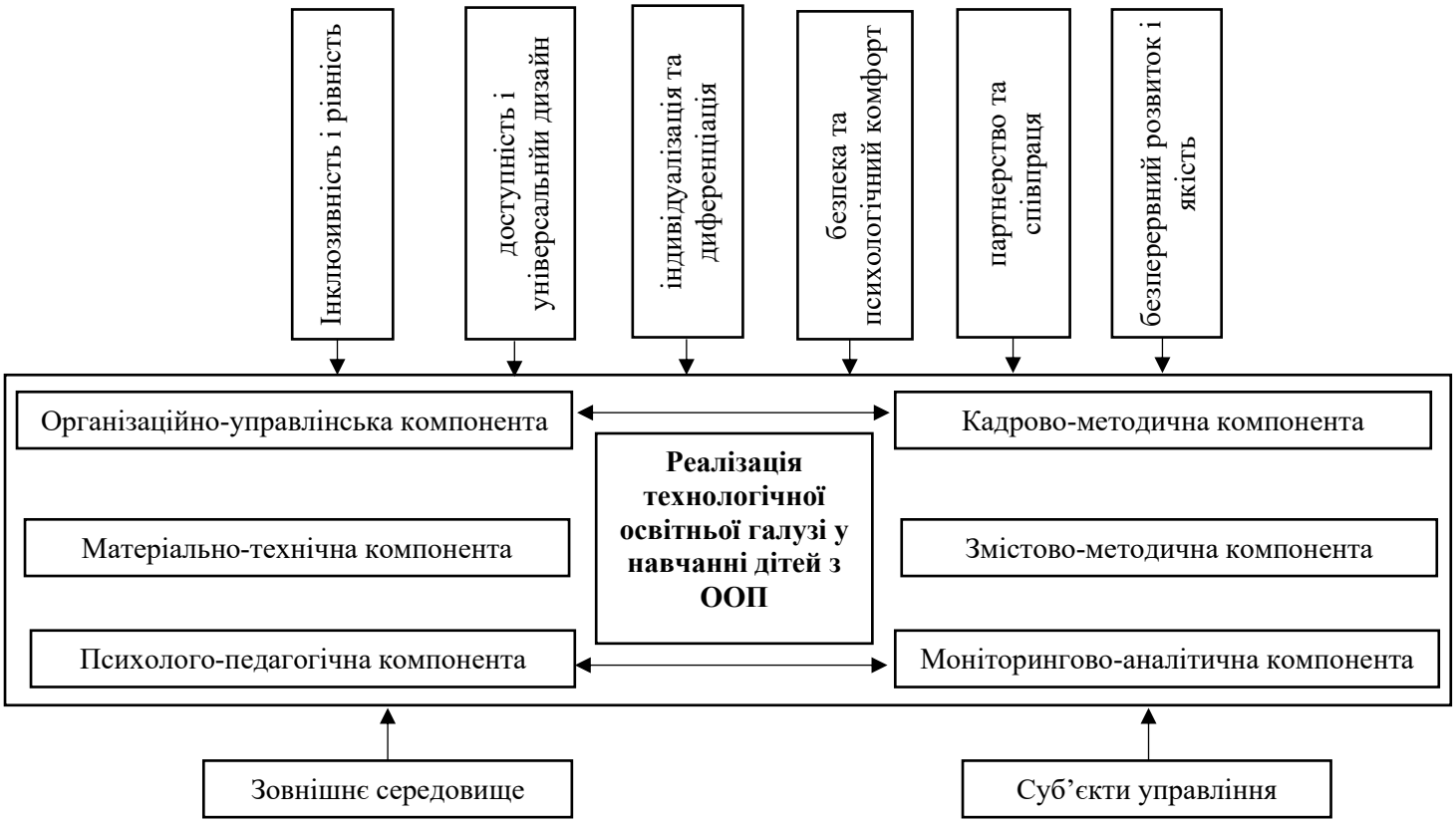


Рис. 1. Структура менеджменту освітнього середовища для ефективної реалізації технологічної освітньої галузі

Представлена структурно-функціональна модель відображає взаємопов'язану систему компонент менеджменту освітнього середовища, кожна з яких виконує специфічну функцію у забезпеченні ефективної реалізації технологічної освітньої галузі для дітей з ООП.

Першою визначено *організаційно-управлінську компоненту*, яка є системоутворювальною у запропонованій структурі, оскільки забезпечує планування, координацію та узгодження діяльності всіх учасників освітнього процесу, визначення освітніх потреб дітей з ООП, розподіл функціональних обов'язків, організацію взаємодії фахівців та створення необхідних організаційних умов для реалізації технологічної освітньої галузі. Ключовою

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

функцією даної компоненти є забезпечення цілісності управлінських і педагогічних дій, спрямованих на створення для кожного учня можливостей повноцінно долучатися до технологічної діяльності відповідно до його індивідуальних можливостей і потреб.

Кадрово-методична компонента пов'язує ефективність технологічної освіти з професійною готовністю педагогів до роботи з дітьми з ООП. Менеджмент закладу має забезпечувати можливості для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, методичних консультацій, обміну професійним досвідом, а також доступ до адаптованих навчально-методичних матеріалів. Особливого значення набуває здатність педагога добирати способи навчання відповідно до індивідуальних можливостей дитини, поступово зменшувати обсяг допомоги та спрямовувати освітній процес на розвиток самостійності.

Це набуває особливого значення в умовах командної організації інклюзивного освітнього процесу, коли результативність роботи значною мірою залежить від чіткого розмежування та узгодження професійних ролей його учасників. Кожен фахівець має розуміти власні функції, межі відповідальності та порядок взаємодії з іншими учасниками команди. Зокрема, важливо розмежовувати функції вчителя та асистента вчителя, оскільки нечіткість такого розподілу часто призводить до дублювання функцій, надмірної опіки дитини або, навпаки, недостатнього педагогічного супроводу.

Матеріально-технічна компонента охоплює створення доступного, безпечного та функціонального простору для технологічної діяльності. Йдеться про забезпечення учнів необхідними інструментами, матеріалами, обладнанням, цифровими ресурсами та, за потреби, адаптованими засобами. Для дітей з ООП особливо важливо, щоб матеріально-технічне забезпечення давало змогу враховувати фізичні, сенсорні, когнітивні та інші індивідуальні можливості учнів. Наприклад, для учнів із порушеннями моторики доцільними є адаптовані ножиці, потовщені ручки інструментів, пристосування для фіксації матеріалів; для дітей із когнітивними труднощами – візуальні алгоритми, покрокові схеми та зразки виробів; для учнів із сенсорними особливостями –

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

відповідно організоване освітлення, зниження зайвих шумових і візуальних подразників.

Змістово-методична компонента передбачає створення управлінських умов для адаптації та диференціації змісту технологічного навчання. На практичному рівні це виявляється у можливості використання завдань різного рівня складності, покрокових інструкцій, візуальних опор, зразків, алгоритмів дій, практичних і проєктних методів. Важливим є забезпечення такого добору змісту й методів, за якого дитина з ООП реально набуває технологічних знань, умінь і навичок відповідно до програмних цілей і власних можливостей.

Психолого-педагогічна компонента пов’язана зі створенням сприятливого та безпечного середовища, в якому дитина може діяти без страху помилки, отримувати необхідну підтримку та поступово набувати впевненості у власних можливостях. На нашу думку, управлінські рішення мають бути спрямовані на підтримку позитивного ставлення учнів до технологічної діяльності, розвиток їхньої мотивації, самостійності, ініціативності та відповідальності. Так, дієвим буде створення системи позитивного підкріплення, організація ситуацій успіху, надання учням можливості самостійно обирати матеріали або способи виконання завдання, а також поступове ускладнення практичних завдань відповідно до їхніх можливостей. Важливо також передбачати достатній час для виконання роботи, підтримувати ініціативу дитини, оцінювати індивідуальний прогрес і кінцевий результат.

Моніторингово-аналітична компонента забезпечує зворотний зв’язок між управлінськими рішеннями та результатами технологічного навчання. Мається на увазі систематичне відстеження рівня сформованості технологічних компетентностей, виявлення труднощів, аналіз результативності застосованих методів і засобів, а також своєчасне коригування освітнього процесу. Відповідно, менеджмент передбачає постійне оцінювання їхньої ефективності умов навчання та внесення необхідних змін.

Виокремлені компоненти менеджменту освітнього середовища не є автономними та утворюють взаємопов’язану систему, в якій зміни одного компонента безпосередньо позначаються на функціонуванні інших. Їх

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

реалізація має ґрунтуватися на принципах інклюзивності, доступності, індивідуалізації, безпеки, партнерської взаємодії та безперервного вдосконалення. Водночас функціонування системи визначається також впливом зовнішнього середовища: нормативно-правових вимог, освітньої політики, ресурсних можливостей, соціальних умов та взаємодії з батьками й громадою. Безпосередніми суб'єктами управління виступають керівник закладу освіти та педагогічна команда, які забезпечують планування, координацію, ресурсне забезпечення й моніторинг, тоді як педагогічні працівники, асистенти вчителя, фахівці команди психолого-педагогічного супроводу, учні та їхні батьки реалізують і підтримують визначені управлінські рішення.

Взаємодія зазначених суб'єктів має послідовний характер і реалізується через кілька взаємопов'язаних етапів, кожен з яких забезпечує перехід від управлінського рішення до конкретного освітнього результату.

На першому етапі управлінські рішення керівника та педагогічної команди ґрунтуються на аналізі індивідуальних освітніх потреб учнів та виявленні бар'єрів, які перешкоджають їхній повноцінній участі в технологічній діяльності. На цьому етапі визначається, які саме зміни необхідні в організації освітнього процесу, кадровому забезпеченні, методах навчання, матеріально-технічних ресурсах чи педагогічній підтримці. Наприклад, якщо під час виконання практичних завдань виявлено, що учень не може самостійно користуватися звичайними ножицями, це фіксується як конкретна освітня потреба, після чого команда визначає необхідність адаптації відповідного виду діяльності.

На другому етапі прийняті рішення реалізуються через створення конкретних умов для подолання виявленого бар'єру. Тобто визначена потреба перетворюється на конкретні організаційні та педагогічні дії: для зазначеного учня можуть бути підібрані адаптовані ножиці, спрощена форма деталей, підготовлена покрокова візуальна інструкція та визначений обсяг допомоги асистента вчителя.

Третій етап безпосередньо пов'язаний із реалізацією створених

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

управлінських і організаційно-педагогічних умов у практичній діяльності педагога. На цьому етапі вчитель, спираючись на визначені потреби учня та передбачені адаптації, добирає доступний зміст, методи, форми й засоби технологічного навчання, визначає послідовність виконання завдання та необхідний обсяг педагогічної підтримки. Наприклад, під час виготовлення виробу педагог пропонує учню спрощений зразок, поділити завдання на окремі операції, продемонструвати спосіб виконання та надати візуальну інструкцію, після чого організовує самостійне виконання дитиною посильних дій. Важливо, щоб допомога не підміняла діяльність учня, а поступово зменшувалася відповідно до зростання його самостійності. У результаті дитина переходить від виконання дій за безпосередньою допомогою дорослого до самостійного виконання окремих технологічних операцій, вибору способу дії та контролю отриманого результату.

Саме принцип доступності і активної практичної участі дитини, неодноразово обґрунтований у працях сучасних науковців (Гаяш, 2014; Ярмола, 2025 та ін.), є центральною проміжною ланкою запропонованого механізму. Якщо управлінські рішення забезпечили необхідні ресурси, педагогічні умови та підтримку, учень отримує можливість реально включатися в технологічну діяльність. Систематичне виконання практичних дій, повторення технологічних операцій, використання інструкцій і поступове ускладнення завдань створюють умови для формування та закріплення технологічних знань, умінь і навичок.

Завершальною ланкою механізму є моніторинг результатів технологічного навчання, який дає змогу визначити, як створені умови та застосовані педагогічні підходи забезпечили очікуваний результат. Виявлені труднощі або недостатня динаміка сформованості технологічних ЗУН стають підставою для коригування управлінських рішень, зміни умов, методів чи обсягу підтримки, що забезпечує циклічність і безперервність запропонованого механізму.

Практична реалізація даної складової відбувається шляхом регулярного спостереження за виконанням учнями технологічних завдань, оцінювання правильності та самостійності виконання окремих технологічних операцій,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

фіксації труднощів і прогресу учнів, аналізу результатів виконаних робіт та обговорення їх педагогами і фахівцями команди супроводу.

Отримані результати використовуються для визначення необхідності зміни рівня складності завдань, способу подання інструкцій, обсягу допомоги, добору інструментів і матеріалів або інших умов технологічного навчання.

Особливе місце в запропонованій системі менеджменту освітнього середовища належить керівнику закладу освіти, оскільки саме його управлінська позиція та професійна компетентність значною мірою визначають ефективність організації освітнього процесу для дітей з ООП. У контексті реалізації технологічної освітньої галузі керівник визначає пріоритети її розвитку, забезпечує належні організаційні та ресурсні умови, сприяє адаптації освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб учнів, організовує методичну підтримку та професійний розвиток педагогічних працівників, забезпечує командну взаємодію фахівців і батьків, контролює доступність та безпечність освітнього середовища, а також здійснює аналіз і моніторинг результативності освітнього процесу.

Водночас ефективність управлінських рішень значною мірою залежить від професійної суб’єктності педагога, який не є пасивним виконавцем визначених керівництвом заходів. У процесі технологічного навчання саме вчитель приймає значну кількість оперативних педагогічних рішень, спираючись на спостереження за діяльністю учнів, результати їхньої роботи та динаміку індивідуального розвитку. Він визначає, які управлінські умови є достатніми, а які потребують удосконалення, і передає цю інформацію на рівень команди супроводу та адміністрації. Отже, в даному контексті

педагогічна рефлексія є особливо важливою, оскільки якщо учень не досягає очікуваного результату, учитель має проаналізувати причини цього та за потреби змінити організацію освітнього процесу, залучити додаткові ресурси чи звернутися по методичну підтримку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення теоретичних положень та авторське осмислення проблеми дає підстави

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

стверджувати, що менеджмент освітнього середовища є одним із чинників, що безпосередньо визначає можливості якісної реалізації технологічної галузі для дітей з ООП. Його вплив реалізується через взаємопов'язану систему організаційно-управлінської, кадрово-методичної, матеріально-технічної, змістово-методичної, психолого-педагогічної та моніторингово-аналітичної компонентів, які утворюють цілісну систему забезпечення технологічного навчання. Визначальним у цій системі є управлінське рішення, яке має послідовно трансформуватися у конкретні умови, ресурси та педагогічні дії, створюючи для дитини з ООП реальну можливість брати активну участь у технологічній діяльності. Водночас ефективність цієї системи залежить як від рішень керівника, так і від професійної суб'єктності педагога, узгодженості роботи команди психолого-педагогічного супроводу, доступності матеріально-технічних ресурсів та здатності закладу своєчасно реагувати на результати й труднощі учнів. Отже, якість формування технологічних знань, умінь і навичок у дітей з ООП доцільно розглядати як результат узгодженої роботи всієї системи управління освітнім середовищем, у якій кожен суб'єкт виконує визначену функцію, а результати навчання стають підставою для подальшого коригування управлінських рішень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі менеджменту освітнього середовища та визначенні її впливу на рівень сформованості технологічної компетентності дітей з ООП.

Джерела фінансування. Автор заявляє про відсутність зовнішнього фінансування для проведення цього дослідження та підготовки рукопису до публікації.

Декларація про генеративний штучний інтелект та технології, що використовують штучний інтелект. Під час підготовки цієї статті автор не використовував інструменти штучного інтелекту.

Етична декларація. Дане дослідження є теоретичним аналізом відкритих джерел і не передбачає безпосередньої взаємодії з людьми чи тваринами.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

Відповідно, отримання спеціального етичного висновку для такого типу дослідження не потрібно.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати дослідження або їх інтерпретацію.

Відкрита наука (Open Science). Матеріали та дані дослідження можуть бути надані за обґрунтованим запитом до автора з урахуванням вимог конфіденційності та захисту персональних даних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишник, О. (2025). Особливості проведення уроків технологічної освітньої галузі на тему «аплікація» в умовах дистанційного навчання в інклюзивному класі початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,* 2 (58), 198–203. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-198-203

2. Гаяш, О. В. (2014). Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : методичні рекомендації. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО.

3. Горбатюк, О. (2022). До проблеми соціалізації та трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *106*(2), 39–48. https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.104

4. Гужанова, Т. С. & Панченко, Є.С. (2024). Формування предметно-практичної, технологічної компетентності в нормотипових та дітей з ООП старшого дошкільного віку в процесі конструктивної діяльності. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 5 (39), 166–178. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-166-178

5. Драгунова, В. В. (2019). Модель педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 11, 31–34.

6. Кас'яненко, О. М., Приходько, Т. П., & Салюк, І. І. (2024). Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 13, https://doi.org/10.5281/zenodo.14395833

7. Квітка, Н. О. & Лапін, А. В. (2025). Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

8. Коваленко, Я. В. & Мокляк, В. М. (2025). Структурно-функціональна модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту в закладах загальної середньої

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

освіти: практичні рекомендації щодо впровадження: електронний посібник. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

9. Кравчук, О., & Шелепко, Г. (2022). Організація інклюзивного навчання у системі управління діяльністю в закладі освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 1(7), 165–171. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261222

10. Меленишин, Н. Б. (2025). Інклюзивний підхід до реалізації технологічної освітньої галузі в початковій школі. *Академічні візії*, (44). https://doi.org/10.5281/zenodo.15789416

11. Писарчук, О.Т. (2020). Освітньо-розвивальне середовище як фактор підвищення якості підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.* Серія: Педагогіка, 2, 44–51.

12. Чеботарьова, О. В. (2025). Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: технології: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

13. Ярмола, Н. (2025). Інклюзивне навчання. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

14. DeMatthews, D. E., Conroy, K., & McKenzie, L. (2026). Inclusive Principal Leadership from 1995 to 2024: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, *0*(0). https://doi.org/10.3102/00346543261446662

REFERENCES

1. Vyshnyk, O. (2025). Osoblyvosti provedennia urokiv tekhnolohichnoi osvitnoi haluzi na temu «aplikatsiia» v umovakh dystantsiinoho navchannia v inkliuzyvnomu klasi pochatkovoi shkoly [Peculiarities of conducting lessons in the technological educational branch on the topic of «application» in the conditions of distance learning in an inclusive class of primary school]. V*isnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka,* 2 (58), 198–203. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-198-203 [in Ukrainian].

2. Haiash, O. V. (2014). Porady vchyteliam shchodo navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u klasi z inkliuzyvnym navchanniam [Advice to teachers on teaching children with special educational needs in a class with inclusive education]: metodychni rekomendatsii. Uzhhorod : Informatsiino-vydavnychyi tsentr ZIPPO. [in Ukrainian].

3. Horbatiuk, O. (2022). Do problemy sotsializatsii ta trudovoi adaptatsii ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [On the problem of socialization and labor adaptation of children with intellectual disabilities]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 106(2), 39–48. https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.104 [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

4. Huzhanova, T. S. & Panchenko, Ye.S. (2024). Formuvannia predmetno-praktychnoi, tekhnolohichnoi kompetentnosti v normotypovykh ta ditei z OOP starshoho doshkilnoho viku v protsesi konstruktyvnoi diialnosti [Formation of subject-practical, technological competence in normotypical and children with OOP of senior preschool age in the process of constructive activity]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»), 5 (39), 166–178. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-166-178 [in Ukrainian].

5. Drahunova, V. V. (2019). Model pedahohichnykh umov uprovadzhennia innovatsiinoho menedzhmentu v systemu serednoi osvity [Model of pedagogical conditions for the introduction of innovative management in the secondary education system]. *Innovatsiina pedahohika*, 11, 31–34. [in Ukrainian].

6. Kasianenko, O. M., Prykhodko, T. P., & Saliuk, I. I. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha v umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta perspektyvy [Peculiarities of organizing an inclusive educational environment in conditions of martial law: challenges and prospects]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 13, https://doi.org/10.5281/zenodo.14395833 [in Ukrainian].

7. Kvitka, N. O. & Lapin, A. V. (2025). Hotovnist pedahohiv do roboty z ditmy z OOP v umovakh viiny ta povoiennyi chas [Readiness of teachers to work with children with special educational needs in conditions of war and post-war time]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

8. Kovalenko, Ya. V. & Mokliak, V. M. (2025). Strukturno-funktsionalna model upravlinnia osvitnim protsesom na osnovi keis-menedzhmentu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: praktychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia [Structural and functional model of educational process management based on case management in secondary education institutions: practical recommendations for implementation]: elektronnyi posibnyk. Poltava : Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. [in Ukrainian].

9. Kravchuk, O., & Shelepko, H. (2022). Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia u systemi upravlinnia diialnistiu v zakladi osvity [Organization of inclusive education in the system of activity management in an educational institution]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1(7), 165–171. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261222 [in Ukrainian].

10. Melenyshyn, N. B. (2025). Inkliuzyvnyi pidkhid do realizatsii tekhnolohichnoi osvitnoi haluzi v pochatkovii shkoli [Inclusive approach to the implementation of technological educational branch in primary school]. *Akademichni vizii*, (44). https://doi.org/10.5281/zenodo.15789416 [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.365; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-3; дата надходження 2026-08-15

11. Pysarchuk, O.T. (2020). Osvitno-rozvyvalne seredovyshche yak faktor pidvyshchennia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Educational and developmental environment as a factor in improving the quality of training of future teachers]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu.* Seriia: Pedahohika, 2, 44–51. [in Ukrainian].

12. Chebotarova, O. V. (2025). Metodychni osnovy korektsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: tekhnolohii [Methodological foundations of remedial education of students with intellectual disabilities: technologies]: prakt. posib. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

Iarmola, N. (2025). Inkliuzyvne navchannia [Inclusive education]. K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

13. DeMatthews, D. E., Conroy, K., & McKenzie, L. (2026). Inclusive Principal Leadership from 1995 to 2024: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, 0(0). https://doi.org/10.3102/00346543261446662 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 15.08.2026
Прорецензовано 3.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 37.015.3–376.1

Ірина Сасіна,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри освітньої реабілітації
осіб з порушеннями зору Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова
i.o.sasina@udu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8046-5083
Researcher ID: JGM-9166-2023
Scopus ID: 57846871200

Iryna Sasina,
Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Head of the Department of Educational Rehabilitation of
Persons with Visual Impairments

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Світлана Геращенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
s.i.herashchenko@udu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-7829-9722

Svitlana Herashchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation

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

Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine

ФУНКЦІОНАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ГНОСТИКО-ПРАКСИЧНИХ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

FUNCTIONAL DIFFERENTIATION OF GNOSTIC-PRAXIC DIFFICULTIES IN THE LEARNING ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні функціональної диференціації гностико-праксичних труднощів у навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку шляхом визначення механізмів, що можуть зумовлювати зовні подібні навчальні помилки. Застосовано інтегративний теоретичний аналіз, порівняння та систематизацію українських і зарубіжних наукових джерел, а також зіставлення функціональних механізмів гностико-праксичних труднощів із навчальними операціями та типовими помилками. Систематизовано зорово-перцептивний, просторовий, кінестетичний, серійно-динамічний і регуляторний механізми, недостатність яких може виявлятися в помилках читання, письма, лічби, копіювання, конструювання та виконання послідовних інструкцій. Систематизовано взаємозв'язки між можливими функціональними механізмами гностико-праксичних труднощів, їх проявами в навчальній

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

діяльності, відповідними навчальними операціями, характером помилок і діагностичними показниками. Обґрунтовано, що під час оцінювання важливо враховувати не лише кінцевий результат, а й спосіб аналізу зразка, послідовність дій, характер необхідної допомоги, реакцію учня на контрольовану зміну умов, здатність до самоперевірки та перенесення засвоєного способу дії. Сформульовано критерії розмежування зовні подібних навчальних помилок і запропоновано алгоритм динамічного оцінювання гностико-праксичних труднощів під час виконання навчальних завдань. Церебральні порушення зору розглянуто як один із можливих супутніх чинників зорово-просторових труднощів, що потребує міждисциплінарного уточнення. Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання для впорядкування психолого-педагогічного оцінювання, розмежування можливих механізмів зовні подібних навчальних помилок і визначення індивідуального функціонального профілю учня.

Ключові слова: гностико-праксичні труднощі; порушення інтелектуального розвитку; порушення зорового сприймання; навчальна діяльність; комплексна оцінка розвитку; психолого-педагогічний супровід.

Abstract. The aim of the study was to provide a theoretical basis for the functional differentiation of gnostic-praxic (perceptual-praxic) difficulties in the learning activities of primary school pupils with intellectual disabilities by identifying the mechanisms that may underlie apparently similar learning errors. The study employed theoretical analysis, comparison and systematisation of Ukrainian and international research, as well as an analysis of the relationships between functional mechanisms, learning operations and typical errors. Mechanisms related to visual perception, visuospatial processing, kinaesthetic control, sequential organisation and regulation were systematised. Difficulties involving these mechanisms may be reflected in errors in reading, writing, counting, copying, constructional tasks and following multistep instructions. Relationships were identified between the possible mechanisms of perceptual-praxic difficulties, their manifestations in learning activities, relevant learning operations, characteristics of errors and assessment indicators. The findings show that assessment should take into account not only the final outcome but also how the pupil analyses the presented sample, organises the sequence of actions, responds to assistance and controlled changes in task conditions, checks their own performance and transfers a learned strategy to another task. Criteria for differentiating apparently similar learning errors were formulated, and a three-stage algorithm for the dynamic assessment of perceptual-praxic difficulties during learning tasks was proposed. Cerebral visual impairment (CVI) was considered as one of the possible co-occurring factors contributing to visuospatial difficulties and requiring interdisciplinary assessment. The practical significance of the findings lies in their potential use for structuring psychological and educational assessment, differentiating the possible mechanisms

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

underlying apparently similar learning errors and identifying the pupil's individual functional profile.

Key words: gnostic-praxic difficulties; intellectual developmental disorder; visual impairment; learning activity; comprehensive developmental assessment; psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. У молодшому шкільному віці відбувається перехід від безпосередніх предметних дій до довільно організованої роботи з графічним, просторовим і символічним матеріалом. Опанування читання, письма, початкових математичних операцій, копіювання, конструювання, роботи з графічними схемами та виконання багатокрокових інструкцій потребує узгодженої роботи зорового сприймання, просторового аналізу, рухового програмування, серійної організації та контролю. Тому навчальна помилка не завжди свідчить про недостатність однієї окремої функції. Вона може виникати внаслідок порушення взаємодії кількох пізнавальних, перцептивних і моторно-регуляторних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне розуміння порушень інтелектуального розвитку передбачає оцінювання не лише рівня інтелектуального функціонування, а й адаптивної поведінки, умов діяльності, потреби в підтримці та індивідуального поєднання сильних сторін і труднощів дитини (Schalock et al., 2021; World Health Organization, 2024). Тому учні молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку не становлять однорідної групи. Подібний рівень когнітивного функціонування може поєднуватися з різною вираженістю мовленнєвих, перцептивних, просторових, моторних і регуляторних труднощів. Саме це зумовлює відмінності в їхніх освітніх потребах і характері необхідної підтримки.

У дослідженнях навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відзначають сповільненість і недостатню диференційованість сприймання, нестійкість уваги, труднощі осмислення й запам'ятовування навчального матеріалу, застосування знань і перенесення засвоєного способу дії в нові умови (Докучина, 2025). Оцінювання навчальних

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

досягнень таких учнів доцільно здійснювати з урахуванням змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів діяльності, звертаючи увагу не лише на кінцевий результат, а й на спосіб його досягнення (Бужинецька, 2021). Проте загальна характеристика пізнавальних труднощів не завжди дає змогу визначити, на якому саме етапі виконання навчальної дії виникла помилка.

Моторний, когнітивний і мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язані між собою (Houwen et al., 2016). Тому труднощі одного походження можуть посилювати або маскувати інші. Невиконання графічного завдання може бути наслідком неповного зорового аналізу зразка, просторових труднощів, недостатньої кінестетичної точності, порушення послідовності дій, нерозуміння інструкції або поєднання кількох чинників. Отже, однакова за зовнішнім проявом помилка може мати різні причини і не завжди свідчить про недостатність одного психічного процесу.

Систематичний огляд досліджень зорово-моторної інтеграції у дітей із порушеннями розвитку засвідчив відмінності в отриманих результатах залежно від віку, діагнозу та використаних методик (Carsone et al., 2021). Узагальнення наукових даних підтвердило зв'язок зорово-моторної інтеграції з успішністю опанування читання, письма й математики. Вираженість цього зв'язку залежить від етапу навчання та особливостей розвитку дитини (Khatib et al., 2022).

Порівняльне дослідження дітей із різними нейророзвитковими станами виявило відмінності за показниками дрібної моторики та зорово-моторної інтеграції. Виражені труднощі дрібної моторики та зорово-моторної інтеграції виявлено, зокрема, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Відмінності між групами підтверджують необхідність урахування індивідуального моторного, перцептивно-моторного та когнітивного профілю дитини (Lin et al., 2024).

У практиці інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних закладів освіти та команд психолого-педагогічного супроводу помилки читання, письма, лічби, копіювання й конструювання часто описують за їх зовнішніми проявами. До них належать дзеркальність, пропуски, перестановки, деформація елементів,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

уповільнений темп, залежність від зразка та постійна потреба в допомозі. Такий опис є важливим, але сам по собі не дає змоги визначити причину труднощів і обрати відповідний спосіб підтримки. Для цього необхідно встановити, на якому етапі виконання завдання виникає помилка та як змінюється результат після зміни умов діяльності.

Недиференційоване оцінювання гностико-праксичних труднощів може призводити до добору вправ, які не відповідають причинам навчальних помилок, багаторазового відпрацювання окремої навички без її перенесення в навчальну діяльність, надмірного спрощення матеріалу або недооцінювання труднощів зорового функціонування. Тому важливим є функціонально-диференційний підхід, який дає змогу співвіднести особливості зорового й просторового опрацювання інформації, кінестетичного забезпечення рухів, серійної організації, програмування та контролю дій із конкретними навчальними операціями, характером помилок і реакцією учня на дозовану допомогу.

Теоретичною основою оцінювання гностико-праксичних труднощів в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є положення про системну й динамічну організацію психічних функцій дитини. Характер навчальних помилок залежить від взаємодії зорових, просторових, рухових і регуляторних процесів, а також від умов виконання завдання. Тому під час оцінювання важливо враховувати не лише кінцевий результат, а й спосіб виконання завдання, характер труднощів, потребу в допомозі та зміни у виконанні після її надання. Гностико-праксичні труднощі слід розглядати з урахуванням вікових особливостей розвитку, нерівномірності формування психічних функцій і можливості їх зміни під впливом навчання (Beauchamp et al., 2022).

Аналіз сучасних досліджень засвідчує зростання уваги до нейропсихологічних механізмів порушень пізнавальної діяльності в дітей з особливими освітніми потребами. Н. Суховієнко (2026) розглядає порушення вищих психічних функцій з позицій системної організації когнітивного розвитку, взаємодії функціональних блоків мозку та міжпівкульних зв’язків,

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

звертаючи увагу на можливості нейропсихологічної діагностики й сенсомоторної корекції.

У дослідженні Н. Суховієнко та І. Литвин (2025) визначено основні засади нейропсихологічної корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що охоплюють первинне оцінювання, індивідуальне планування, проведення корекційних занять і моніторинг змін. Проте недостатньо висвітленим залишається питання функціональної диференціації гностико-праксичних труднощів в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема розмежування механізмів, які можуть зумовлювати зовні подібні навчальні помилки.

Ю. Рібцун (2021) запропонувала комплексне оцінювання латеральних переваг, загальної моторики, кінестетичного, кінетичного, просторового, конструктивного та регуляторного праксису в учнів молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами. Це підтверджує необхідність аналізу різних компонентів праксичних функцій. Проте результати цього дослідження не можна безпосередньо переносити на учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Їх доцільно використовувати для зіставлення особливостей окремих праксичних функцій у дітей з різними порушеннями розвитку.

Окремий напрям досліджень пов’язаний із просторовим орієнтуванням. А. Кіріллова (2025) визначила послідовність його формування в осіб з інтелектуальними порушеннями: від орієнтування у схемі власного тіла та засвоєння просторових напрямків до розуміння відношень між предметами, орієнтування на площині й словесного позначення просторових зв’язків. Ці положення допомагають пояснити дзеркальне відтворення, зміщення графічних елементів, порушення меж рядка, помилки розрядного запису та труднощі роботи з графічними схемами.

Регуляторний компонент навчальної діяльності пов’язаний із розвитком виконавчих функцій. У підлітків і дорослих з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено труднощі планування, когнітивної гнучкості, уваги та контролю (Zagaria et al., 2021). Ці результати не можна безпосередньо

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

переносити на учнів молодшого шкільного віку. Проте вони підтверджують необхідність розмежовувати труднощі побудови й виконання рухової програми та труднощі довільної регуляції, пов’язані з плануванням, увагою, контролем і корекцією дій.

Під час функціонального оцінювання гностико-праксичних процесів в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати можливу наявність церебральних порушень зору (cerebral/cortical visual impairment, CVI). Вони проявляються труднощами зорового функціонування, пов’язаними з порушеннями мозкових зорових шляхів і мереж, які не можна повністю пояснити станом периферичного відділу зорової системи (Chang et al., 2024). Тому відносно збережена гострота зору не виключає труднощів зорового пошуку, розпізнавання об’єктів і виконання зорово керованих дій (Chandna et al., 2024).

Прояви CVI можуть поєднуватися з порушеннями інтелектуального розвитку та мати зовнішню подібність до труднощів уваги, координації й інших нейророзвиткових станів. Тому їх необхідно розглядати в межах індивідуального функціонального профілю дитини (Chokron & Dutton, 2023). Нестійке впізнавання об’єктів, труднощі зорового пошуку та погіршення виконання завдань у візуально насиченому середовищі є підставою для міждисциплінарного оцінювання. Такі прояви не дають підстав установлювати діагноз лише за результатами педагогічного спостереження.

Отже, у науковій літературі висвітлено системну організацію вищих психічних функцій, основні засади нейропсихологічної корекції, структуру праксису, особливості просторового орієнтування, зорово-моторної інтеграції, виконавчих функцій і CVI. Разом із тим недостатньо систематизовано зв’язки між функціональним механізмом труднощів, навчальною діяльністю, характером помилки, можливими поясненнями, реакцією учня на дозовану допомогу та відповідним напрямом підтримки учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні функціональної диференціації гностико-праксичних труднощів у навчальній діяльності учнів

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та визначенні механізмів, що можуть лежати в основі зовні подібних навчальних помилок.

Відповідно до мети визначено такі завдання: уточнити зміст поняття «гностико-праксичні труднощі»; систематизувати основні механізми їх виникнення; встановити зв'язки між функціональними механізмами, навчальними операціями та типовими помилками; визначити орієнтири для розмежування зовні подібних навчальних помилок; обґрунтувати послідовність динамічного оцінювання гностико-праксичних труднощів під час виконання навчальних завдань.

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Застосовано аналіз, порівняння, узагальнення та систематизацію українських і зарубіжних наукових джерел, присвячених гностичним і праксичним процесам, особливостям навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, зорово-моторній інтеграції, просторовим, кінестетичним, серійно-динамічним і регуляторним труднощам, а також церебральним порушенням зору. Аналіз здійснювали шляхом зіставлення можливих функціональних механізмів труднощів із відповідними навчальними операціями, характером типових помилок, альтернативними поясненнями їх виникнення та змінами виконання завдань за різних умов. На основі такого зіставлення систематизовано основні механізми гностико-праксичних труднощів і обґрунтовано послідовність їх функціонально-диференційного оцінювання.

Результати дослідження. У межах статті гнозис розглядається як функціональна система сприймання, розрізнення, організації, розпізнавання та осмислення сенсорної інформації. У навчальній діяльності гностичні процеси забезпечують цілісне обстеження зразка, виокремлення істотних ознак, упізнавання графічних символів, розрізнення форми, величини, напрямку та просторових відношень. Праксис охоплює систему засвоєних цілеспрямованих дій, виконання яких потребує кінестетичного й кінетичного забезпечення, просторової та серійно-динамічної організації, програмування і контролю. Таке розуміння спирається на системно-динамічний підхід (Beauchamp et al., 2022;

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Суховієнко, 2026) та багатокомпонентне розуміння праксичних функцій (Рібцун, 2021).

Гностичні та праксичні процеси взаємодіють під час виконання графічних, конструктивних і послідовно організованих навчальних дій. Результат залежить від того, наскільки повно учень сприймає й аналізує зразок, визначає просторове розташування його елементів, обирає та виконує рухову програму, а також контролює отриманий результат. Регуляторні, мовленнєві й мнемічні процеси не належать безпосередньо до гнозису або праксису, проте можуть впливати на виконання гностико-праксичних операцій і зумовлювати зовні подібні помилки.

В описі психолого-педагогічної оцінки розвитку доцільно використовувати поняття «гностико-праксичні труднощі». Воно дає змогу характеризувати недостатню сформованість, нерівномірність або нестійкість окремих компонентів функціональної системи без передчасного використання клінічних термінів «агнозія», «апраксія», «дисгнозія» та «диспраксія». Такий підхід зосереджує увагу на функціональних проявах труднощів у навчальній діяльності дитини та дає змогу розмежувати психолого-педагогічний висновок і клінічний діагноз.

Функціонально-диференційний аналіз передбачає послідовне розмежування можливих причин зовні подібної навчальної помилки. Для цього аналізують спосіб виконання завдання, визначають можливі пояснення труднощів і оцінюють, як змінюється результат після контрольованої зміни однієї з умов виконання. До основних складових такого аналізу належать етап виникнення труднощів, їх прояв у діяльності, характер навчального завдання, структура помилки, можливі пояснення та діагностичні показники. Такий підхід дає змогу формулювати й перевіряти психолого-педагогічні гіпотези, але не призначений для встановлення медичного або нейропсихологічного діагнозу.

Прояви недостатності зорового опрацювання інформації необхідно аналізувати з урахуванням взаємодії сенсорних, когнітивних і мовленнєвих чинників. Для цього доцільно порівнювати результати виконання різних видів

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

навчальної діяльності, зокрема читання, письма, копіювання та графічних завдань, а також оцінювати, як змінюється результат після зміни окремих умов виконання. Це допомагає розмежувати зорові труднощі та прояви, пов'язані з увагою чи пам'яттю, а також визначити доцільні напрями навчальної підтримки.

Порушення просторового аналізу й синтезу ускладнюють орієнтування на площині та відтворення просторових відношень і можуть впливати на різні види навчальної діяльності. Вони можуть проявлятися дзеркальним написанням букв, зміщенням графічних елементів, порушенням меж рядка, помилками розрядного запису та труднощами роботи з графічним матеріалом. Водночас подібні помилки можуть бути пов'язані не лише з просторовими труднощами, а й з особливостями уваги, пам'яті чи мовлення. Тому важливо визначити можливий механізм їх виникнення, оцінити структуру помилки та перевірити інші можливі пояснення за допомогою функціонально-диференційного аналізу.

Під час оцінювання важливо спостерігати, як змінюється результат після використання різних видів допомоги: просторових орієнтирів (ліній, маркерів, напрямних стрілок); графічного структурування матеріалу (блоків, поділу на окремі частини); словесного позначення напрямків («зліва направо», «зверху вниз»); поетапного виконання завдання з контролем кожного кроку. Зміна результату після такої допомоги дає змогу уточнити роль просторового компонента в структурі труднощів. Такі прийоми прийоми можуть використовуватися у корекційно-розвитковій роботі для поступового формування просторових уявлень і перенесення сформованих способів дії в навчальну діяльність.

Кінестетична недостатність проявляється неточністю поз і рухів, тривалим пошуком потрібної дії, значною залежністю від зорового контролю та м'язовим напруженням. У графомоторній діяльності це може виявлятися деформацією елементів, нестійкістю їх розміру й нахилу, уповільненим темпом і швидким виснаженням. Для уточнення цього компонента доцільно порівнювати виконання завдань за зоровим зразком і словесною інструкцією, після

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

пасивного надання потрібної пози, а також за обмеженого зорового контролю. При цьому повільний темп не слід автоматично пов'язувати із загальною сповільненістю пізнавальної діяльності, оскільки в окремих випадках він допомагає зберігати точність рухів.

Серійно-динамічна недостатність характеризується порушенням послідовності та плавності дій, повторами, пропусками, перестановками елементів і труднощами переключення між ними. Такі прояви можуть впливати на письмо, конструювання, виконання математичних алгоритмів і багатокрокових інструкцій. Подібні труднощі також можуть бути пов'язані з нерозумінням мовлення, обмеженим обсягом робочої пам'яті або нестійкістю уваги. Якщо результат покращується після введення ритму, поділу завдання на окремі кроки чи використання зовнішнього плану, це може свідчити про значення серійної організації дій.

Труднощі програмування, довільної регуляції та контролю проявляються імпульсивним початком роботи, нестійким утриманням мети, повторенням неефективного способу дії, хаотичними виправленнями та відсутністю самоперевірки. У багатокрокових завданнях це може призводити до їх незавершення або повторення помилкового алгоритму. Такі прояви необхідно відмежовувати від нерозуміння умов завдання, моторних труднощів і виснаження. Важливим показником є покращення результату після попереднього планування, паузи перед початком роботи, використання запитань для самоконтролю або обов'язкового порівняння результату зі зразком.

Зовні подібні навчальні помилки можуть мати різні функціональні причини. Наприклад, пропуск літери може бути пов'язаний із фрагментарним зоровим пошуком, порушенням серійної організації, нестійкістю уваги або недостатнім фонологічним опрацюванням слова. Дзеркальне написання може виникати через просторову нестійкість, несформованість образу символу або недостатній самоконтроль. Повільне письмо може бути пов'язане з кінестетичним пошуком, м'язовим напруженням, загальним темпом діяльності або прагненням зберегти точність. Невиконання інструкції може бути

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

зумовлено недостатнім розумінням мовлення, обмеженим обсягом робочої пам'яті, труднощами серійної організації чи регуляції. Отже, зовнішній прояв помилки сам по собі не дає змоги визначити її причину.

Під час оцінювання важливим є не лише кінцевий результат, а й процес виконання завдання: спосіб обстеження зразка, виокремлення істотних ознак, утримання напрямку дій, вибір і збереження програми, послідовність операцій, виявлення помилок, характер допомоги, здатність до самоперевірки та перенесення засвоєного способу дії. Функціональний висновок має відображати, на якому етапі діяльності виникають труднощі, чим вони можуть бути зумовлені та за яких умов виконання завдання змінюється.

Динамічне оцінювання гностико-праксичних труднощів доцільно здійснювати у три етапи. На першому етапі помилку фіксують у звичайній навчальній ситуації, визначають, на якому етапі діяльності виникають труднощі, та формулюють щонайменше два можливі пояснення. На другому етапі змінюють лише одну умову виконання завдання – кількість стимулів, контраст, темп, спосіб подання інструкції, наявність просторового орієнтира, ритму, тактильно-рухової опори чи зовнішнього плану – та оцінюють, як це впливає на результат. Одночасна зміна кількох умов не дає змоги визначити, яка саме з них вплинула на виконання. На третьому етапі доступний для учня спосіб дії перевіряють у новому, але подібному за змістом і структурою завданні, оцінюючи самостійність і стійкість його використання.

Покращення результату після зміни однієї умови не дає підстав однозначно визначити механізм труднощів, але допомагає звузити коло можливих причин. Якщо подібний результат повторюється при виконанні кількох завданнях, а учень самостійно використовує доступний спосіб виконання діяльності, функціональний висновок стає більш обґрунтованим. Запропонована послідовність не замінює комплексної оцінки розвитку, а допомагає впорядкувати професійне спостереження та зіставити результати роботи фахівців різного профілю.

Особливої уваги потребують зорово-просторові помилки та труднощі виконання зорово керованих дій за можливої наявності CVI. Нестійке

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

розпізнавання об’єктів, труднощі зорового пошуку, погіршення виконання завдань у візуально перевантаженому середовищі, невідповідність між показниками гостроти зору та повсякденною зоровою поведінкою, а також труднощі сприймання складних сцен є підставою для міждисциплінарного оцінювання. Такі прояви не дають підстав установлювати діагноз лише за результатами педагогічного спостереження, але вказують на необхідність офтальмологічного, нейропедіатричного та функціонально-зорового оцінювання. CVI не слід ототожнювати із зоровою агнозією, загальними труднощами сприймання чи будь-якими помилками копіювання. Його необхідно розглядати лише як одне з можливих пояснень у структурі індивідуального функціонального профілю дитини.

Запропонований функціонально-диференційний підхід не є стандартизованою методикою. Його подальше використання потребує емпіричної перевірки, оцінювання узгодженості висновків фахівців різного профілю, визначення діагностичної цінності окремих варіантів зміни умов виконання завдань та уточнення меж застосування в різних освітніх умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Гностико-праксичні труднощі учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є неоднорідними та можуть бути пов’язані з недостатністю зорового опрацювання інформації, просторового аналізу й синтезу, кінестетичного забезпечення рухів, серійно-динамічної організації, програмування та контролю дій. Характер їх проявів залежить також від взаємодії з мовленнєвими, мнемічними та регуляторними процесами.

Функціональна диференціація передбачає співвіднесення структури навчальної помилки з етапом виконання дії, можливими механізмами її виникнення, альтернативними поясненнями та реакцією учня на контрольовану зміну однієї умови. Тому під час оцінювання важливо враховувати не лише правильність і темп виконання, а й спосіб аналізу зразка, послідовність дій, характер необхідної допомоги, здатність до самоперевірки та перенесення засвоєного способу дії.

Запропонований триетапний алгоритм динамічного оцінювання охоплює

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

фіксацію помилки й формулювання функціональних гіпотез, контрольовану зміну однієї умови виконання завдання та перевірку перенесення засвоєного способу дії в нове функціонально подібне завдання. Його призначення полягає в упорядкуванні психолого-педагогічного оцінювання, а не у встановленні медичного або нейропсихологічного діагнозу.

Під час аналізу зорово-просторових труднощів необхідно враховувати можливу наявність CVI та його вплив на зорове функціонування дитини. У таких випадках результати педагогічного спостереження доцільно розглядати разом із результатами офтальмологічного, нейропедіатричного та функціонально-зорового оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з емпіричною перевіркою запропонованого підходу, розробленням карти структурованого спостереження, оцінюванням узгодженості висновків фахівців різного профілю та визначенням діагностичної цінності окремих варіантів контрольованої зміни умов виконання навчальних завдань.

Інформація про внесок авторів. Ірина Сасіна – концептуалізація дослідження; визначення мети, завдань і теоретико-методологічних засад роботи; аналіз наукових джерел з окремих аспектів досліджуваної проблеми; теоретичне опрацювання та інтерпретація відповідних положень; підготовка окремих структурних частин рукопису; наукове редагування та узгодження остаточної версії статті. Світлана Геращенко – розроблення логіки та структури дослідження; пошук, аналіз і систематизація наукових джерел за відповідним напрямом; узагальнення теоретичних підходів і результатів аналізу; формулювання основних положень і висновків дослідження; підготовка окремих структурних частин рукопису; змістове редагування та доопрацювання остаточної версії статті. Автори схвалили остаточний варіант рукопису.

Використання ШІ. Під час підготовки статті автори використовували ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для пошуку та впорядкування бібліографічної інформації. Усі джерела й бібліографічні дані перевірено за першоджерелами. Відповідальність за зміст статті несуть автори.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

2. World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263

3. Докучина, Т. (2025). Психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика, 13*(2), 24–29. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003

4. Бужинецька, К. (2021). Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання, 103*(3), 56–66. https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.80

5. Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 53–54*, 19–31. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012

6. Carsone, B., Green, K., Torrence, W., & Henry, B. (2021). Systematic review of visual motor integration in children with developmental disabilities. *Occupational Therapy International, 2021*, 1801196. https://doi.org/10.1155/2021/1801196

7. Khatib, L., Li, Y., Geary, D. C., & Popov, V. (2022). Meta-analysis on the relation between visuomotor integration and academic achievement: Role of educational stage and disability. *Educational Research Review, 35*, 100412. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100412

8. Lin, L.-Y., Hwang, I.-T., Hsu, C.-F., Yu, W.-H., Lai, P.-C., Chen, Y.-W., & Tu, Y.-F. (2024). Comparing fine motor performance among young children with autism spectrum disorder, intellectual disability, attention-deficit/hyperactivity disorder, and specific developmental disorder of motor function. *Frontiers in Pediatrics, 12*, 1372980. https://doi.org/10.3389/fped.2024.1372980

9. Beauchamp, M. H., Peterson, R. L., Ris, M. D., Taylor, H. G., & Yeates, K. O. (Eds.). (2022). *Pediatric neuropsychology: Research, theory, and practice* (3rd ed.). Guilford Press.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

10. Суховієнко, Н. (2026). Нейропсихологічний аналіз порушень вищих психічних функцій. *Особлива дитина: навчання і виховання, 122*(2), 214–229. https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.339

11. Суховієнко, Н., & Литвин, І. (2025). Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання, 119*(3), 272–287. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.279

12. Рібцун, Ю. (2021). Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання, 104*(4), 28–45. https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88

13. Кіріллова, А. (2025). Розвиток навичок просторового орієнтування в дітей з порушенням інтелекту легкого ступеня. *Inclusion and Diversity*, (5), 19–23. https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.4

14. Zagaria, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., & Zoccolotti, P. (2021). Executive functions and attention processes in adolescents and young adults with intellectual disability. *Brain Sciences, 11*(1), 42. https://doi.org/10.3390/brainsci11010042

15. Chang, M. Y., Merabet, L. B., & CVI Working Group. (2024). Special commentary: Cerebral/cortical visual impairment working definition: A report from the National Institutes of Health CVI Workshop. *Ophthalmology, 131*(12), 1359–1365. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2024.09.017

16. Chandna, A., Wong, M., Veitzman, S., Menjivar, E., & Kulkarni, A. (2024). Higher visual function deficits are independent of visual acuity measures in children with cerebral visual impairment. *Frontiers in Human Neuroscience, 18*, 1451257. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1451257

17. Chokron, S., & Dutton, G. N. (2023). From vision to cognition: Potential contributions of cerebral visual impairment to neurodevelopmental disorders. *Journal of Neural Transmission, 130*(3), 409–424. https://doi.org/10.1007/s00702-022-02572-8

REFERENCES

1. Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [in English].

2. World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263 [in English].

3. Dokuchyna, T. (2025). Psykholohichni osoblyvosti navchalnoi diialnosti uchniv z intelektualnymy porushenniamy [Psychological features of the educational activity of students with

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

intellectual disabilities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka, 13*(2), 24–29. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003 [in Ukrainian].

4. Buzhynetska, K. (2021). Osnovni kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z kohnityvnymy porushenniamy v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Main criteria for assessing the learning achievements of students with cognitive impairments within the competency-based approach]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 103*(3), 56–66. https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.80 [in Ukrainian].

5. Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 53–54*, 19–31. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012 [in English].

6. Carsone, B., Green, K., Torrence, W., & Henry, B. (2021). Systematic review of visual motor integration in children with developmental disabilities. *Occupational Therapy International, 2021*, 1801196. https://doi.org/10.1155/2021/1801196 [in English].

7. Khatib, L., Li, Y., Geary, D. C., & Popov, V. (2022). Meta-analysis on the relation between visuomotor integration and academic achievement: Role of educational stage and disability. *Educational Research Review, 35*, 100412. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100412 [in English].

8. Lin, L.-Y., Hwang, I.-T., Hsu, C.-F., Yu, W.-H., Lai, P.-C., Chen, Y.-W., & Tu, Y.-F. (2024). Comparing fine motor performance among young children with autism spectrum disorder, intellectual disability, attention-deficit/hyperactivity disorder, and specific developmental disorder of motor function. *Frontiers in Pediatrics, 12*, 1372980. https://doi.org/10.3389/fped.2024.1372980 [in English].

9. Beauchamp, M. H., Peterson, R. L., Ris, M. D., Taylor, H. G., & Yeates, K. O. (Eds.). (2022). *Pediatric neuropsychology: Research, theory, and practice* (3rd ed.). Guilford Press. [in English].

10. Sukhoviienko, N. (2026). Neiropsykholohichnyi analiz porushen vyshchykh psykhichnykh funktsii [Neuropsychological analysis of higher mental function disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 122*(2), 214–229. https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.339 [in Ukrainian].

11. Sukhoviienko, N., & Lytvyn, I. (2025). Neiropsykholohichnyi pidkhid u korektsii rozvytku ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [A neuropsychological approach to developmental correction of children with special educational needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 119*(3), 272–287. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.279 [in Ukrainian].

12. Ribtsun, Y. (2021). Vyvchennia praksychnykh funktsii molodshykh shkoliariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy [Studying the praxic functions of primary school pupils

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.366; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

with special speech needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 104*(4), 28–45. https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88 [in Ukrainian].

13. Kirillova, A. (2025). Rozvytok navychok prostorovoho oriientuvannia v ditei z porushenniam intelektu lehkoho stupenia [Development of spatial orientation skills in children with mild intellectual disability]. *Inclusion and Diversity*, (5), 19–23. https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.4 [in Ukrainian].

14. Zagaria, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., & Zoccolotti, P. (2021). Executive functions and attention processes in adolescents and young adults with intellectual disability. *Brain Sciences, 11*(1), 42. https://doi.org/10.3390/brainsci11010042 [in English].

15. Chang, M. Y., Merabet, L. B., & CVI Working Group. (2024). Special commentary: Cerebral/cortical visual impairment working definition: A report from the National Institutes of Health CVI Workshop. *Ophthalmology, 131*(12), 1359–1365. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2024.09.017 [in English].

16. Chandna, A., Wong, M., Veitzman, S., Menjivar, E., & Kulkarni, A. (2024). Higher visual function deficits are independent of visual acuity measures in children with cerebral visual impairment. *Frontiers in Human Neuroscience, 18*, 1451257. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1451257 [in English].

17. Chokron, S., & Dutton, G. N. (2023). From vision to cognition: Potential contributions of cerebral visual impairment to neurodevelopmental disorders. *Journal of Neural Transmission, 130*(3), 409–424. https://doi.org/10.1007/s00702-022-02572-8 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 2.08.2026
Прорецензовано 27.08.26
Схвалено до друку 5.10.2026

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434

Ольга Невмержицька,
викладач кафедри логопедії Факультету психології та спеціальної освіти
E-mail: o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0009-0006-5275-3153

Olga Nevmerzhitska,
Lecturer at the Department of Speech Therapy

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

Faculty of Psychology and Special Education

Наталія Бабич,
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри логопедії Факультету психології та спеціальної освіти
E-mail: n.babych@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8923-8960
ResearcherID: AAW-3840-2020
Scopus ID: 57226622376

Nataliia Babych,
PhD in Education, Associate Professor,
Head at the Department of Speech Therapy
Faculty of Psychology and Special Education

Юлія Товкес,
викладач кафедри логопедії Факультету психології та спеціальної освіти
E-mail: y.tovkes@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-0857-2164

Iuliia Tovkes,
Lecturer at the Department of Speech Therapy
Faculty of Psychology and Special Education

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

РАННЄ ВТРУЧАННЯ ПРИ ЗАЇКАННІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ LIDCOMBE ТА RESTART-DCM

EARLY INTERVENTION FOR STUTTERING IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN: A

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LIDCOMBE AND RESTART-DCM PROGRAMS

Анотація У статті представлено результати порівняльного аналізу сучасних програм раннього логопедичного втручання при заїканні у дітей дошкільного віку – Lidcombe Program та RESTART-DCM. Актуальність дослідження зумовлено необхідністю раннього виявлення порушень плавності мовлення, своєчасного надання допомоги та використання доказових підходів, спрямованих на зниження ризику персистенції заїкання**,** підтримку комунікативного розвитку дитини й підвищення якості життя її сім'ї.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу програм Lidcombe Program та RESTART-DCM, визначенні їх теоретичних засад, особливостей практичного застосування, переваг і обмежень у системі раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням. Дослідження здійснювалося шляхом аналізу сучасних міжнародних наукових публікацій, клінічних рекомендацій та методичних посібників щодо раннього втручання при порушеннях плавності мовлення.

Встановлено, що Lidcombe Program базується на принципах поведінкового підходу та передбачає пряме втручання, спрямоване на зменшення проявів заїкання через систематичне позитивне підкріплення плавного мовлення і використання зворотного зв'язку. Особливістю програми є активна участь батьків, які після навчання з логопедом реалізують терапевтичні стратегії у повсякденному спілкуванні з дитиною. Ефективність програми підтверджено результатами клінічних досліджень та систематичних оглядів.

Програма RESTART-DCM ґрунтується на моделі «Вимоги–можливості» (Demands and Capacities Model) і реалізує непрямий сімейно-центрований підхід. Основним завданням програми є досягнення балансу між вимогами комунікативного середовища та можливостями дитини шляхом оптимізації взаємодії, зниження надмірних мовленнєвих, емоційних, когнітивних і моторних навантажень.

Порівняльний аналіз показав, що обидві програми мають спільні характеристики: ранній початок втручання, структурованість терапевтичного процесу, активне залучення батьків та систематичний контроль результатів. Водночас Lidcombe Program орієнтовано на безпосередню зміну мовленнєвої поведінки дитини, тоді як RESTART-DCM спрямовано на модифікацію комунікативного середовища та розвиток можливостей дитини.

Зроблено висновок про доцільність використання міжнародного досвіду раннього втручання при заїканні в Україні з урахуванням необхідності адаптації доказових програм до національної системи логопедичної допомоги.

Ключові слова: заїкання; діти раннього віку; раннє втручання; ранній логопедичний супровід; порушення плавності мовлення; програма Lidcombe; RESTART-DCM; сімейно-центрований підхід; доказова логопедія.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

Abstract. This article presents the results of a comparative analysis of current early speech-language intervention programs for stuttering in preschool-aged children, the Lidcombe Program and RESTART-DCM. The relevance of this study stems from the need for early detection of speech fluency disorders, timely intervention, and the implementation of evidence-based approaches aimed at reducing the risk of persistent stuttering, supporting the child's communicative development, and improving the family's quality of life.

The purpose of this article is to conduct a comparative analysis of the Lidcombe Program and RESTART-DCM, identify their theoretical foundations, characteristics of practical application, advantages, and limitations within the system of early speech-language therapy for children with stuttering. The study was conducted by analyzing current international scientific publications, clinical guidelines, and methodological manuals on early intervention for speech fluency disorders.

It was found that the Lidcombe Program is based on the principles of a behavioral approach and involves direct intervention aimed at reducing stuttering through systematic positive reinforcement of fluent speech and the use of feedback. A distinctive feature of the program is the active participation of parents, who, after receiving training from a speech-language pathologist, implement therapeutic strategies in their daily communication with their child. The program's effectiveness has been confirmed by the results of clinical studies and systematic reviews.

The RESTART-DCM program is based on the Demands and Capacities Model and implements an indirect, family-centered approach. The program's primary goal is to achieve a balance between the demands of the communicative environment and the child's capacities by optimizing interaction and reducing excessive linguistic, emotional, cognitive, and motor demands.

A comparative analysis showed that both programs share common characteristics: early intervention, a structured therapeutic process, active parental involvement, and systematic monitoring of outcomes. At the same time, the Lidcombe Program focuses on directly changing the child's speech behavior, whereas RESTART-DCM aims to modify the communicative environment and develop the child's capabilities.

It was concluded that it is advisable to apply international experience in early intervention for stuttering in Ukraine, taking into account the need to adapt evidence-based programs to the national system of speech-language pathology care.

***Key words**:* stuttering; young children; early intervention; early speech-language therapy; speech fluency disorders; the Lidcombe Program; RESTART-DCM; family-centered approach; evidence-based speech-language therapy.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

Актуальність дослідження. Заїкання є одним із найпоширеніших порушень плавності мовлення, яке найчастіше виникає у дітей раннього та дошкільного віку в період інтенсивного розвитку мовлення. Поява перших ознак заїкання може негативно впливати не лише на мовленнєвий розвиток дитини, а й на її емоційний стан, комунікативну активність, соціальну взаємодію та якість життя всієї родини. За відсутності своєчасної допомоги порушення набуває стійкого характеру, що ускладнює подальшу логопедичну роботу та підвищує ризик виникнення вторинних психологічних і поведінкових труднощів.

Сучасні міжнародні дослідження доводять, що найбільш ефективним є раннє виявлення ознак заїкання та своєчасне впровадження логопедичного супроводу, заснованого на доказових практиках і сімейно-центрованому підході. Особливого значення набуває організація комплексного супроводу, який передбачає активне залучення батьків, міждисциплінарну взаємодію фахівців та створення сприятливого комунікативного середовища для розвитку дитини.

Наразі в Україні система раннього втручання активно розвивається, проте питання раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням залишаються недостатньо висвітленими, як у науковому, так і в практичному аспектах. Потребують подальшого обґрунтування моделі раннього логопедичного супроводу, алгоритми взаємодії з родиною, критерії оцінювання ефективності втручання та адаптація міжнародного досвіду до вітчизняної системи надання послуг.

Отже, актуальність дослідження обумовлено необхідністю наукового обґрунтування та вдосконалення інстументарію раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням, що сприятиме підвищенню ефективності ранньої допомоги, запобіганню персистенції заїкання та забезпеченню повноцінного мовленнєвого й соціального розвитку дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням є предметом наукових досліджень вітчизняних і закордонних учених, які розглядають механізми виникнення

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

заїкання, закономірності його перебігу та шляхи надання ефективної ранньої допомоги.

Сучасні українські науковці описують важливість саме раннього супроводу дітей із заїканням, наголошуючи на попередженні персистенції порушення. Так, С. Долженко, О. Горбатюк, Г. Соколова, В. Галущенко (2025) пишуть у своїх дослідженнях про важливість сімейно-центрованого підходу, активну участь батьків у логопедичному супроводі дітей із заїканням. Н. Лопатинська (2022) наголошує на важливості створення необхідного середовища для розвитку комунікативних функцій у дітей з мовленнєвими труднощами. А. Слозанська, Н. Горішина (2023) вказують на необхідність початку інтервенції в ранньому віці дітей з порушеннями мовлення. А. Король (2025) порушує питання командної роботи у ранньому логопедичному втручанні. Ю. Рібцун (2023) описує ознаки заїкання у дітей 1,5–3 років та наголошує на важливості застосування логопсихосинергетичного підходу у роботі з дітьми, які мають порушення темпо-ритмічної складової мовлення.

Аналіз закордонних джерел доводить, що багато авторів наголошують саме на ранньому початку логопедичного супроводу дітей з порушеннями плавності мовлення та активне залучення родини. Onslow, Packman & Harrison (2003) розробили програму Lidcombe Program, яка спрямована на втручання при ранньому заїканні батьками у повсякденному мовленнєвому середовищі. Ward у своєму дослідженні (2018) дуже детально описує саме ефективність терапії взаємодії батьків та дитини раннього дошкільного віку. Автор припускає, що заїкання – це гетерогенний розлад і терапія повинна бути побудована з врахуванням індивідуальних потреб кожної дитини та потребує коригування стилів взаємодії, зміни оточення [7]. Kelman, Elaine (2008) у своєму дослідженні описують результати роботи з дітьми 3–4 років із заїканням і обґрунтовують важливість раннього втручання, коли батьки виступають активними учасниками терапевтичного процесу [8]. Guitar (2019) наголошує, що діти 2,5–3 років когнітивно ще не готові до зміни свого мовлення через пряму терапію, тому автор пропонує роботу із середовищем дитини [9]. Отже, аналіз наукових джерел засвідчив значний інтерес дослідників до проблеми

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

раннього виявлення заїкання у дітей, але залишаються питання щодо організації раннього логопедичного супроводу, а також порівняльного аналізу сучасних міжнародних програм. Це зумовлює необхідність подальших досліджень у зазначеному напрямі.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз програм RESTART-DCM та Lidcombe Program, які широко застосовуються у практиці раннього логопедичного втручання дітей із заїканням, за такими критеріями: теоретичні засади, принципи та особливості практичного застосування, роль батьків у терапевтичному процесі, переваги й обмеження, а також можливості адаптації та впровадження в систему раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням в Україні.

Процедура дослідження. Процедура дослідження передбачала проведення порівняльного аналізу програм раннього логопедичного втручання Lidcombe Program та RESTART-DCM на основі опрацювання сучасних міжнародних наукових публікацій, клінічних рекомендацій і методичних посібників. Аналіз здійснювався за низкою критеріїв, що характеризують теоретичні засади програм, цільову групу, роль батьків і логопеда, особливості реалізації втручання, тривалість терапії та наявність доказової бази щодо ефективності.

Результати дослідження. Для проведення порівняльного аналізу доцільно спочатку розглянути особливості кожної з програм раннього логопедичного втручання, які мають найвищий рівень доказовості у роботі з дітьми дошкільного віку із заїканням. Насамперед проаналізуємо програму Lidcombe, після чого розглянемо програму RESTART-DCM.

Програму Lidcombe було розроблено понад 35 років тому, але вона і сьогодні є актуальною, ґрунтується на принципах поведінкового підходу та передбачає використання систематичного позитивного підкріплення плавного мовлення дитини під час щоденної взаємодії з батьками [10].

Програму Lidcombe було розроблено австралійськими дослідниками Mark Onslow, Elisabeth Harrison, Sue O’Brian та їхніми колегами на базі Stuttering Unit (Bankstown Health Service, Sydney) і University of Sydney [10]. Теоретичним

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

підґрунтям Lidcombe Program є поведінкова теорія, заснована на принципах оперантного навчання. Програма передбачає, що систематичне використання позитивного підкріплення плавного мовлення та ненав'язливого коригувального зворотного зв'язку щодо проявів заїкання сприяє формуванню більш плавного мовлення у дитини. Реалізація програми відбувається у природному комунікативному середовищі за активної участі батьків, які після спеціального навчання застосовують терапевтичні стратегії у повсякденному спілкуванні з дитиною. Програма актуальна й нині, оскільки погіршення якості життя дитини внаслідок заїкання та перспектива нейропластичних змін мовленнєвого механізму на ранньому етапі життя перетинається з сучасними поняттями ранньої логопедичної допомоги дітям із заїканням. Фахівці у всьому світі надають пріоритет раннього втручання при заїканні перед іншими розладами мови та мовлення [11].

Програма Lidcombe вважається прямим втручанням, тому що безпосередньо впливає на мовлення дитини, через позитивне підкріплення під час щоденної взаємодії з батьками. Програма має два етапи. Мета першого – досягти дуже низького рівня проявів ознак заїкання, або повної відсутності. Мета другого – з допомогою батьків зберегти цей стан, підтримуючи мовлення дитини. Істотна різниця з іншими методиками є в тому, що логопед лише керує процесом, а основну роль виконують батьки. Вони спочатку проходять курс навчання, а потім самостійно працюють із дитиною у звичному для дитини середовищі.

На першому етапі дитина і батьки щотижнево співпрацюють з фахівцем, отримуючи рекомендації, які найкраще відповідають потребам дитини та родини. Батьків ознайомлюють та навчають використовувати шкалу оцінки важкості заїкання, яка допомагає встановити рівень заїкання дитини. Ця шкала складається з десяти пунктів, де 0 – заїкання відсутнє, 1 – поодинокі прояви заїкання, а 10 – заїкання дуже сильне. Протягом всього першого етапу фахівці пояснюють важливість занять з плавності мовлення, навчають надавати зворотний зв'язок. Батьки щодня фіксують оцінку стану мовлення дитини.

Важливою складовою є саме оцінка заїкання – кількість запинок під час

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

мовлення, які фіксує логопед протягом всього втручання. Це оцінюється на матеріалі у 300 складів або протягом 10 хвилин. Ця інформація аналізується і може бути використана фахівцем для конструктивного спілкування з батьками. Протягом першого періоду на тренувальних сесіях спілкування батьків з дитиною відбувається під контролем фахівця. Сесії побудовані з врахуванням проявів заїкання, а також змін, що відбуваються. Спілкування відбувається відповідно до інтересів дитини та розпорядку дня родини. Також спілкування може бути регламентоване та нерегламентоване. Теми для комунікації підбираються різної тривалості та структури, щоб дитина могла висловлюватися від більш коротших та простіших речень до довших та складніших. Комунікативний зміст спілкування підбирає фахівець, орієнтуючись на ступінь проявів заїкання у дитини та індивідуальних вподобань дитини. Коли прояви заїкання знижуються, то можна переходити на менш організовані форми спілкування, збільшуючи частину спонтанного мовлення.

До методів, які можуть бути використані під час тренувальних занять по Lidcombe Program, можна віднести:

– вправи на чергування під час розмови;

– повторення слів або фраз;

– доповнення речень;

– закриті запитання;

– запитання з двома варіантами відповідей;

– розмова про «тут і зараз» [11].

Під час тренувальних сесій треба розуміти, що на мовлення дитини можуть впливати різні співрозмовники, місце тренування, рівень збудження, що може виникати під час розмови та виконання вправ, і це треба враховувати під час складання структури занять. На початку рекомендовано проводити заняття по 15 хвилин кожен день; якщо важкі прояви заїкання, то два рази на день по 15 хвилин.

Відповідно під час роботи існує обов’язковий зворотній зв’язок з батьками, який надається безпосередньо під час спілкування. Він стосується як

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

мовлення без заїкання, так і мовлення із заїканням, і має п’ять напрямів. Три стосуються мовлення без заїкання, два – мовлення із заїканням.

Зворотний зв’язок від батьків щодо мовлення без заїкання має бути за своєю суттю позитивним, підтримуючим та приємним для дитини.

Похвала – обов’язковий компонент роботи. Для батьків дуже важливо використовувати слова, міміку та формулювання, які їм подобаються і підходять їхній дитині. Фахівець повинен переконатися, що похвала батьків є щирою і що її не використовують надмірно, до такої міри, що вона перестає приносити дитині задоволення [11].

Важливим є те, що визнання мовлення без заїкання є більш нейтральним, ніж похвала за таке мовлення. Прикладами можуть бути фрази: «Це було плавно» та «Слова прозвучали плавно». Визнання, зазвичай, є найкоротшим видом зворотного зв’язку в програмі Lidcombe і може підійти дітям, які віддають перевагу невимушеному підходу [11].

Коли спостерігається заїкання, батьки можуть використати прохання про самоналаштування мовлення, попросити дитину повторити слово чи фразу більш плавно. Умовою переходу на другий етап є те, що дитина протягом трьох тижнів має оцінку стану заїкання у діапазоні 0–1.

Під час другого етапу – батьки навчаються справлятися із заїканням без допомоги фахівця. Другий етап може тривати до 12 місяців. Також відповідно до програми Lidcombe фахівці попереджають про можливі рецидиви заїкання.

Отже, Lidcombe Program передбачає чітко структурований поетапний процес раннього логопедичного втручання, в якому провідна роль належить батькам, а логопед здійснює навчання, супровід та моніторинг результатів. Послідовне дотримання протоколу програми, регулярне оцінювання мовлення дитини та активна участь сім’ї є визначальними умовами досягнення стійкого терапевтичного ефекту.

Доказовість Lidcombe Program підтверджено результатами рандомізованих контрольованих досліджень та систематичних оглядів. Перше рандомізоване дослідження, опубліковане в журналі *BMJ*, засвідчило статистично значуще зниження частоти заїкання у дітей дошкільного віку, які

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

проходили терапію за програмою Lidcombe, порівняно з контрольною групою. Подальші систематичні огляди, зокрема Cochrane Review, підтвердили ефективність програми щодо зменшення частоти заїкання у дітей раннього та дошкільного віку, що дає змогу розглядати Lidcombe Program як один із найбільш досліджених і доказових методів раннього логопедичного втручання [12,13].

Іншою доказовою програмою раннього втручання при заїканні у дітей дошкільного віку є RESTART-DCM. Незважаючи на спільну мету – зменшення проявів заїкання та підтримку розвитку плавного мовлення, ця програма відрізняється теоретичними засадами, принципами реалізації та механізмами терапевтичного впливу.

Програма RESTART-DCM – методика раннього втручання при заїканні дітей дошкільного віку, розроблена у 2007 році нідерландськими дослідницями Marie-Christine Franken and Ellen Laroes на основі моделі Demands and Capacities Model науковців R. Starkweather, J. Gottwald. Методика отримала широке наукове визнання після публікації результатів RESTART Trial у 2015 році. DCM-модель ґрунтується на припущенні, що заїкання виникає або посилюється тоді, коли вимоги, які висуваються до дитини, перевищують її можливості підтримувати плавне мовлення. Метою терапії є не усунення окремих симптомів заїкання, а створення умов, за яких мовленнєві та немовленнєві вимоги відповідають можливостям дитини [14].

Програма RESTART-DCM, на відміну від DCM, більш структурована, було додано спеціальний метод для зменшення емоційних навантажень, додано програму моторного тренування мовлення та моделювання терапевтичних цілей для батьків. Програму RESTART-DCM спрямовано на досягнення рівноваги між комунікативними вимогами до дітей віком 2-6 років та моторними, мовленнєвими, соціально- емоційними та когнітивними здібностями дитини.

Підхід має фіксовану структуру. Кожне заняття проходить за встановленою схемою. Логопед демонструє певну мовленнєву поведінку. А батьки фіксують це у своїх щоденниках, для того, щоб застосовувати її під час

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

спілкування з дітьми. Потім – обов'язковий аналіз спостереження та керування логопедом дій батьків. Програму спрямовано на модифікацію мовленнєвої поведінки дитини, яку проводять батьки, тому батькам відводиться дуже важлива роль.

Спочатку призначається оцінка та аналіз взаємодії між батьками та дитиною. Це важливий етап – дізнатися про стан родини, ставлення до мовлення дитини в родині. Потім терапія ведеться протягом трьох фаз. Мета першої фази – зниження вимог: моторних, мовленнєвих, емоційних та когнітивних. Наприклад, метою зниження моторних вимог є зменшення часового тиску та швидкості мовлення, щоб знизити ймовірність того, що планування та виконання дитиною мовленнєвих дій випереджатимуть межі її можливостей у такі моменти. Метою зниження мовленнєвих вимог є індивідуальне узгодження з мовленнєвим рівнем дитини та зниження надмірного стимулювання мовленнєвого розвитку; прийняття батьками мовлення дитини. Також обов'язкове зниження вимог до когнітивного навантаження, яке може підсилювати заїкання [15].

Друга фаза починається після завершення першої, коли рівень плавності мовлення ще недостатній. Структура у другій фазі не змінюється, вона охоплює чотири сфери, як і у першій фазі. Однак у другій фазі не обов'язково завершувати роботу з однією сферою та переходити на іншу. Все вирішується індивідуально від дитини та батьків. Роль батьків у другій фазі теж не змінюється – вони продовжують вести щоденники та працювати під керівництвом логопеда.

Метою моторної сфери на другому етапі є покращення моторного планування, що може свідчити про підвищення плавності та швидкості мовленнєвих рухів.

Покращення мовленнєвих навичок теж опосередковано впливає на плавність мовлення. В емоційній сфері дитина розвиває спокійне та розслаблене ставлення до заїкання, навчається розпізнавати свої емоції, дитина опановує такі поняття, які сприяють легкому та невимушеному спілкуванню, що впливає на більш вільне спілкування.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

До третьої фази переходять, коли перша та друга фази не дозволили досягти достатнього рівня плавності мовлення. У цій фазі увагу спрямовано на мовленнєву поведінку дитини і важливо наголосити, що оточення дитини не повинно очікувати, що дитина спонтанно почне використовувати легші форми мовленнєвої поведінки. Мета полягає в тому, щоб почекати та подивитись, чи буде дитина використовувати моделі мовленнєвої поведінки, які використовувала під час вправ, у повсякденному спілкуванні. На цьому етапі важливим залишається толерантне ставлення до заїкання та ключова ідея – це позитивне ставлення дитини до спілкування і що заїкатися можливо [15].

Підсумовуючи, наголосимо, що програма RESTART-DCM є поетапною сімейно-центрованою моделлю раннього логопедичного втручання, спрямованою на зменшення проявів заїкання шляхом оптимізації комунікативного середовища, розвитку мовленнєвих навичок дитини та формування її здатності до усвідомленого контролю мовлення. У першій фазі основна увага приділяється зміні факторів середовища, що впливають на мовленнєву плавність; у другій – розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь; у третій – формуванню в дитини гнучкого ставлення до власного мовлення через ігрове опанування мовленнєвих модифікацій та зменшення страху перед заїканням.

Завершення програми відбувається після досягнення достатнього рівня плавності мовлення, що визначається спільно логопедом і батьками. Важливим результатом логопедичного втручання є не лише покращення мовленнєвої плавності, а й підготовка родини до самостійної підтримки досягнутих змін. Батьки набувають необхідних знань і практичних навичок для підтримання сприятливого комунікативного середовища, профілактики можливих рецидивів та своєчасного звернення до логопеда у разі їх виникнення. Отже, RESTART-DCM забезпечує не лише логопедичну роботу з порушеннями плавності мовлення, а й формує стійкі механізми довготривалої підтримки дитини в природних умовах її повсякденного життя.

Для узагальнення та наочного представлення результатів проведеного порівняльного аналізу основні характеристики програм RESTART-DCM та

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

Lidcombe наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика програм Lidcombe Program та RESTART-DCM

Критерій	**Lidcombe Program**	**RESTART-DCM**
Автори	Mark Onslow, Ann Packman, Elisabeth Harrison та ін.	Marie-Christine Franken and Ellen Laroes
Країна розробки	Австралія	Нідерланди
Теоретична основа	Поведінкова теорія (оперантне навчання)	Модель Demands and Capacities (DCM)
Тип втручання	Пряме	Непряме
Цільовий вік	Переважно 3–6 років	Переважно 2–6 років
Основний принцип	Формування плавного мовлення шляхом позитивного підкріплення та зворотного зв’язку	Зменшення вимог до мовлення дитині і середовища
Роль батьків	Щоденне проведення занять удома під керівництвом логопеда	Зміна стилю взаємодії, комунікативного середовища та підтримка мовленнєвого розвитку
Роль логопеда	Навчання батьків, контроль виконання, оцінювання результатів	Консультування сім’ї, аналіз факторів ризику, розробка стратегій раннього втручання
Частота занять	Щотижневі консультації, щоденна домашня практика	Регулярні консультації – 1 година на тиждень протягом 4 тижнів
Переваги	Високий рівень доказовості, швидший початковий	Менше прямого впливу на мовлення дитини,

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

	ефект, чіткий протокол	природне включення в сімейне середовище
Недоліки	Потребує високої залученості батьків і систематичного виконання завдань	Ефект може проявлятися повільніше, успіх залежить від активної участі сім'ї

Проведений аналіз програм RESTART-DCM та Lidcombe дає підстави стверджувати, що обидві методики є ґрунтовно розробленими, послідовними у своїй структурі та базуються на сучасних наукових доказах ефективності раннього логопедичного втручання при заїканні. Незважаючи на спільну мету –зменшення проявів заїкання у дітей раннього віку та формування стійкої мовленнєвої плавності, – програми відрізняються теоретичними засадами, організацією терапевтичного процесу, методами втручання, роллю батьків і підходами до оцінювання результатів терапії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши сучасні міжнародні програми раннього логопедичного втручання при заїканні дітей дошкільного віку можемо констатувати, що Lidcombe Program та RESTART-DCM належать до найбільш досліджених і науково обґрунтованих методик, ефективність яких підтверджено результатами клінічних досліджень та багаторічною практикою застосування. Обидві програми мають спільну мету – зменшення проявів заїкання, формування стійкої мовленнєвої плавності та попередження персистенції заїкання, однак реалізують її за допомогою різних теоретичних підходів і терапевтичних стратегій.

Встановлено, що Lidcombe Program ґрунтується на принципах поведінкової терапії та передбачає прямий вплив на мовлення дитини шляхом систематичного позитивного підкріплення плавного мовлення і надання постійного зворотного зв'язку. Водночас RESTART-DCM реалізує непрямий підхід, заснований на моделі Demands and Capacities, відповідно до якої основним напрямом роботи є досягнення балансу між можливостями дитини та

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

вимогами комунікативного середовища. Незважаючи на різні механізми терапевтичного впливу, обидві програми характеризуються раннім початком логопедичного впливу, чіткою структурою, активною участю батьків, систематичним моніторингом результатів і партнерською взаємодією між логопедом та родиною.

Порівняльний аналіз дав можливість визначити сильні сторони кожної програми. Перевагами Lidcombe Program є безпосередній вплив на мовлення дитини, стандартизований протокол та можливість швидкого зменшення проявів заїкання у значної частини дітей. Перевагами RESTART-DCM є сімейно-центрована спрямованість, орієнтація на індивідуальні можливості дитини, модифікація комунікативного середовища та комплексний вплив на фактори, що можуть підтримувати прояви заїкання. Водночас ефективність обох програм значною мірою залежить від активної участі батьків, систематичності виконання рекомендацій та професійного супроводу логопеда.

Результати проведеного аналізу свідчать про доцільність використання міжнародного досвіду під час розвитку системи раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням в Україні. Водночас впровадження зазначених програм потребує адаптації до української системи освіти та охорони здоров’я, підготовки та навчання фахівців до роботи за доказовими протоколами, створення україномовного методичного забезпечення та розроблення інструментів оцінювання ефективності втручання.

Перспективи подальших досліджень – у розробленні та науковому обґрунтуванні моделі раннього логопедичного супроводу дітей із заїканням, адаптованої до умов України, вивченні ефективності впровадження програм RESTART-DCM і Lidcombe в українській практиці, створенні методичних рекомендацій для логопедів і батьків, а також проведенні експериментальних досліджень щодо порівняння результативності різних підходів раннього втручання з урахуванням віку дитини, індивідуальних особливостей її розвитку та сімейного середовища.

Внесок авторів. Ольга Невмержицька – концептуалізація, методологія, збір і аналіз даних, написання статті (оригінальна чернетка); Наталія Бабич –

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

методологія, написання (перегляд і редагування); Юлія Товкес – підготування огляду літератури, аналіз джерел, написання (перегляд і редагування) статті.

Джерела фінансування. Автори заявляють про відсутність зовнішнього фінансування для проведення цього дослідження та підготовки рукопису до публікації.

Декларація про генеративний штучний інтелект та технології, що використовують штучний інтелект. Під час підготовки цієї статті автори використовували ChatGPT для пошуку наукових джерел. Після використання цього інструмента автори перевірили та проаналізували запропоновані джерела, перевірку граматики, стилістичне редагування, переклад текстів, попередню обробку великих масивів даних, класифікацію, статистичні моделі, якщо це чітко описано в методології.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в: розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

Відкрита наука. Дані, наведені в цій статті, можна отримати за запитом у автора. Запити щодо доступу до цих наборів даних потрібно надсилати на адресу: o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua

ЛІТЕРАТУРА

1. Рібцун, Ю. В. (2023). *Заїкання: Підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі*. ФОП Цибульська В. О. https://lib.iitta.gov.ua/

2. Долженко, С., Горбатюк, О., Соколова, Г., & Галущенко, В. (2025). Взаємодія фахівців: Стратегії підтримки дітей із заїканням. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки, 2*(65), 29–35. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.2.5

3. Лопатинська, Н. А. (2022). Технологія абілітації і реабілітації порушень мовлення дітей раннього віку у системі раннього втручання. У *The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society: Conference proceedings* (с. 357–360). Baltija Publishing.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

4. Слозанська, Г., & Горішна, Н. (2023). Ефективність раннього втручання у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями раннього віку. *Освіта. Інноватика. Практика, 11*(10), 36–49. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-006

5. Король, А. В. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з мовленнєвими порушеннями в дошкільному віці: Системний підхід. *Інноваційна педагогіка, 82*(2), 59–63. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.2.11

6. Onslow, M., Packman, A., & Harrison, R. E. (Eds.). (2003). *The Lidcombe program of early stuttering intervention: A clinician's guide*. Pro-Ed.

7. Ward, D. (2018). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2nd ed.). Routledge.

8. Kelman, E., & Nicholas, A. (2008). *Practical intervention for early childhood stammering: Palin PCI approach*. Speechmark Publishing.

9. Guitar, B. (2019). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (2nd ed.). Wolters Kluwer.

10. Onslow, M., Arnott, S., Carey, B., & Harrison, E. (2025). The Lidcombe program after 35 years: Empirical, theoretical, and social contexts. *American Journal of Speech-Language Pathology, 34*(5), 3017–3024. https://doi.org/10.1044/2025_AJSLP-24-00423

11. Onslow, M., Webber, M., Harrison, E., Arnott, S., Bridgman, K., Carey, B., Sheedy, S., O'Brian, S., MacMillan, V., Lloyd, W., Santayana, G., Hodes, G., Smith, K., & Hearne, A. (2025). *The Lidcombe program guide* (Version 1.7c). The Lidcombe Program. https://lidcombeprogram.org/wp-content/uploads/2025/08/The-Lidcombe-Program-Treatment-Guide-V1.7c_2025-08-14.pdf

12. Jones, M., Onslow, M., Packman, A., Williams, S., Ormond, T., Schwarz, I., & Gebski, V. (2005). Randomised controlled trial of the Lidcombe programme of early stuttering intervention. *BMJ, 331*(7518), 659. https://doi.org/10.1136/bmj.38520.451840.E0

13. Sjøstrand, Å., Kefalianos, E., Hofslundsengen, H., Guttormsen, L. S., Kirmess, M., Lervåg, A., Hulme, C., & Næss, K.-A. B. (2021). Non-pharmacological interventions for stuttering in children six years and younger. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 2021*(9), CD013489. https://doi.org/10.1002/14651858.CD013489.pub2

14. Starkweather, R. F., & Gottwald, J. H. (1990). *The Demands and Capacities Model II: Clinical applications*. Pro-Ed.

15. Franken, M. C., & Laroes, E. (2021). *RESTART-DCM method: Revised edition 2021*. RESTART-DCM.

REFERENCES

1. Ribtsun, Yu. V. (2023). Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyshchi [Stuttering: Supporting Children with

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

Special Speech Needs in an Educational Setting] [Navchalno-metodychnyi posibnyk]. FOP Tsybulska V. O. https://lib.iitta.gov.ua/ [in Ukrainian].

2. Dolzhenko, S., Horbatiuk, O., Sokolova, H., & Halushchenko, V. (2025). Vzaiemodiia fakhivtsiv: stratehii pidtrymky ditei iz zaikanniam. Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. [Collaboration Among Specialists: Strategies for Supporting Children Who Stutter. Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management] Pedahohichni nauky, 2(65), 29–35. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.2.5 [in Ukrainian].

3. Lopatynska, N. A. (2022). Tekhnolohiia abilitatsii i reabilitatsii porushen movlennia ditei rannoho viku u systemi rannoho vtruchannia.[Tekhnolohiia abilitatsii i reabilitatsii porushen movlennia ditei rannoho viku u systemi rannoho vtruchannia] The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society: Conference proceedings (pp. 357–360). Baltija Publishing. [in Ukrainian].

4. Slozanska, H., & Horishna, N. (2023). Efektyvnist rannoho vtruchannia u roboti z ditmy z movlennievymy porushenniamy rannoho viku. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 11(10), 36–49. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-006 [in Ukrainian].

5. Korol, A. V. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z movlennievymy porushenniamy v doshkilnomu vitsi: systemnyi pidkhid.[The Effectiveness of Early Intervention in Working with Young Children with Speech Disorders] Innovatsiina pedahohika, 82(2), 59–63. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.2.11 [in Ukrainian].

6. Onslow, M., Packman, A., & Harrison, R. E. (Eds.). (2003). *The Lidcombe Program of early stuttering intervention: A clinician's guide*. Pro-Ed. [in English].

7. Ward, D. (2018). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2nd ed.). Routledge. [in English].

8. Kelman, E., & Nicholas, A. (2008). *Practical intervention for early childhood stammering: Palin PCI approach*. Speechmark Publishing Ltd. [in English].

9. Guitar, B. (2019). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (2nd ed.). Wolters Kluwer / Lippincott Williams & Wilkins. [in English].

10. Onslow, M., Arnott, S., Carey, B., & Harrison, E. (2025). The Lidcombe Program after 35 years: Empirical, theoretical, and social contexts. *American Journal of Speech-Language Pathology, 34*(5), 3017–3024. https://doi.org/10.1044/2025_AJSLP-24-00423 . [in English].

11. Onslow, M., Webber, M., Harrison, E., Arnott, S., Bridgman, K., Carey, B., Sheedy, S., O'Brian, S., MacMillan, V., Lloyd, W., Santayana, G., Hodes, G., Smith, K., & Hearne, A. (2025). *The Lidcombe Program Guide* (Version 1.7c). The Lidcombe Program. https://lidcombeprogram.org/wp-content/uploads/2025/08/The-Lidcombe-Program-Treatment-Guide-V1.7c_2025-08-14.pdf. [in English].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.367; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-15

12. Jones, M., Onslow, M., Packman, A., Williams, S., Ormond, T., Schwarz, I., & Gebski, V. (2005). Randomised controlled trial of the Lidcombe programme of early stuttering intervention. *BMJ, 331*(7518), 659. https://doi.org/10.1136/bmj.38520.451840.E0. [in English].

13. Sjøstrand, Å., Kefalianos, E., Hofslundsengen, H., Guttormsen, L. S., Kirmess, M., Lervåg, A., Hulme, C., & Bottegaard Næss, K.-A. (2021). *Non-pharmacological interventions for stuttering in children six years and younger.* Cochrane Database of Systematic Reviews, 2021(9), CD013489**.** https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD013489.pub2/full [in English].

14. Richard F. Starkweather, & Janet H. Gottwald. (1990). *The Demands and Capacities Model II: Clinical Applications*. Austin, TX: Pro-Ed. [in English].

15. Franken, M. C., & Laroes, E. (2021). *RESTART-DCM Method: Revised edition 2021*. RESTART-DCM. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 15.08.2026
Прорецензовано 10.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК: 376.42

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

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

after A. S. Makarenko,
St. 87, Romenskaya, Sumy, 40002, Ukraine

Лариса Одинченко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та інклюзії
odinchenkolk@ukr.net
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4629-0600
Researcher ID: D-8653-2018

Larysa Odynchenko,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Special Education and Inclusion

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька обл., 84116, Україна

State Higher Educational Institution
«Donbas State Pedagogical University»,
General Batyuk St., 19, Sloviansk, Donetsk region, 84116, Ukraine

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ПІДРУЧНИКА У НАВЧАННІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

TECHNOLOGY OF WORKING WITH TEXTBOOK TEXT IN TEACHING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. У статті здійснено теоретико-методичний аналіз технологічних підходів до організації роботи з текстом підручника в процесі навчання школярів з інтелектуальними порушеннями. Акцентовано увагу на необхідності цілеспрямованого дидактичного опрацювання навчального тексту з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності, рівня сформованості навчальних умінь, темпу засвоєння інформації та специфіки мовленнєвого розвитку учнів.

Обґрунтовано доцільність адаптації змістового, структурного та мовного компонентів навчального матеріалу, а також добору доступних способів його представлення й

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

опрацювання. Визначено, що ефективність роботи з текстом підручника забезпечується системним поєднанням поетапності навчальних дій, логічної структуризації інформації, візуалізації змісту, використання доступних мовних конструкцій та прийомів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності школярів. Розкрито зміст основних етапів технологічної організації роботи з текстом, а саме: орієнтаційно-підготовчого, аналітико-діяльнісного, операційно-практичного та рефлексивно-узагальнювального.

Охарактеризовано комплекс педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення усвідомленого сприймання, розуміння, систематизації та відтворення навчальної інформації, зокрема коментоване й вибіркове читання, словниково-семантичну роботу, постановку запитань до тексту, визначення його основної думки, складання таблиць і схем, переказ змісту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також використання ілюстрацій, картографічних матеріалів та інших засобів візуальної підтримки. Запропонований підхід розглядається як засіб підвищення доступності навчального тексту, активізації самостійної діяльності учнів та забезпечення більшої результативності засвоєння ними програмового матеріалу.

Висвітлено роль технологічної організації навчальної діяльності у спеціальній та інклюзивній освіті, де комплексне застосування педагогічних прийомів сприяє розвитку самостійності, пізнавальної активності та навчальної впевненості дітей з інтелектуальними порушеннями.

***Ключові слова**:* спеціальна освіта, інклюзивна освіта, педагогічні технології, технологічний підхід, діти з особливими освітніми потребами, учні з інтелектуальними порушеннями, корекція, опрацювання навчальних текстів підручника, розвиток предметних компетентностей.

Abstract. The article considers technological approaches to the processing of the educational text of the textbook in the process of teaching schoolchildren with intellectual disabilities. Special attention is paid to the adaptation of the content, methods and forms of presentation of educational information in accordance with the cognitive capabilities of children. It is emphasized that effective processing of the text requires a phased assimilation of the material, its structuring, visual support, simplification of language structures and activation of students' cognitive activity. The article outlines the main stages of the technological approach: orientation-preparatory, analytical-activity, operational-practical and reflexive-generalizing, as well as key techniques of pedagogical activity, in particular commented reading, dictionary work, compiling tables, retelling of the educational text, using illustrations, diagrams and maps.

It is shown that the combination of orientation, analytical, practical and generalizing activities contributes to the formation of subject competence, the development of speech activity,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

independence, skills of analysis and comprehension of what has been read. Examples of organizing work with a textbook are given, including thematic orientation, work on keywords and highlighting the main ones, which ensures the gradual assimilation of the material and increases the readiness of students to perceive new information.

The role of technological organization of educational activities in special and inclusive education is highlighted, where the complex application of pedagogical techniques contributes to the development of independence, cognitive activity and educational confidence of children with intellectual disabilities. The results of the study confirm that technological approaches to working with the educational text of the textbook increase the effectiveness of assimilation of educational material and contribute to the social adaptation of students, forming basic competencies for further learning and personal development.

***Key words**:* special education, inclusive education, pedagogical technologies, technological approach, children with special educational needs, students with intellectual disabilities, correction, processing of educational texts of the textbook, entwicklung fachlicher kompetenzen.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних рішень, спрямованих на забезпечення доступного сприймання, розуміння й засвоєння навчального матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями. Результати наукових досліджень засвідчують, що ефективність навчання цієї категорії школярів значною мірою визначається адаптацією змісту, методів і способів подання інформації до їхніх пізнавальних можливостей.

Навчальний текст підручника є одним із основних засобів засвоєння знань учнями з інтелектуальними порушеннями, однак його опрацювання часто ускладнюється недостатнім розвитком мовлення, обмеженим словниковим запасом, особливостями уваги, пам’яті, логічного мислення та труднощами у встановленні причинно-наслідкових зв’язків. Це зумовлює необхідність застосування спеціальних технологічних підходів, які передбачають поетапне опрацювання текстової інформації, її структурування та візуальну підтримку, спрощення складних мовних конструкцій і стимулювання пізнавальної активності школярів. Технологізація роботи з навчальним текстом створює передумови для підвищення ефективності навчання та доступності освітнього

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

матеріалу для дітей цієї категорії.

Проблема набуває особливої значущості в умовах сучасних освітніх викликів, коли педагог має поєднувати корекційно-розвиткову спрямованість навчання з компетентнісними вимогами, забезпечуючи індивідуалізацію освітнього процесу учнів з інтелектуальними порушеннями. Застосування технологічних підходів до опрацювання текстів підручника сприяє не лише засвоєнню програмового матеріалу, а й розвитку мовленнєвої активності, самостійності, умінь аналізувати та розуміти прочитане. Це, своєю чергою, є важливою передумовою соціальної адаптації та подальшого освітнього розвитку таких учнів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема технологізації освітнього процесу посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях. Теоретико-методичні засади педагогічних технологій, їх роль в оновленні змісту, методів і організаційних форм навчання висвітлено у працях А. Алексюка, В. Бикова, В. Бондаря, І. Дичківської, В. Євдокимова, І. Зязюна, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, В. Лозової, І. Малафіїка, О. Пєхоти, І. Підласого, І. Прокопенка, С. Сисоєва, І. Смагіна, В. Харагірла, А. Шерудило та інших [2; 4; 9; 11; 12; 13; 15; 18].

У їхніх дослідженнях педагогічна технологія розглядається як засіб цілеспрямованої організації освітнього процесу, підвищення його результативності, активізації пізнавальної діяльності та забезпечення прогнозованих освітніх результатів.

Важливе теоретичне підґрунтя для сучасного розуміння організації навчання становлять праці J. Bang, J. Bruner, J. Piaget, A. Maslow, M. Montessori, E. Meck, R. Gelman, R. Johanson, C. Rogers та інших представників гуманістичного й особистісно орієнтованого напрямів. Учені обґрунтували необхідність урахування індивідуальних можливостей і потреб дитини, розвитку її пізнавальної активності та самостійності, підтримки внутрішньої мотивації, а також поетапного й доступного ускладнення навчального матеріалу. Зазначені положення мають особливе значення для організації роботи з навчальним текстом, оскільки саме текст підручника є

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

одним із провідних засобів подання та засвоєння систематизованої навчальної інформації [3].

Важливе місце у розвитку теоретичних і методичних засад сучасної спеціальної та інклюзивної освіти посідають дослідження, присвячені використанню педагогічних технологій у навчанні, корекційно-розвитковій роботі та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами. Наукові напрацювання О. Гончарової, Т. Королевської, О. Кукушкіної, О. Легкого висвітлюють можливості технологічного забезпечення освітнього процесу дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Окремі аспекти застосування сучасних технологій у роботі з особами з порушеннями зору досліджували П. Федорець, Г. Цейтлін. Проблематику навчання дітей із порушеннями мовлення вивчали О. Боряк, О. Качуровська, М. Шеремет та інші. Особливості використання педагогічних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями досліджували Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, А. Колупаєва, О. Король, С. Миронова, О. Мякушко, Л. Одинченко, Л. Прохоренко, М. Супрун, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова, С. Чупахіна та інші. Значний внесок у розроблення технологічних підходів до навчання дітей із порушеннями слуху зробили В. Жук, В. Засенко, С. Литовченко, К. Луцько, Б. Мороз, О. Таранченко та інші. Методологічні аспекти використання сучасного інформаційно-комунікаційного середовища в освітньому процесі та соціальній реабілітації осіб з інвалідністю обґрунтовано у працях А. Шевцова. У межах зазначених досліджень педагогічні технології розглядаються як важливий інструмент удосконалення освітнього процесу, підвищення його доступності та забезпечення відповідності навчання індивідуальним можливостям учнів [6; 7; 10; 11; 14; 17].

Науковці наголошують, що ефективність таких засобів значною мірою залежить від їх педагогічно обґрунтованого добору, відповідності віковим, пізнавальним та індивідуальним можливостям учнів, а також дотримання визначених психолого-педагогічних і методичних вимог. За умови правильного використання технологічні засоби розширюють можливості традиційного навчання та можуть сприяти підвищенню доступності, наочності й

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

результативності засвоєння навчального матеріалу [3].

Результати попередніх досліджень дають підстави розглядати педагогічні технології не лише як сукупність технічних або цифрових засобів, а як цілісну систему організації навчальної діяльності, орієнтовану на створення доступних умов для сприймання, осмислення та засвоєння інформації. Це положення є особливо важливим у контексті навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, для яких добір способів подання й опрацювання навчального матеріалу безпосередньо пов’язаний із їхніми пізнавальними та мовленнєвими можливостями.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що попри достатню розробленість проблеми педагогічних технологій у спеціальній освіті питання цілісної технологізації роботи саме з навчальним текстом підручника учнів з інтелектуальними порушеннями залишається недостатньо висвітленим. Це зумовлює потребу в подальшому теоретичному обґрунтуванні та розробленні технологічних підходів до опрацювання навчальних текстів з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності, мовленнєвого розвитку та освітніх потреб цієї категорії учнів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності технологічної організації роботи з текстом підручника в навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями та визначенні її структурно-змістових компонентів, послідовності реалізації й комплексу педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення доступності навчальної інформації та поетапного її осмислення.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та порівняння наукових ідей щодо визначення технологічних підходів до опрацювання навчального тексту в процесі навчання школярів з інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. Технологічний підхід до організації навчальної діяльності передбачає системне поєднання змісту, методів, прийомів і послідовних дій учителя та учнів, спрямованих на досягнення конкретного освітнього результату. У процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями особливого значення набуває технологізація роботи з

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

навчальним текстом підручника, оскільки саме підручник виступає основним джерелом навчальної інформації, засобом формування уявлень, понять, суджень і розвитку предметної компетентності. Робота з текстом у цьому випадку повинна бути чітко структурованою, доступною, поетапною і передбачати багаторазове повернення до змісту навчального матеріалу.

Зауважимо, навчальний текст підручника виконує не лише інформаційну, а й розвивальну функцію, оскільки в процесі його опрацювання формуються навички аналізу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, виділення головного, а також уміння використовувати отримані знання у практичній навчальній діяльності. Саме тому технологічний підхід до роботи з навчальним текстом передбачає не окреме використання методичних прийомів, а їх цілеспрямоване поєднання в єдину систему навчальних дій.

Початковим етапом такої роботи є *орієнтаційно-підготовчий етап*, під час якого вчитель організовує ознайомлення учнів зі структурою навчальної книги. Ознайомлення дітей з підручником розпочинається вже на першому уроці. Насамперед учитель звертає увагу школярів на зміст підручника, його тематичну побудову, хронологічні межі навчального матеріалу, структуру розділів і параграфів. Учні разом із педагогом вчаться знаходити назви тем, визначати послідовність їх вивчення, розуміти значення умовних позначень, рубрик, запитань, додаткових текстів, ілюстрацій і карт тощо.

Особливо важливо на цьому етапі сформувати в учнів уміння користуватися методичним апаратом підручника. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це є необхідною умовою поступового розвитку навчальної самостійності. Учитель повинен послідовно пояснювати призначення кожного структурного елемента навчальної книги: змісту, запитань після тексту, словника термінів, ілюстрацій, картографічних матеріалів. Такий підхід забезпечує первинну орієнтацію в навчальному матеріалі та створює основу для подальшого усвідомленого сприймання тексту [5].

На вступних уроках або на початку вивчення нового розділу важливо застосовувати прийом попереднього тематичного орієнтування. Учитель разом з учнями читає назви нових тем, гортає сторінки підручника, звертає увагу на

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

ілюстрації, історичні портрети, карти, підписи до зображень, коротко характеризує історичних діячів, події та суспільні явища, які будуть вивчатися. Такий прийом дає змогу сформувати загальне уявлення про зміст майбутньої роботи та підвищує готовність учнів до сприймання нової інформації.

Наступним етапом є *аналітико-діяльнісний етап*, у межах якого центральне місце займає коментоване читання навчального тексту. Саме цей прийом у спеціальній педагогіці вважається одним із найбільш результативних у процесі первинного засвоєння нового матеріалу. Його технологічна цінність полягає в тому, що читання супроводжується поетапним поясненням змісту, встановленням смислових зв'язків і активізацією мовленнєвої діяльності учнів.

Коментоване читання доцільно організовувати як послідовну технологію поетапного опрацювання навчального тексту. Її структура передбачає підготовку учнів до сприймання інформації, безпосереднє смислове опрацювання окремих частин тексту та подальше узагальнення й перевірку засвоєного матеріалу. Такий підхід дає змогу дозувати навчальну інформацію, забезпечувати її поступове осмислення та враховувати пізнавальні можливості учнів з інтелектуальними порушеннями.

Спочатку варто актуалізувати знання та життєвий досвід учнів, пов'язані з темою тексту, створити мотиваційну ситуацію, ознайомити дітей із заголовком та ілюстраціями, спрогнозувати можливий зміст навчального матеріалу. Важливою складовою цього етапу є словникова підготовка. Учитель пояснює незнайомі терміни, мовні конструкції, звертає увагу на правильну вимову та значення нових слів. За потреби терміни фіксуються на дошці, у словниках або зошитах, а згодом багаторазово використовуються учнями в усному та писемному мовленні. Така організація словникової роботи сприяє не лише розумінню конкретного тексту, а й поступовому закріпленню нової лексики.

Опрацьовувати текст доречно невеликими змістовими частинами. Учні читають окремий абзац, після чого разом із учителем з'ясовують його зміст, визначають основну інформацію, відповідають на уточнювальні запитання та встановлюють смислові зв'язки між описаними фактами і подіями. За необхідності педагог пояснює складні речення, повторює окремі фрагменти,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

співвідносить нову інформацію з уже відомими учням знаннями. Після опрацювання кожного змістового фрагмента здійснюється перехід до наступного абзацу із встановленням зв’язку між ними.

Важливим компонентом коментоване читання є використання візуальних опор. Ілюстрації, карти, схеми, таблиці, підписи до зображень та інші засоби наочності допомагають конкретизувати словесну інформацію та полегшують її розуміння. Учитель може запропонувати учням знайти в тексті опис зображеного об’єкта чи події, пояснити зміст малюнка, співвіднести інформацію тексту з картою або схемою, визначити, який фрагмент тексту відповідає певній ілюстрації [8]. Поєднання словесної та зорової інформації створює додаткові опори для осмислення навчального матеріалу.

Кращий результат у коментованому читанні буде досягнуто за умови проведення систематизації опрацьованої інформації та встановлення цілісного змісту тексту. Доречно проводити узагальнюючу бесіду, під час якої учні відтворюють основні факти, визначають головну думку, встановлюють зв’язки між окремими частинами матеріалу та формулюють висновки. Розуміння прочитаного доцільно перевіряти за допомогою коротких завдань: вибору правильної відповіді, завершення речення, встановлення відповідності, відновлення послідовності подій або виконання практичного завдання.

Коментоване читання доцільно розглядати не як сукупність окремих прийомів роботи з текстом, а як цілісну, послідовно організовану систему взаємопов’язаних дій учителя та учнів. Ефективність такої роботи значною мірою залежить від чіткості її організації, дотримання визначеної послідовності етапів і поступового переходу від підготовки до сприймання тексту, до його осмислення, узагальнення та перевірки розуміння. З огляду на це, організацію коментованого читання навчального тексту доцільно здійснювати за таким алгоритмом:

1. Актуалізація наявних знань і життєвого досвіду учнів. Створення пізнавальної ситуації.

2. Первинне ознайомлення з текстом (читання заголовка, розгляд ілюстрацій, визначення теми тексту, прогнозування його змісту).

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

3. Попередня словникова робота (пояснення ключових незнайомих слів і понять).

4. Читання абзацу навчального тексту (самостійне, почергове або спільне читання / читання вчителем із подальшим повторенням учнями).

5. Смислове опрацювання прочитаного (пояснення змісту абзацу, визначення головної інформації, встановлення причинно-наслідкових та інших смислових зв'язків).

6. Закріплення змісту абзацу (бесіда за прочитаним, відповіді на запитання, виконання короткого завдання, робота з ілюстрацією, схемою або ключовими словами).

7. Перехід до наступного абзацу (встановлення зв'язку між попередньою та наступною частинами тексту).

8. Послідовне опрацювання всього тексту (повторення зазначеної послідовності щодо кожного змістового фрагмента).

9. Узагальнююча бесіда (систематизація основної інформації, встановлення взаємозв'язків між окремими частинами тексту).

10. Формулювання висновків (визначення основної думки тексту, виділення ключових положень).

11. Контроль і практичне застосування (виконання завдання на відтворення, розуміння або застосування засвоєної інформації).

Важливою складовою роботи з навчальним текстом є *операційно-практичний етап*, на якому учні не лише відтворюють сприйняту інформацію, а й здійснюють цілеспрямовані дії щодо її пошуку, відбору, упорядкування та використання. Після первинного ознайомлення зі змістом тексту доцільно організовувати виконання завдань, спрямованих на активне опрацювання навчальної інформації. Зокрема, учні можуть знаходити та виписувати імена, дати, географічні назви, терміни й визначення понять, відшукувати в тексті відповіді на сформульовані запитання, добирати фактичний матеріал відповідно до плану майбутньої відповіді [1]. Така діяльність забезпечує перехід від пасивного сприймання навчального матеріалу до його свідомого застосування.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Одним із пріоритетних напрямів цієї роботи є формування в учнів уміння виокремлювати основну інформацію та відрізняти її від другорядної. З цією метою доцільно використовувати завдання на визначення ключових слів і словосполучень, формулювання головної думки окремих змістових частин, складання простого плану параграфа. На початковому етапі зазначені операції потребують поетапного пояснення та безпосередньої підтримки педагога. У міру формування відповідних навичок рівень допомоги поступово зменшується, що створює умови для самостійного виконання учнями окремих операцій із текстовою інформацією.

Підвищенню результативності роботи сприяє застосування графічних способів систематизації навчального матеріалу – хронологічних таблиць, календарів подій, порівняльних схем та інших видів структурно-логічних опор. Їх використання дає змогу впорядковувати фактичний матеріал, встановлювати часові, причинно-наслідкові та порівняльні зв’язки між окремими подіями й явищами. Зокрема, під час вивчення історичного матеріалу в учнів з інтелектуальними порушеннями поступово формується здатність співвідносити події з конкретним часовим періодом, визначати їхню послідовність та усвідомлювати загальну логіку розвитку історичних процесів.

Самостійним напрямом операційно-практичної роботи виступає переказ навчального тексту, який одночасно виконує діагностичну, закріплювальну та мовленнєво-розвиткову функції. За допомогою переказу вчитель отримує можливість визначити рівень розуміння учнями змісту, а самі учні – закріпити засвоєну інформацію та вдосконалювати навички зв’язного мовлення. Доцільно формувати в них поетапний алгоритм підготовки короткого переказу: повторне уважне читання тексту, виділення основних слів і смислових орієнтирів, визначення послідовності викладу, складання простого плану та передавання змісту власними словами [9].

Під час організації переказу необхідно враховувати типові труднощі, характерні для учнів з інтелектуальними порушеннями, зокрема порушення логічної та часової послідовності викладу, пропуски істотної інформації, надмірну увагу до окремих другорядних деталей або механічне відтворення

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

фрагментів тексту. Для подолання зазначених труднощів педагогу доцільно застосовувати систему додаткових опор: навідні та уточнювальні запитання, ілюстративний матеріал, готові або частково заповнені плани, ключові слова, словесні підказки та інші засоби структурування змісту [8]. Поступове скорочення обсягу зовнішньої допомоги сприяє переходу від виконання завдання за зразком до більш самостійного відтворення навчальної інформації.

Наступним структурним компонентом роботи з навчальним текстом є рефлексивно-узагальнююча діяльність, спрямована на осмислення учнями результатів власної пізнавальної діяльності, систематизацію опрацьованої інформації та формулювання узагальнених висновків. На цьому етапі важливо сформувати в учнів розуміння того, що висновок має відображати сутнісні характеристики вивченого матеріалу, зокрема розкривати причини виникнення певних подій або явищ, їх значення, взаємозв’язки та можливі наслідки.

Доречно організувати колективне формулювання висновків за участю педагога. Учитель організовує обговорення, ставить навідні запитання, допомагає встановити причинно-наслідкові зв’язки та підводить учнів до узагальненого судження. У подальшому, в міру розвитку навичок аналізу й узагальнення, учням пропонується зіставляти власні міркування з узагальненнями, запропонованими в навчальному тексті або підручнику, визначати їхню відповідність та за потреби уточнювати сформульовані висновки. Така робота сприяє поступовому переходу від зовнішньо організованого узагальнення до більш самостійного осмислення навчальної інформації.

Важливим елементом технології опрацювання навчального тексту є організація самостійної діяльності учнів, яка має здійснюватися з урахуванням їхніх пізнавальних можливостей та під систематичним педагогічним супроводом. Самостійні завдання повинні характеризуватися конкретністю інструкції, доступністю змісту, чіткою структурованістю та посильністю для виконання. До таких завдань можуть належати пошук і виписування визначень, знаходження в тексті назв географічних об’єктів, складання простого плану, заповнення таблиці, встановлення відповідності між запитанням і необхідною

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

інформацією, добір фактів для обґрунтування певного твердження тощо. Важливо, щоб рівень самостійності поступово підвищувався, а обсяг безпосередньої допомоги педагога – зменшувався.

Розширенню та поглибленню змісту навчального тексту сприяє залучення адаптованих фрагментів науково-популярної та художньої літератури. Їх використання дає змогу урізноманітнити інформаційне наповнення уроку, конкретизувати окремі положення підручника, створити додаткову мотивацію до навчання та підтримувати пізнавальний інтерес учнів до теми уроку. Додаткові матеріали можуть використовуватися для повідомлення цікавих фактів, характеристики історичних постатей або літературних персонажів, уточнення особливостей природних явищ і об’єктів, а також підготовки коротких усних чи письмових повідомлень на основі опрацьованої інформації [10]. Добір таких матеріалів повинен відповідати віковим, пізнавальним і мовленнєвим можливостям учнів та не перевантажувати основний навчальний зміст.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, технологічні підходи до роботи з навчальним текстом підручника передбачають цілісну систему послідовних педагогічних дій, у межах якої кожен етап має конкретну дидактичну функцію. Поєднання орієнтаційної, аналітичної, практичної та узагальнюючої діяльності забезпечує не лише засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє поступовому формуванню предметної компетентності, розвитку самостійності, пізнавальної активності та навчальної впевненості в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Внесок авторів. Юрій Косенко – концептуалізація, методологія, формальний аналіз, розроблення технологічного підходу до опрацювання тексту підручника, написання (оригінальна чернетка); Лариса Одинченко – концептуалізація, методологія, аналіз наукових джерел, розроблення та обґрунтування педагогічних прийомів роботи з текстом підручника, написання (оригінальна чернетка). Юрій Косенко, Лариса Одинченко – написання (перегляд і редагування), візуалізація та узгодження остаточної версії статті.

Внесок авторів – 50 % / 50 %.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Використання ШІ. Під час підготовки цієї статті автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Етична декларація. У статті здійснено аналіз, синтез, узагальнення та порівняння наукових ідей щодо визначення технологічних підходів до опрацювання навчального тексту в процесі навчання школярів з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження є теоретичним аналізом відкритих джерел і не передбачає безпосередньої взаємодії з людьми. Відповідно, отримання спеціального етичного висновку для такого типу дослідження не потрібно.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Відкрита наука (Open science). Низка даних дослідження доступна у відкритому депозитарії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України https://ispukr.org.ua/?p=11309. та за посиланнями: https://surl.li/wwwxbi.; https://surli.cc/vaxshc.; https://surl.li/zbpipz.; https://surl.li/msszxm; https://surl.li/njdtop; https://surl.li/mcefmy; https://surli.cc/mrlyxt; https://surl.li/ykwkbw.; https://surl.li/lgplth.; https://surl.li/vmvsax.; https://surl.li/bvgrew.; https://surl.li/jfudde.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гіренко, Н. А., Гришин, Ю. А., & Липа, В. О. (2010). Методика викладання історії в допоміжній школі : методичні рекомендації. Слов'янськ,. 150 с. URL: https://surl.li/wwwxbi.

2. Дичківська, І. М. (2012). Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ, Академвидав, 352 с. URL: https://surli.cc/vaxshc.

3. Дудник, Н., Гірняк, С., & Свйонтик, О. (2023). Педагогічні технології : навчально-методичний посібник. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 156 с.

4. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., & Кривонос, І. Ф. (2008). Педагогічна майстерність : підручник. К. : СПД Богданова А. М., 376 с. URL: https://surl.li/zbpipz.

5. Косенко, Ю. М. (2024). Методика викладання історії учням з інтелектуальними порушеннями : посібник. Суми : ФОП Цьома С. П., 315 с.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

6. Косенко, Ю. М., Боряк, О. В., & Король, О. М. (2020). Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 77, 3, 76–89. URL: https://surl.li/msszxm.

7. Косенко, Ю. М., Супрун, М. О., Боряк, О. В., & Король, О. М. (2021). Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 85, 5, 42–61. URL: https://surl.li/njdtop.

8. Косенко, Ю., & Сіденко, Ю. (2023). Алгоритм роботи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з історичними писемними джерелами. *Освіта. Інноватика. Практика*. 11, 4, 43–49. URL: https://surl.li/mcefmy.

9. Одинченко, Л. К. (2016). Методична організація роботи зі структурними компонентами підручника географії в школах для дітей з розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 7, 2, 244–254. URL: https://surli.cc/mrlyxt.

10. Одинченко, Л. К. (2009). Особливості організації роботи з текстом підручника на уроках географії в допоміжній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець- Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, XII, 231–234.

11. Одинченко, Л. К., & Скиба, Т. Ю. (2015). Активізація пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи шляхом використання інноваційних технологій навчання. *Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі. Матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (15-16 жовтня 2015 р.).* Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренко, І, 71–72.

12. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник. (2018) / І. Ф. Прокопенко, О. М. Іонова, В. І. Євдокимов та ін. Харків : ХНПУ, 457 с. URL: https://surl.li/ykwkbw.

13. Сисоєва, С. О. (2006). Основи педагогічної творчості : підручник. К. : Міленіум, 344 с. URL: https://surl.li/lgplth.

14. Смагін, І. І. (2015). Особистісно орієнтоване і суб'єктивно орієнтоване навчання в сучасній загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал.* 1, 183–191. URL: https://surl.li/vmvsax.

15. Чеботарьова, О. В., Блеч, Г. О., Бобренко, І. В., Гладченко, І. В., Трикоз, С. В., Мякушко, О. І., & Сухіна, І. В. (2023). Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 664 с. URL: https://ispukr.org.ua/?p=11309.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

16. Харагірло, В. Є. (2021). Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності педагогів : навчально-методичний посібник. Біла Церква, БІНПО. 112 с.

17. Чупахіна С. В. (2019). Особливості використання інформаційних технологій в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *ЛОГОΣ : Мистецтво наукової думки*. 5, 79–84. URL: https://surl.li/bvgrew.

18. Шерудило, А. В. (2019). Сутність, зміст, структура і функції інноваційної діяльності вчителя в умовах модернізації педагогічної освіти. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегрований підходи: монографія*. Суми, Вінниченко М. Д., 245–269. URL: https://surl.li/jfudde.

REFERENCES

1. Hirenko, N. A., Hryshyn, Yu. A., & Lypa, V. O. (2010). Metodyka vykladannia istorii v dopomizhnii shkoli : metodychni rekomendatsii [Methods of teaching history in a special school : methodological recommendations]. Sloviansk. 150. URL: https://surl.li/wwwxbi [in Ukrainian].

2. Dychkivska, I. M. (2012). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : pidruchnyk [Innovative pedagogical technologies : textbook]. Kyiv, Akademvydav. 352. URL: https://surli.cc/vaxshc [in Ukrainian].

3. Dudnyk, N., Hirniak, S., & Sviontyk, O. (2023). Pedahohichni tekhnolohii : navchalno-metodychnyi posibnyk [Pedagogical technologies : teaching and methodological manual]. Drohobych, DDPU im. Ivana Franka. 156 [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., & Kryvonos, I. F. (2008). Pedahohichna maisternist : pidruchnyk [Pedagogical skills: textbook]. K. : SPD Bohdanova A.M., 376. URL: https://surl.li/zbpipz [in Ukrainian].

5. Kosenko, Yu. M. (2024). Metodyka vykladannia istorii uchniam z intelektualnymy porushenniamy : posibnyk [Methodology for teaching history to students with intellectual disabilities: a guide]. Sumy : FOP Tsoma S. P., 315 [in Ukrainian].

6. Kosenko, Yu. M., Boriak, O. V., & Korol, O. M. (2020). Zastosuvannia kompiuternykh dydaktychnykh ihor u navchanni istorii shkoliariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh inkliuzyvnoho klasu [The use of computer didactic games in teaching history to schoolchildren with intellectual disabilities in an inclusive classroom]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*. 77, 3, 76–89. URL: https://surl.li/msszxm [in Ukrainian].

7. Kosenko, Yu. M., Suprun, M. O., Boriak, O. V., & Korol, O. M. (2021). Tsyfrovi tekhnolohii yak instrument formuvannia abstraktnykh poniat v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Digital technologies as an instrument for forming abstract concepts in

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

students with intellectual development disorders]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*. 85, 5, 42–61. URL: https://surl.li/njdtop [in Ukrainian].

8. Kosenko,Yu., & Sidenko, Yu. (2023). Alhorytm roboty uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku z ist.orychnymy pysemnymy dzherelamy [Algorithm of work of students with intellectual disabilities with historical written sources]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice.* 11, 4, 43–49. URL: https://surl.li/mcefmy [in Ukrainian].

9. Odynchenko, L. K. (2016). Metodychna orhanizatsiia roboty zi strukturnymy komponentamy pidruchnyka heohrafii v shkolakh dlia ditei z rozumovoiu vidstalistiu [Methodological organization of work with structural components of a geography textbook in schools for children with mental retardation]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats – Current issues of correctional education (pedagogical sciences): collection of scientific papers*. Kamianets-Podilskyi : Medobory-2006, 7, 2, 244–254. URL: https://surli.cc/mrlyxt [in Ukrainian].

10. Odynchenko, L. K. (2009). Osoblyvosti orhanizatsii roboty z tekstom pidruchnyka na urokakh heohrafii v dopomizhnii shkoli [Peculiarities of organizing work with the textbook text in geography lessons in a special school]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets- Podilskoho derzhavnoho universytetu : Seriia sotsialno-pedahohichn – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi State University : Social and pedagogical series*. Kamianets-Podilskyi : Axioma, XII, 231–234 [in Ukrainian].

11. Odynchenko, L. K., & Skyba, T. Yu. (2015). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv spetsialnoi shkoly shliakhom vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia [Activation of cognitive activity of special school students through the use of innovative teaching technologies]. *Korektsiino-reabilitatsiina diialnist : stratehii rozvytku u natsionalnomu ta svitovomu vymiri. Materialy Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykholohii ta reabilitatsii (15-16 zhovtnia 2015 r.) – Correctional and rehabilitation activities: development strategies in the national and global dimensions. Materials of the International Congress on Special Pedagogy, Psychology and Rehabilitation (October 15-16, 2015)*. Sumy : Publishing house of Sumy State University named after A. S. Makarenko, I, 71–72 [in Ukrainian].

12. Pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi vchyteliv : navchalnyi posibnyk [Pedagogical technologies in teacher training: a textbook] (2018) / I. F. Prokopenko, O. M. Ionova, V. I. Yevdokymov ta in. Kharkiv : KhNPU, 457. URL: https://surl.li/ykwkbw [in Ukrainian].

13. Sysoieva, S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruchnyk [Fundamentals of pedagogical creativity: Textbook]. K. : Milenium, 344. URL: https://surl.li/lgplth [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

14. Smahin, I. I. (2015). Osobystisno oriientovane i subiektyvno oriientovane navchannia v suchasnii zahalnoosvitnii shkoli [Personally oriented and subjectively oriented learning in a modern secondary school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*. 1, 183–191. URL: https://surl.li/vmvsax [in Ukrainian].

15. Chebotarova, O. V., Blech, H. O., Bobrenko, I. V., Hladchenko, I. V., Trykoz, S. V., Miakushko, O. I., & Sukhina, I. V. (2023). Suchasni tekhnolohii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh kryzovykh vyklykiv [Modern technologies of psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities in conditions of crisis challenges]. K., Mykola Yarmachenko Institute of Physical Education and Sports of the National Academy of Sciences of Ukraine, 664. URL: https://ispukr.org.ua/?p=11309 [in Ukrainian].

16. Kharagirlo, V. E. (2021). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u profesiinii diialnosti pedahohiv : navchalno-metodychnyi posibnyk [Innovative pedagogical technologies in the professional activity of teachers : teaching and methodological manual]. Bila Tserkva, BINPO. 2021. 112 p. [in Ukrainian].

17. Chupakhina, S. V. (2019). Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v roboti z ditmy z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of using information technologies in working with children with intellectual disabilities]. *ΛΌΗΟΣ : Mystetstvo naukovoi dumky – ΛΌΓΟΣ : The Art of Scientific Thought*. 5, 79–84. URL: https://surl.li/bvgrew [in Ukrainian].

18. Sherudylo, A. V. (2019). Sutnist, zmist, struktura i funktsii innovatsiinoi diialnosti vchytelia v umovakh modernizatsii pedahohichnoi osvity [The essence, content, structure and functions of the innovative activity of the teacher in the conditions of modernization of pedagogical education]. *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: kompetentnisnyi ta intehrovanyi pidkhody : monohrafiia – Professional training of future teachers of primary school: competency-based and integrated approaches : monograph*. Sumy, Vinnychenko M. D. 245–269. URL: https://surl.li/jfudde [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 9.09.2026
Прорецензовано 24.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 37.015.3–376.352

Ігор Бобень,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
i.yu.boben@udu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-9421-1420

Ihor Boben,
PhD Student, Dragomanov Ukrainian State University

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

Dragomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

A METHOD FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF VISUAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH LOW VISION

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано та представлено авторську методику психолого-педагогічного оцінювання розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Метою дослідження було визначення її концептуальних умов, структури, змісту та процедури застосування. Використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових положень щодо зорового сприймання, функціонального використання зору та психолого-педагогічного оцінювання; систематизацію критеріїв і показників; педагогічне моделювання змісту діагностичного комплексу. Концептуальними умовами методики визначено розмежування понять «зорові функції», «зорове сприймання» та «функціональне використання зору»; розуміння зорового сприймання як активного багатокомпонентного процесу; урахування залежності результативності від умов пред'явлення стимульного матеріалу; розмежування адаптацій доступності й діагностичної допомоги; поєднання кількісного оцінювання з якісним аналізом виконання; систематичне спостереження за зоровою поведінкою та профільну інтерпретацію результатів. Структура методики охоплює організаційний, критеріально-змістовий, організаційно-процедурний, реєстраційно-оцінювальний та інтерпретаційний компоненти. Її основу становлять

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

сенсорно-перцептивний, вибірково-пошуковий, просторовий і зорово-моторно-діяльнісний критерії, відповідно до яких 28 діагностичних проб згруповано у чотири блоки. Кожна проба містить шість оцінюваних діагностичних завдань. Оцінювання передбачає врахування правильності й самостійності виконання, характеру необхідної допомоги, типових помилок, способу зорового обстеження, самовиправлень, компенсаторних способів, змін робочої відстані, темпу діяльності та проявів зорової втоми. Результати узагальнюють окремо за кожним критерієм і подають у формі індивідуального профілю без загального інтегрального показника. Такий підхід дає змогу виявляти нерівномірність розвитку компонентів зорового сприймання, відносно збережені можливості, найбільш виражені труднощі, ефективні адаптації та характер необхідної допомоги. Методика має психолого-педагогічне призначення й може бути використана для обґрунтування індивідуальних напрямів корекційно-розвиткової роботи. Подальше дослідження передбачає пілотажну апробацію та психометричне обґрунтування методики.

Ключові слова: зорове сприймання; молодший шкільний вік; знижений зір; психолого-педагогічне оцінювання; діагностичні проби; корекційно-розвиткова робота.

Abstract. The article presents an original method for the psychological and pedagogical assessment of visual perception development in primary school-aged children with low vision. The study aimed to substantiate its conceptual principles, structure, content, and administration procedure. The research methods included theoretical analysis and synthesis of scholarly perspectives on visual perception, the functional use of vision, and psychological and pedagogical assessment; systematisation of criteria and indicators; and pedagogical modelling of the diagnostic framework. The method is based on differentiating among visual functions, visual perception, and the functional use of vision; understanding visual perception as an active, multicomponent process; considering the influence of stimulus presentation conditions on performance; distinguishing accessibility adaptations from diagnostic assistance; combining quantitative assessment with qualitative analysis; observing visual behaviour; and applying profile-based interpretation. The method comprises organisational, content-and-criteria, organisational-and-procedural, recording-and-assessment, and interpretative components. Its framework includes sensory-perceptual, selective visual search, spatial, and visual-motor activity criteria. Twenty-eight diagnostic tasks are grouped into four blocks, with six assessment items in each task. The assessment considers accuracy and independence, the type of assistance required, typical errors, visual scanning patterns, self-corrections, compensatory strategies, changes in working distance and pace of performance, and signs of visual fatigue. Results are summarised separately for each criterion and presented as an individual profile without an overall composite score. This approach makes it possible to identify uneven development, relatively preserved abilities, pronounced difficulties, effective adaptations,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

and the type of assistance required. The method may inform individual directions for correctional and developmental work. Further research will include pilot testing and psychometric evaluation.

Key words: visual perception; primary school age; low vision; psychological and pedagogical assessment; diagnostic tasks; correctional and developmental work.

Актуальність дослідження. Розвиток зорового сприймання є однією з передумов ефективної навчально-пізнавальної та предметно-практичної діяльності учнів молодшого шкільного віку. За умов зниженого зору успішність виконання завдань визначається не тільки станом зорових функцій, а й низкою додаткових чинників: способом обстеження матеріалу, організацією пошуку, розумінням просторових відношень, рівнем зорового контролю дії, доступністю стимулів та здатністю дитини застосовувати компенсаторні способи сприймання. Тому психолого-педагогічне оцінювання має враховувати не тільки правильність відповіді, а й умови та способи опрацювання зорової інформації.

Наявні стандартизовані й функціональні інструменти охоплюють лише окремі аспекти психолого-педагогічного оцінювання, проте не забезпечують їх системного застосування щодо дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Науково-методична прогалина полягає у відсутності методики, яка одночасно передбачала: структурований комплекс діагностичних проб, індивідуальні адаптації доступності, регламентовану діагностичну допомогу, кількісне оцінювання правильності й самостійності та реєстрацію зорової поведінки. Її результатом має бути диференційований профіль сенсорно-перцептивної, вибірково-пошукової, просторової та зорово-моторно-діяльнісної активності дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою розроблення методики стало розмежування понять зорових функцій, зорового сприймання та функціонального використання зору. Зорові функції характеризують роботу зорової системи, тоді як функціональний зір відображає використання зорової інформації у конкретній діяльності. Саме тому однакові

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

клінічні показники не дають підстав для однакового прогнозу практичної результативності (Colenbrander, 2005). Комплексне оцінювання має поєднувати відомості про стан зорової системи з аналізом виконання завдань у ситуаціях, наближених до повсякденної діяльності (Bennett et al., 2019). Але функціональний результат не завжди вказує, який саме компонент (диференціація ознак, впізнавання, пошук, просторовий аналіз чи зоровий контроль руху) зумовив труднощі.

Стандартизовані методики MVPT-4, TVPS-4 і DTVP-3 забезпечують визначеність стимульного матеріалу, процедури та правил підрахунку, а також дають змогу розмежовувати окремі зорово-перцептивні й зорово-моторні складові (Brown, 2016; Brown & Peres, 2018; Colarusso & Hammill, 2015). Проте їх нормативи переважно отримано на вибірках дітей із типовим рівнем розвитку. Необхідні при зниженому зорі зміни розміру, контрастності, робочої відстані, щільності просторового розташування стимулів можуть одночасно змінювати складність завдання. Тому без спеціальної перевірки адаптованого варіанту нормативний бал потребує обережної інтерпретації. Крім того, підсумковий результат не завжди відображає спосіб обстеження, компенсаторні стратегії та потребу в допомозі.

Огляд зорово-перцептивних і зорово-когнітивних інструментів для дітей із церебральними порушеннями зору, церебральним паралічем або затримкою розвитку засвідчив неоднорідність їхніх вимірювальних властивостей і необхідність співвідносити результат зі станом та умовами діяльності дитини (Philip et al., 2022). Перехід до безпосереднього оцінювання виконання функціональних завдань розширює уявлення про практичне використання зору, але не замінює аналізу структури перцептивних труднощів (Ghasemi Fard et al., 2023), проте для диференціації структури перцептивних труднощів такі дані необхідно зіставляти з результатами інших діагностичних проб (Bennett et al., 2019; Philip et al., 2022). Дослідження шкільних проявів зорово-перцептивних порушень також підтверджують доцільність окремого аналізу процесів розпізнавання, пошуку, просторового опрацювання й зорового контролю виконання діяльності (McDowell et al., 2024).

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

В українських психолого-педагогічних дослідженнях зорове сприймання розглядають як активний пізнавальний процес, результативність якого визначається не тільки станом гостроти зору, а й досвідом, способом обстеження та умовами діяльності (Кобильченко, 2020). Тифлопсихологічний підхід передбачає попереднє встановлення доступності матеріалу, адаптацію інструкцій, регулювання зорового навантаження і фіксацію не тільки результату, а й перебігу діяльності дитини (Синьова, 2012; Сасіна, 2013). Використання комплексу спеціально адаптованих методів забезпечує більш повне дослідження психічного розвитку учнів молодшого шкільного віку із порушеннями зору (Synova et al., 2021), а модифікація стимульного матеріалу має враховувати офтальмологічні характеристики, вік та освітні потреби дитини (Костенко, 2020).

Принципи рівності й інклюзивності посилюють вимогу до варіативного та доступного подання інформації без зниження вимог до змісту діяльності (Danilavichiutie et al., 2026). Отже, під час розроблення спеціальної методики доцільно поєднати структурованість діагностичних завдань із гнучким забезпеченням доступності, а кількісні результати – з якісним аналізом способів використання зору. Саме таке поєднання дає змогу відрізняти недоступність стимулу від недостатньої сформованості досліджуваного процесу або діяльності та визначати індивідуальну структуру труднощів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та представленні структури, змісту та процедури авторської методики психолого-педагогічного оцінювання розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором, спрямованої на побудову індивідуального профілю за сенсорно-перцептивним, вибірково-пошуковим, просторовим і зорово-моторно-діяльнісним критеріями.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових положень щодо зорового сприймання, функціонального використання зору та психолого-педагогічного оцінювання; порівняння діагностичних підходів; систематизацію критеріїв, показників і вимог до доступності; педагогічне моделювання структури, змісту, процедури

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

та інтерпретаційної логіки діагностичного комплексу.

Результати дослідження. Авторська методика призначена для комплексного оцінювання особливостей розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Її мета полягає не у визначенні правильності відповідей за результатами діагностичних проб, а у виявленні того, як дитина отримує, відбирає, організовує, розпізнає й використовує візуальну інформацію. Предметом оцінювання виступають прояви сенсорно-перцептивної, вибірково-пошукової, просторової та зорово-моторно-діяльнісної активності, а не клінічні характеристики зорової системи.

Першою концептуальною умовою є розмежування зорових функцій, зорового сприймання та функціонального використання зору. Відомості про гостроту й поле зору, контрастну чутливість, характер рефракційного порушення, амбліопію, косоокість і засоби оптичної корекції застосовуються для визначення умов проведення та пояснення результатів, але не виступають безпосередніми критеріями розвитку зорового сприймання. Методика не замінює офтальмологічного обстеження і не передбачає встановлення клінічного діагнозу.

Другою умовою є розуміння зорового сприймання як активного багатокомпонентного процесу. Розпізнавання зображення, зоровий пошук, просторовий аналіз і зоровий контроль дії взаємопов’язані, проте не тотожні: успішне впізнавання окремого контрастного об’єкта не гарантує такої самої результативності його пошуку серед інших об’єктів, визначення просторового положення або використання зорової інформації у графічній діяльності. Саме тому кожний напрям опрацювання інформації представлено окремим критерієм.

Третьою умовою є врахування залежності результату від параметрів пропонування стимульного матеріалу. Розмір і контрастність зображень, освітлення, робоча відстань, щільність розташування стимульного матеріалу у робочому просторі, складність розрізнення, тривалість навантаження та використання оптичної корекції добирають відповідно до індивідуальних можливостей і фіксують у протоколі. Адаптації доступності (зміна освітлення,

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

відстані, розташування, контрастності, збільшення матеріалу**)** не повинні спрощувати виконання діагностичної проби. Їх відрізняють від діагностичної допомоги, що полягає у повторенні інструкції чи непрямого спрямування, наданого після виникнення труднощів.

Четвертою умовою є поєднання кількісного оцінювання з якісним аналізом. Разом із правильністю і самостійністю враховуються характер помилок, спосіб обстеження, послідовність пошуку, повернення до зразка, пропуски, самовиправлення, компенсаторні способи, зміни робочої відстані та прояви зорової втоми. Це дає змогу розрізняти формально однакові результати, отримані шляхом системного самостійного виконання, випадкового перебору або після додаткового спрямування.

П’ятою умовою є систематичне спостереження за зоровою поведінкою. Зміни положення голови й робочої відстані, тривалість фіксації, характер сканування, пропуски, зниження темпу та інші прояви розглядають як додаткове джерело інформації, а не як самостійні діагностичні ознаки. Їх інтерпретують у взаємозв’язку з доступністю матеріалу, правильністю виконання, потребою в допомозі, характером помилок і стійкістю результату.

Шостою умовою є профільна інтерпретація. Результати аналізують окремо за кожним критерієм і зіставляють, не зводячи до загального інтегрального показника, який може приховувати нерівномірність розвитку. Індивідуальний профіль відображає відносно збережені зорові можливості, найбільш виражені труднощі, ефективні адаптації, компенсаторні способи та характер необхідної допомоги і виступає основою визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи. Структура методики охоплює п’ять взаємопов’язаних компонентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура методики психолого-педагогічного оцінювання

Компонент методики	Зміст
Організаційний	Визначення мети, предмета, цільової

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

	вікової групи та психолого-педагогічного призначення оцінювання
Критеріально-змістовий	Чотири критерії оцінювання та відповідні блоки діагностичних проб
Організаційно-методичний	Вимоги до умов проведення, послідовності пред'явлення проб, тривалості зорового навантаження, адаптацій доступності й діагностичної допомоги
Реєстраційно-оцінювальний	Фіксація правильності та самостійності виконання, умов пред'явлення, наданої допомоги, характеру помилок і проявів зорової поведінки
Інтерпре-таційний	Узагальнення результатів за окремими критеріями, побудова індивідуального профілю та визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи

Критеріально-змістовий компонент утворюють чотири критерії, відповідно до яких діагностичні проби об'єднано в окремі блоки. Кожний критерій визначає провідний напрям оцінювання, а залучення дотичних пізнавальних і діяльнісних процесів враховують під час якісного аналізу без подвійного зарахування того самого результату.

Сенсорно-перцептивний критерій характеризує точність розрізнення зорових ознак і цілісність сприймання об'єктів та зображень. Його показниками є точність диференціації; повнота й послідовність обстеження; виділення суттєвих ознак; стійкість розрізнення за зміни параметрів матеріалу.

Вибірково-пошуковий критерій відображає здатність вибірково спрямовувати зорову увагу, утримувати ціль, знаходити заданий об'єкт серед інших стимулів і системно обстежувати поле. Ураховують правильність,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

напрям, послідовність і повноту пошуку, пропуски, повторні повернення та самовиправлення.

Просторовий критерій характеризує розуміння просторових понять, визначення розташування, напряму й взаємного положення об'єктів, зміну системи відліку та орієнтування у предметному просторі й на площині. Результат зіставляють зі способом просторового обстеження та характером помилок.

Зорово-моторно-діяльнісний критерій відображає використання зорової інформації для планування, регулювання й перевірки предметно-практичних і графічних дій. Оцінюють співвіднесення зразка з руховою дією, координованість, дотримання меж, самоконтроль і виправлення результату.

В основі методики 28 діагностичних проб, кожна з яких містить шість оцінювальних одиниць. Стандартизована кількість вимірювальних одиниць гарантує методологічне порівняння результатів, тоді як диференціація стимульного змісту дає змогу вивчити специфіку опрацювання візуальної інформації. Індивідуальні адаптації не порушують єдиних вимог до оцінювання за умови збереження змісту оцінювання певного компоненту, проте кожна зміна умов пред'явлення потребує обов'язкової реєстрації протоколі.

Діагностичний комплекс охоплює сім сенсорно-перцептивних, п'ять вибірково-пошукових, вісім просторових і вісім зорово-моторно-діяльнісних проб. Діагностичними одиницями залежно від завдання є стимули, малий та робочий простори, цільові об'єкти, зображення, схеми, конструкції, маршрути або графічні зразки. У межах серії поступово змінюють один визначений параметр складності, що дає змогу пов'язати зміну результативності з конкретною характеристикою матеріалу.

Сенсорно-перцептивний блок спрямований на диференціацію кольору, світлоти, насиченості, форми, величини й орієнтації, співвіднесення стимулу з еталоном, цілісне впізнавання та стійкість перцептивного образу. Його утворюють проби «Кольорові доріжки», «Відтінки кольору», «Колірна доріжка», «Геометричний потяг», «Знайди такий самий», «Цілісне впізнавання» та «Стійкість упізнавання».

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

У перших пробах дитина виокремлює, групує й упорядковує стимули за заданою ознакою за незмінності інших параметрів; далі співвідносить об’єкти з доступним зразком, упізнає знайомі зображення за часткового приховування або зашумлення та переносить упізнавання на трансформований стимул. Називання ознаки не є обов’язковим, якщо оцінюють зорове розрізнення. Аналізують точність, спосіб порівняння, опору на суттєві ознаки, послідовність обстеження та стійкість образу, не трактуючи результати як клінічну оцінку кольоросприймання чи гостроти зору.

Вибірково-пошуковий блок визначає точність, повноту, системність і стійкість пошуку, здатність утримувати ціль, знаходити її серед інших об’єктів, послідовно обстежувати простір та простежувати маршрут. До нього належать проби «Знайди предмет», «Знайди всі предмети», «Знайди відмінності», «Лабіринт: зорове простежування» та «Стійкість пошуку».

Простори для пошуку об’єктів ускладнюють збільшенням кількості або подібності об’єктів і щільності їх розміщення; кількість цільових об’єктів дитині не повідомляють, щоб визначити повноту самостійного обстеження. Лабіринт простежують зором або вказівником без проведення лінії, оскільки рухова точність тут не є предметом оцінювання. Разом із правильністю фіксують напрям сканування, охоплення центральних і периферійних ділянок, повернення, втрату цілі, хибні вибори, самоперевірку та перенесення організованого способу пошуку на змінений матеріал.

Просторовий блок охоплює розуміння просторових понять і відношень, застосування системи відліку відносно себе та іншого об’єкта, орієнтування у близькому просторі й на площині, відтворення та перебудову конфігурацій, а також роботу зі схемою й маршрутом. Його становлять проби «Поклади зверху», «Що знаходиться попереду?», «Знайди предмет у приміщенні», «Відтвори конструкцію», «Зміни розташування», «Знайди місце на схемі», «Побудуй маршрут» і «Знайди просторову помилку».

Логічна послідовність проб у межах блоку вибудована за принципом поступового ускладнення: від виконання покрокових просторових інструкцій до зміни системи відліку, зорово-просторового пошуку за орієнтирами,

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

відтворення й перебудови конструкцій та роботи з графічними схемами. Оцінюванню підлягають правильність розуміння просторових відношень, точність планування дій, сталість утримання орієнтирів, зіставлення результату зі зразком і здатність виявляти просторові невідповідності. Оскільки мовлення, пам’ять та моторне планування можуть впливати на якість виконання завдань, їхні прояви фіксують у формі якісного опису, що запобігає викривленню основного просторового показника. Водночас під час переміщення дитини її безпека має беззаперечний пріоритет над строгим дотриманням стандартизованої процедури.

Зорово-моторно-діяльнісний блок характеризує використання візуальної інформації для планування, регулювання й перевірки предметних і графічних дій. До нього входять проби «Лабіринти з бортиками», «Геометричне шнурування», «Контурна мозаїка», «Обведи контур», «З’єднай точки», «Скопіюй візерунок», «Перевір і виправ» та «Виконай за зразком».

Зміст завдань послідовно охоплює проведення предмета за заданою траєкторією, зіставлення отворів і елементів, заповнення контуру, обведення, з’єднання точок, копіювання, виявлення помилок та конструктивне відтворення за зразком. З урахуванням заздалегідь визначених допустимих відхилень оцінюванню підлягають точність, плавність, дотримання контурів, спосіб попереднього обстеження, поелементне планування, зоровий контроль і самокорекція. Якість кінцевого продукту не оцінюють ізольовано, оскільки вона залежить від рівня розвитку моторики, темпу діяльності та практичного досвіду; провідним критерієм виступає характер використання зорової інформації для регуляції дій.

Спільною ознакою блоків є поступове ускладнення зі збереженням основної мети діагностичного завдання. Перед кожною пробою дитині пропонують ознайомлююче діагностичне завдання з іншим матеріалом для перевірки розуміння способу виконання завдання; його не оцінюють і не надають розгорнутої допомоги. Результати кожного блоку узагальнюють окремо, що забезпечує побудову якісного діагностичного профілю та зберігає специфіку нерівномірного розвитку окремих функцій.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

Оцінювання проводять індивідуально в окремому або функціонально відокремленому приміщенні з рівномірним освітленням, без відблисків і надмірних зорових та звукових подразників. Матеріал розташовують у межах доступного робочого простору, а невикористовувані предмети прибирають із поля зору. До початку роботи аналізують відомості про зорові функції, призначену оптичну корекцію, допустиме навантаження та найрезультативніші умови використання зору. Дитина працює з призначеними засобами корекції; за їх відсутності оцінювання переносять.

Експериментатор установлює доброзичливий контакт, пояснює, що завдання не є перевіркою успішності навчання у школі, і повідомляє про право поставити запитання або зробити перерву. Під час попереднього ознайомлення визначають робочу відстань, положення матеріалу, освітлення, контрастність, потребу у збільшенні, безпечну компенсаторну позу та прийнятний спосіб відповіді. Умови фіксують і за можливості зберігають сталими.

Пропонуються проби у чітко визначеній послідовності, за принципом зростання складності (від більш доступних до складніших), причому в межах однієї серії варіюється лише один передбачений параметр. Основну інструкцію формулюють дослівно й лаконічно, без акцентування на правильній відповіді інтонацією, жестами чи поглядом і без оцінювання правильності дій до повного завершення завдання. Адаптації доступності визначають до початку серії та уніфіковано застосовують до всіх її елементів. Діагностична допомога надається виключно у разі виникнення труднощів – у формі одноразового повторення інструкції чи непрямого спрямування на самоперевірку; водночас пряма підказка, демонстрація або сумісне фізичне виконання не визначаються як самостійний результат.

Після кожного діагностичного завдання фіксують правильність, самостійність, вид допомоги, помилку й самостійне виправлення, а також додатково спосіб обстеження, напрям пошуку, повернення до зразка, пропуски, хибні вибори, зміни відстані, компенсаторні способи, темп і ознаки втоми. Час виконання використовують як якісну характеристику, а не окремий бал. Процедуру розподіляють на чотири індивідуальні сесії; безперервне зорове

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

навантаження орієнтовно обмежують 15–20 хвилинами, після чого надають перерву 5–10 хвилин або раніше за повідомленням дитини чи появою ознак перевантаження.

Підставами для перерви або припинення є біль чи дискомфорт в очах, сльозотеча, запаморочення, двоїння, тривале примружування, тертя очей, втрата фіксації, різке уповільнення, збільшення помилок, виражена тривога, роздратування або відмова. Рішення приймають за сукупністю проявів. Якщо пробу припинено до завершення шести одиниць, незапропоновані завдання не оцінюють як помилкові; після відпочинку пробу за можливості проводять повторно в повному обсязі або фіксують відмову. Тривалість виконання завдань, перерви, зміни умов і причини припинення реєструють для подальшої коректної інтерпретації.

Оцінювання поєднує кількісне визначення результативності з якісним аналізом процесу опрацювання візуальної інформації. Для кожного з шести діагностичних завдань реєструють правильність і ступінь самостійності; правильний результат, досягнутий після додаткового спрямування, диференціюють від самостійного виконання. Пряму підказку або демонстрацію способу виконання діяльності не зараховують як самостійне виконання й описують у якісній частині протоколу.

Застосування адаптацій доступності саме по собі не знижує оцінки, якщо зміни не спрощують змісту проби й не вказують на відповідь. Дані послідовно узагальнюють на рівні окремих проб і чотирьох критеріальних блоків. Незапропоновані або незавершені через стан дитини діагностичні завдання не прирівнюють до помилкового виконання; кількісний результат неповної проби не визначають, а причину відсутності даних зазначають у протоколі.

Кількісні показники доповнюють аналізом типових помилок, послідовності й повноти обстеження, повернень до зразка, пропусків, хибних виборів, самостійних виправлень, компенсаторних способів, робочої відстані, темпу та втоми. Прояви зорової поведінки не оцінюють ізольовано: їх співвідносять із доступністю матеріалу, правильністю, потребою в допомозі та стійкістю результату. Це допомагає розрізняти перцептивні труднощі,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

недоступність стимулів, нестійкість уваги, зниження працездатності й моторні обмеження.

Підсумкові дані подають як індивідуальний профіль за чотирма критеріями без загального інтегрального показника. Профіль демонструє нерівномірність розвитку компонентів зорового сприймання, відносно збережені можливості, провідні труднощі, ефективні адаптації та характер необхідної допомоги. Під час групового опрацювання кількісні й якісні дані використовують для встановлення загальних тенденцій і типових поєднань труднощів, не ототожнюючи однаковий результат з однаковою причиною. Інтерпретація має психолого-педагогічний характер і спрямована на обґрунтування корекційно-розвиткової роботи, а не на нормативне ранжування чи медичну діагностику.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретично обґрунтована методика забезпечує комплексне оцінювання способів розрізнення й упізнавання зорових стимулів, організації пошуку, встановлення просторових відношень та використання зору для регулювання предметної і графічної діяльності. Її структура охоплює організаційний, критеріально-змістовий, організаційно-методичний, реєстраційно-оцінювальний та інтерпретаційний компоненти; 28 проб по шість оцінюваних одиниць об’єднано в сенсорно-перцептивний, вибірково-пошуковий, просторовий і зорово-моторно-діяльнісний блоки.

Методичну цілісність забезпечують розмежування адаптацій доступності й діагностичної допомоги, стандартизована послідовність пред’явлення, поєднання кількісних і якісних даних та систематичне спостереження за зоровою поведінкою. Профільна інтерпретація без загального інтегрального показника зберігає відомості про нерівномірність розвитку й дає змогу визначати збережені можливості, провідні труднощі, ефективні умови та пріоритетні напрями індивідуальної корекційно-розвиткової роботи.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з апробацією даної методики, експертним оцінюванням змістової відповідності проб визначеним критеріям і показникам, перевіркою надійності оцінювання та уточненням

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

інтерпретаційних характеристик. Подальшого вивчення потребують зв'язки між індивідуальними профілями, офтальмологічними характеристиками, зоровою поведінкою й результативністю навчально-пізнавальної діяльності. Одержані результати мають стати основою вдосконалення діагностичного комплексу та розроблення диференційованих програм розвитку зорового сприймання.

Подяки. Автор висловлює щиру вдячність Сасіній Ірині Олександрівні за координування дослідницької діяльності.

Використання ШІ. Під час підготовки статті використовувався ChatGPT (OpenAI) для пошуку бібліографічної інформації, упорядкування окремих бібліографічних описів. Усі джерела, бібліографічні дані та сформульовані положення автор перевірив за першоджерелами. Відповідальність за зміст статті та достовірність наведених даних несе автор.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження, у зборі, аналізі чи інтерпретації даних, у написанні рукопису, в рішенні про публікацію результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Colenbrander, A. (2005). Visual functions and functional vision. International Congress Series, 1282, 482–486. https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.002

2. Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. Seminars in Pediatric Neurology, 31, 30–40. https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006

3. Colarusso, R. P., & Hammill, D. D. (2015). Motor-Free Visual Perception Test—Fourth Edition (MVPT-4). PAR.

4. Brown, T., & Peres, L. (2018). An overview and critique of the Test of Visual Perception Skills—Fourth Edition (TVPS-4). Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 31(2), 59–68. https://doi.org/10.1177/1569186118793847

5. Brown, T. (2016). Validity and reliability of the Developmental Test of Visual Perception – Third Edition (DTVP-3). Occupational Therapy in Health Care, 30(3), 272–287. https://doi.org/10.3109/07380577.2015.1136757

6. Philip, S. S., Guzzetta, A., Gole, G. A., & Boyd, R. N. (2022). Clinimetric properties of

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

visuo-perceptual and visuo-cognitive assessment tools used for children with cerebral visual impairment and cerebral palsy or developmental delay: A systematic review. Disability and Rehabilitation, 44(23), 6984–6996. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1990421

7. Ghasemi Fard, F., Mirzaei, H., Hosseini, S. A., Riazi, A., Ebadi, A., & Hooshmandzadeh, N. (2023). Development and clinimetric assessment of a performance-based functional vision tool in visually impaired children. Frontiers in Pediatrics, 11, Article 1275726. https://doi.org/10.3389/fped.2023.1275726

8. McDowell, N., St Clair Tracy, H., Blaikie, A., Ravenscroft, J., & Dutton, G. N. (2024). Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. Frontiers in Human Neuroscience, 18, Article 1496730. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730

9. Кобильченко, В. (2020). Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. Особлива дитина: навчання і виховання, 4(93), 46–59. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40

10. Синьова, Є. П. (2012). Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору. НПУ імені М. П. Драгоманова.

11. Сасіна, І. О. (2013). Діагностика та корекція розвитку уваги дітей дошкільного віку зі зниженим зором. НПУ імені М. П. Драгоманова. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33472

12. Synova, I., Tarasun, V., Sasina, I., Grebeniuk, T., & Glushenko, K. (2021). Study of the characteristic mental development features of primary school students with visçion impairments. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 9(5), 504–513. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.9

13. Костенко, Т. (2020). Психодіагностичні методики для дітей із порушеннями зору: адаптація та модифікація. Особлива дитина: навчання і виховання, 4(93), 60–67. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.41

14. Danilavichiutie, E., Sasina, I., Herashchenko, S., Konstantynenko, L., & Rashydova, S. (2026). Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. Humanidades & Inovação, 13(2), 390–404. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/11030

REFERENCES

1. Colenbrander, A. (2005). Visual functions and functional vision. International Congress Series, 1282, 482–486. https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.002 [in English].

2. Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. Seminars in Pediatric Neurology, 31, 30–40. https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006 [in English].

3. Colarusso, R. P., & Hammill, D. D. (2015). Motor-Free Visual Perception Test—Fourth Edition (MVPT-4). PAR. [in English].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

4. Brown, T., & Peres, L. (2018). An overview and critique of the Test of Visual Perception Skills—Fourth Edition (TVPS-4). Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 31(2), 59–68. https://doi.org/10.1177/1569186118793847 [in English].

5. Brown, T. (2016). Validity and reliability of the Developmental Test of Visual Perception – Third Edition (DTVP-3). Occupational Therapy in Health Care, 30(3), 272–287. https://doi.org/10.3109/07380577.2015.1136757 [in English].

6. Philip, S. S., Guzzetta, A., Gole, G. A., & Boyd, R. N. (2022). Clinimetric properties of visuo-perceptual and visuo-cognitive assessment tools used for children with cerebral visual impairment and cerebral palsy or developmental delay: A systematic review. Disability and Rehabilitation, 44(23), 6984–6996. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1990421 [in English].

7. Ghasemi Fard, F., Mirzaei, H., Hosseini, S. A., Riazi, A., Ebadi, A., & Hooshmandzadeh, N. (2023). Development and clinimetric assessment of a performance-based functional vision tool in visually impaired children. Frontiers in Pediatrics, 11, Article 1275726. https://doi.org/10.3389/fped.2023.1275726 [in English].

8. McDowell, N., St Clair Tracy, H., Blaikie, A., Ravenscroft, J., & Dutton, G. N. (2024). Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. Frontiers in Human Neuroscience, 18, Article 1496730. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730 [in English].

9. Kobylchenko, V. (2020). Zorove spryimannia ta yoho porushennia v dytiachomu vitsi [Visual perception and visual perception disorders in children]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 4(93), 46–59. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40 [in Ukrainian].

10. Synova, Ye. P. (2012). Osoblyvosti rozvytku ta vykhovannia osobystosti pry hlybokykh porushenniakh zoru [Features of personality development and education in profound visual impairment]. NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

11. Sasina, I. O. (2011). Diahnostyka ta korektsiia rozvytku uvahy ditei doshkilnoho viku zi znyzhenym zorom [Features and correction of attention development in older preschool children with low vision][Candidate's dissertation, National Pedagogical Dragomanov University]. Electronic Repository of Dragomanov Ukrainian State University. https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/b2b4c7fb-13d1-4620-bc5d-1a7c9cb4bc32 [in Ukrainian].

12. Synova, I., Tarasun, V., Sasina, I., Grebeniuk, T., & Glushenko, K. (2021). Study of the characteristic mental development features of primary school students with visçion impairments. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 9(5), 504–513. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.9 [in English].

13. Kostenko, T. (2020). Psykhodiahnostychni metodyky dlia ditei iz porushenniamy zoru: adaptatsiia ta modyfikatsiia [Psychodiagnostic methods for children with visual impairments: Adaptation and modification]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 4(93), 60–67. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.41 [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.369; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-27; дата надходження 2026-08-2

14. Danilavichiutie, E., Sasina, I., Herashchenko, S., Konstantynenko, L., & Rashydova, S. (2026). Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. Humanidades & Inovação, 13(2), 390–404. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/11030 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 2.08.2026
Прорецензовано 27.08.26
Схвалено до друку 5.10.2026

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 376-056.26/.36-053.2:37.018.26:615.85

Тетяна Скрипник,
доктор наук, професор,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної освіти та інклюзії
Факультету психології та спеціальної освіти
E-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8511-4984
Scopus ID: 57219113575
Researcher ID: AAX-3881-2020

Tetiana Skrypnyk,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Special Education and Inclusion
at the Faculty of Psychology and Special Education

Ганна Супрун,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії
Факультету психології та спеціальної освіти
E-mail: h.suprun@kubg.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3282-7603
Scopus ID: 57420007100

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

Researcher ID: AER-3960-2022

Hanna Suprun,
Candidate of Psychological Sciences, (doctor of philosophy),
Associate Professor of the Department of Speech Therapy
at the Faculty of Psychology and Special Education

Вікторія Міронова,
старший викладач кафедри спеціальної освіти та інклюзії
Факультету психології та спеціальної освіти
E-mail: v.mironova@kubg.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-5985-0130

Viktoriya Mironova,
senior teacher of the Department of Special Education and Inclusion
at the Faculty of Psychology and Special Education

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
І. Шамо 18/2, Київ, 02154, Україна

Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine
18/2, I. Shamo Boulevard, Kyiv, 02154, Ukraine

СПІВПРАЦЯ МІЖ ФАХІВЦЯМИ ТА БАТЬКАМИ У ПРОЦЕСІ РОЗРОБЛЕННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЇ СЕНСОРНОЇ ДІЄТИ

COLLABORATION BETWEEN PROFESSIONALS AND PARENTS IN DEVELOPING AND IMPLEMENTING A SENSORY DIET

Анотація. У статті розкрито сучасне розуміння методу «Сенсорна дієта» та особливості партнерської співпраці між фахівцями і батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у процесі його планування й реалізації. Метою статті є представлення авторського бачення планування та реалізації сенсорної дієти, що ґрунтується на інтерпретації моделі Person–Environment–Occupation (PEO), а також обґрунтування

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

партнерського підходу до співпраці між фахівцями та батьками як необхідної умови інтеграції сенсорної дієти у повсякденне життя дитини. На основі аналізу українських і зарубіжних джерел визначено особливості сучасного розуміння партнерської взаємодії між фахівцями та батьками, а також показано еволюцію методу «Сенсорна дієта»: від застосування окремих сенсорних технік до системи сенсорної підтримки, інтегрованої у повсякденне життя дитини з ООП. Показано, що зміна наукових уявлень про сенсорну дієту супроводжувалася переходом від переважно терапевтичної моделі до розуміння її як засобу підтримки участі дитини у життєдіяльності. Представлено авторську інтерпретацію моделі PEO, адаптовану до планування та реалізації сенсорної дієти, у якій центральне місце відведено участі дитини у житті як провідній умові розширення її можливостей, розвитку та навчання. Систематизовано відмінності між традиційним та партнерським підходами до співпраці фахівців і батьків; обґрунтовано необхідність безперервної взаємодії між ними протягом усього процесу реалізації програми втручання. Наголошено, що важливою складовою партнерської взаємодії є систематичне консультування батьків, спрямоване на інтеграцію сенсорних стратегій у природні ситуації. Доведено, що за такого підходу партнерство між фахівцями та батьками набуває характеру спільного проєктування життєдіяльності дитини, у якому об'єднання професійних знань фахівців і життєвого досвіду родини створює умови для підтримки її розвитку, навчання та активної участі у житті. Запропонований підхід розширює сучасне розуміння сенсорної дієти, розглядаючи її не як окремий терапевтичний метод, а як засіб організації повсякденного життя дитини за умови партнерської взаємодії фахівців і батьків.

***Ключові слова*:** педагогіка партнерства, сенсорна дієта, консультування батьків, особливі освітні потреби.

Abstract. This article examines the contemporary understanding of the Sensory Diet method and the characteristics of partnership-based collaboration between professionals and parents of children with special educational needs (SEN) in the process of its planning and implementation. The aim of the article is to present the authors' conceptual approach to planning and implementing a sensory diet, based on a pedagogical interpretation of the Person–Environment–Occupation (PEO) model, and to substantiate a partnership-based model of collaboration between professionals and parents as a prerequisite for integrating sensory diet strategies into the child's everyday life. Based on an analysis of Ukrainian and international research, the article identifies the key characteristics of contemporary partnership-based collaboration between professionals and parents and traces the evolution of the Sensory Diet concept – from the use of isolated sensory techniques to a comprehensive system of sensory support integrated into the daily life of a child with SEN. The findings demonstrate that the development of scientific views on the sensory diet has been

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

accompanied by a shift from a predominantly therapeutic perspective toward understanding it as a means of supporting the child's participation in everyday life. The article presents the authors' interpretation of the PEO model, adapted for planning and implementing a sensory diet, in which the child's participation in everyday life is regarded as the central condition for expanding opportunities for development and learning. The differences between traditional and partnership-based approaches to collaboration between professionals and parents are systematized, and the necessity of continuous interaction throughout the entire process of planning and implementing the intervention programme is substantiated. Particular emphasis is placed on systematic parent counselling as a key component of partnership-based collaboration, enabling the integration of sensory strategies into naturally occurring daily situations. The study demonstrates that, within this approach, collaboration between professionals and parents becomes a process of co-designing the child's everyday life, in which the combination of professional expertise and the family's lived experience creates favourable conditions for supporting the child's development, learning, and active participation in everyday activities. The proposed approach broadens the contemporary understanding of the sensory diet by viewing it not as an isolated therapeutic technique but as a comprehensive means of organizing the child's everyday life through a partnership between professionals and parents.

Key words*: partnership pedagogy, sensory diet, parental counseling, special educational needs.*

Актуальність дослідження. Аналіз сучасних українських наукових і навчально-методичних праць свідчить про поступове впровадження ідей педагогіки партнерства, відповідно до яких співпрацю з батьками розглядають як рівноправну взаємодію всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, дослідники акцентують увагу на:

– сім'ї як первинному осередку розвитку дитини, що зумовлює важливість міцного зв'язку між родинним середовищем та фахівцями, оскільки саме в сім'ї закладаються первинні її адаптаційні та компенсаторні можливості (Атрощенко, 2026);

– педагогіці партнерства в Новій українській школі, що базується на принципах добровільності, взаємоповаги, рівності та спільної відповідальності за результати розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП) (Ворон, 2021);

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

– практичному досвіді ефективної співпраці в інклюзивному класі: подоланні непорозумінь між педагогічним колективом і батьками; вдосконаленні комунікації та постійному обміні інформацією та оперативній підтримці батьків; активному залученні батьків до життєдіяльності закладу освіти (Гончарук, 2025; Матвієнко & Кушнір, 2025);

– формуванні партнерської взаємодії між фахівцями і батьками, що має ознаки системності, терапевтичної зорієнтованості та корекційної спрямованості (Іжко, 2026);

– умовах ефективної співпраці між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з ООП, а саме: узгодженні спільних цілей розвитку, налагодженні взаємної довіри, суб'єктності батьків в процесі проєктування індивідуальної освітньої траєкторії дитини (Сіпко, Юхименко & Завгородня, 2025; Скрипник, Лопатинська, Кострицька & Василевська, 2022).

Водночас українські науковці звертають увагу на бар'єри, які ускладнюють реалізацію принципів партнерства між фахівцями й батьками. До цих бар'єрів належать: суб'єктивні труднощі спілкування; розбіжності в очікуваннях щодо розвитку дитини; недостатня інтегрованість батьків у діяльність команди супроводу; відсутність сталої культури партнерської взаємодії; компетентнісні та інформаційні бар'єри; брак ефективних інструментів навчання й підтримки батьків.

Отже, можна стверджувати, що ідеї педагогіки партнерства знайшли відображення у сучасних українських наукових і навчально-методичних працях. Проте вони поки що залишаються переважно концептуальним орієнтиром, адже не набули ще достатнього нормативно-правового та організаційно-методичного забезпечення. У результаті в діяльності багатьох закладів освіти батьків й надалі сприймають переважно як отримувачів інформації або виконавців рекомендацій фахівців, а не як рівноправних учасників процесу прийняття рішень з підтримки навчання і розвитку дитини.

Сучасна міжнародна наукова література дедалі більше ґрунтується на принципах сімейноцентрованого підходу (family-centered practice), відповідно

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

до якого родина визнається невід'ємним учасником процесу підтримки розвитку дитини. Відповідно, професійна діяльність фахівця спрямовується не лише на підтримку дитини, а й на вибудовування системи партнерської взаємодії з родиною, від ефективності якої значною мірою залежить результативність будь-якого втручання. Аналіз літератури дав змогу виокремити три взаємопов'язані компоненти ефективної співпраці: цілі взаємодії, партнерство між терапевтом і батьками та стратегії співпраці. Водночас саме партнерство розглядається як центральна ланка, котра забезпечує узгодження професійних знань спеціаліста з повсякденним досвідом родини (Lage, Graham, Copley, et al., 2024).

Особливого значення набуває використання так званого коучингового стилю взаємодії, що дає змогу поступово формувати компетентність батьків і підтримувати їхню автономність у прийнятті рішень. Кінцевою метою такої співпраці є «самоефективність батьків» (parental self-efficacy), а саме: упевненість батьків у власній здатності розуміти потреби дитини, аналізувати складні життєві ситуації та самостійно знаходити ефективні способи їх вирішення (Allen et al., 2021; Piller et al., 2025).

Реалізація принципів педагогіки партнерства передбачає, що основним простором розвитку стає повсякденна діяльність дитини, а батьки – рівноправними учасниками планування й реалізації її психолого-педагогічної підтримки. Одним із найбільш показових прикладів такого підходу є сенсорна дієта.

Метою статті є представлення авторського бачення планування та реалізації сенсорної дієти, що ґрунтується на інтерпретації моделі Person–Environment–Occupation (PEO), а також обґрунтування партнерського підходу до співпраці між фахівцями та батьками як необхідної умови інтеграції сенсорної дієти у повсякденне життя дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Засновниця методу сенсорна дієта – ерготерапевт P. Wilbarger наголошувала, що слово «дієта» з грецької мови перекладається як «спосіб життя», а сам метод полягає у розробці та впровадженні ретельно спланованого плану занять протягом дня, що забезпечує

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

особі з ООП необхідну сенсорну підтримку.

В українському освітньому просторі уявлення про «сенсорну дієту» практично відсутнє. В одній з перших статей на цю тему (Клімус & Козак, 2019) представлені суперечливі відомості про цей метод. Так, наприклад, йдеться про те, що сенсорну дієту фахівець розробляє для того, щоб вона відповідала запитам нервової системи дитини; водночас – про те, що сенсорна дієта, в основному, носить характер рухової активності, спрямованої на стимуляцію відчуттів. Невідповідність цих тверджень – у тому, що неможливо узагальнити призначення сенсорної дієти, адже вона має суто індивідуальний характер, і тоді, коли, наприклад, певна сенсорна система має характер гіперчутливості, то термін «стимуляція» тут не є доречним.

Також, на наш розсуд, не цілком коректним є твердження про те, що ресурсна кімната, або «зона відпочинку» дає змогу уникнути агресивної поведінки дитини, перевантаженої різними сенсорними стимулами (Клімус & Козак, 2019: 128). Ця думка, на жаль, є поширеною серед українських педагогів та фахівців корекційно-розвиткового напряму. Для обґрунтування помилковості такої думки треба підкреслити, що сенсорна дієта базується на фундаментальних засадах методу з науково доведеною ефективністю «Сенсорна інтеграція Айрес» (Ayres Sensory Integration, ASI).

Теоретична база, розроблена Дж. Айрес, дає змогу усвідомити, що вплив на сенсо-моторну сферу дитини має довготривалий позитивний ефект (у тому числі, на її поведінкові прояви) тільки за умови системного підходу до розбудови терапевтичної програми. ASI передбачає: 1) спрямованість на первинні (нейрофізіологічні) чинники, а не лише на зовнішні симптоми. У цьому контексті подолання «агресивних проявів» досягається не ізоляцією від стимулів, а формуванням здатності мозку ефективно їх обробляти та видавати адаптивну відповідь; 2) опора на принцип закономірності розвитку, що зумовлює першочергову важливість формування базових сенсорних систем (пропріоцептивної, вестибулярної та тактильної) як підґрунтя цілісного розвитку; 3) регулярність і систематичність навантаження, що передбачає не фрагментарні відпочинки у ресурсній кімнаті, а спланований розклад різних

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

видів діяльності у плані розвитку сенсорно-моторної сфери, інтегрований у щоденну рутину дитини; 4) міждисциплінарну співпрацю та активну залученість батьків: із обов'язковою оцінкою динаміки змін у природному середовищі дитини.

В одній з наших статей представлено позитивний вплив ретельно продуманої за засадами методу ASI Сенсорної дієти, як на стан комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з РАС, так і на їхню соціально-емоційну сферу, у тому числі, здатність до емоційної саморегуляції (Скрипник, Лопатинська, Кострицька & Василевська, 2022).

Наукові дослідження зарубіжних фахівців фіксують найважливіші результати застосування Сенсорної дієти: покращення сенсорної регуляції (у тому числі, зменшення впливу сенсорних труднощів на повсякденне функціонування), зростання залученості у навчальну та повсякденну діяльність, покращення емоційного благополуччя (Barnsley & Bates, 2021; Pingale., Fletcher & Candler, 2019). Водночас одним з найважливіших чинників успіху називають навчання всього персоналу закладу освіти та тісну співпрацю з батьками, що забезпечувало послідовність застосування сенсорної дієти і в закладах освіти, і вдома.

Треба зазначити, що метод «Сенсорна дієта» за останні 30 років набув певних змін, що можна відобразити у таких 3-х етапах.

1-й етап. P. Wilbarger формулює концепцію сенсорної дієти як індивідуалізованої програми сенсорної підтримки. Головними категоріями цього підходу були: сенсорна модуляція (тобто здатність центральної нервової системи адекватно реагувати на зовнішні та внутрішні сенсорні стимули), сенсорний захист, терапевтичні інструменти тощо. Реакцію «сенсорний захист» P. Wilbarger розглядала як схильність нервової системи сприймати окремі сенсорні стимули як потенційно загрозливі, унаслідок чого виникають захисні поведінкові реакції, як-от: уникнення, тривога, дратівливість або агресія.

2-й етап. J. Wilbarger (донька P. Wilbarger) поглиблює наукове обґрунтування сенсорної модуляції та продовжує розвиток цього напряму у

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

своїх дослідженнях, займається підготовкою фахівців (ерготерапевтів), які володіють методом «Сенсорна дієта». На цьому етапі провідними є питання: як вимірювати результати; як досліджувати сенсорну модуляцію; як інтегрувати ці ідеї у сучасну доказову практику.

3-й етап. Група дослідників каліфорнійського університету під керівництвом J. Wilbarger пропонують новий крок: інтегрують сенсорну дієту в модель «Людина – Середовище – Діяльність» (Person–Environment–Occupation, PEO), запропоновану відомим дитячим ерготерапевтом з Канади M. Law та її колегами (Law, Cooper, Strong, Stewart, Rigby & Letts, 1996). Саме концептуальна модель PEO стала підґрунтям для переосмислення сенсорної дієти: від окремого терапевтичного методу до засобу підтримки участі дитини у повсякденній життєдіяльності (Holloway, Howard, Collin & Pillos, 2025). У цьому контексті головним постає питання не про сенсорні вправи, а про те, як організувати день дитини, щоб сенсорна підтримка була природною частиною її життя і давала їй можливість повноцінно гратися, навчатися, взаємодіяти та відчувати успіх у своїй діяльності.

Мета статті полягає у визначенні особливостей інноваційного підходу до співпраці між фахівцями і батьками під час організації і впровадження методу «Сенсорна дієта» на основі огляду у відкритих науковометричних базах даних сучасних українських та зарубіжних публікацій з означеної теми за останні 5-6 років.

Процедура дослідження полягає у поєднанні теоретичних та інтегративних методів. Зокрема, використано:

– теоретичне узагальнення наукових публікацій за 2020–2026 роки щодо сутності та особливостей впровадження методу «Сенсорна дієта» в українській та зарубіжній науковій думці;
– метод інтерпретації та узагальнення (авторська модель на рисунку 1);
– структурно-функціональне порівняння традиційного українського досвіду та сучасних ефективних зарубіжних практик з проблеми дослідження.

Критеріями вибору публікацій для дослідження було визначено:

– наявність ключових слів: сенсорна дієта, співпраця фахівців та батьків дітей

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

з ООП, педагогіка партнерства;

– час публікації від 2020 року;
– дотримання виданням міжнародних принципів та рекомендацій у сфері академічної доброчесності та відкритої науки, зокрема COPE, WAME, DORA, ICMJE.

Дослідження авторським колективом тривало місяць. Охоплено 52 наукові публікації, дотичних до тематики статті, 15 українських та 37 зарубіжних (англомовних), з яких у безпосередню роботу обрано 15, що розміщено вкінці статті.

Результати дослідження. В українській професійній спільноті фахівців корекційно-розвиткового профілю зміст методу «Сенсорна дієта» нерідко розуміють як сукупність спеціальних вправ, тоді як сучасні наукові підходи розглядають його як індивідуалізовану систему сенсорної підтримки, інтегровану у природну життєдіяльність дитини. Такий підхід об’єктивно потребує нового розуміння ролі батьків, які стають рівноправними партнерами у плануванні, реалізації та оцінюванні ефективності сенсорної дієти. Водночас питання організації партнерської взаємодії між фахівцями та батьками у цьому процесі залишаються недостатньо висвітленими як у зарубіжній, так і в українській науковій та навчально-методичній літературі.

Узагальнення сучасних уявлень про сенсорну дієту дало нам змогу осмислити внутрішню логіку її впровадження, що охоплює:

1) планування: концептуальна модель модель «Людина – Середовище – Діяльність» (Person–Environment–Occupation, PEO) допомагає спланувати сенсорну дієту;

2) реалізацію: при інтеграції сенсорної дієти у життя дитини здійснюється моніторинг її успіхів;

3) результат: відстеження успіху для оцінювання, чи стало більш збалансованим і насиченим значущою діяльністю життя дитини.

Модель PEO, на наш погляд, є надзвичайно вдалою концептуальною основою для планування сенсорної дієти, оскільки вона сприяє усвідомленню цього методу не як сукупності окремих видів сенсорної діяльності, а як засобу

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

удосконалення взаємодії між дитиною, середовищем та її діяльністю. Такий підхід підкреслює необхідність тісної співпраці з батьками у процесі інтеграції сенсорних стратегій у природні життєві ситуації, а також створює підґрунтя для оцінювання впливу цих стратегій на участь дитини у повсякденному житті.

З метою узагальнення представлених положень та відображення їх у взаємозв'язках нами адаптовано модель PEO щодо планування та реалізації сенсорної дієти. На відміну від класичної моделі PEO у запропонованій нами моделі введено компонент «Участь», який стає структурним компонентом цілісного процесу і водночас акцентує увагу на кінцевій меті сенсорної дієти – розширення її реальної участі у повсякденному житті (рис. 1).

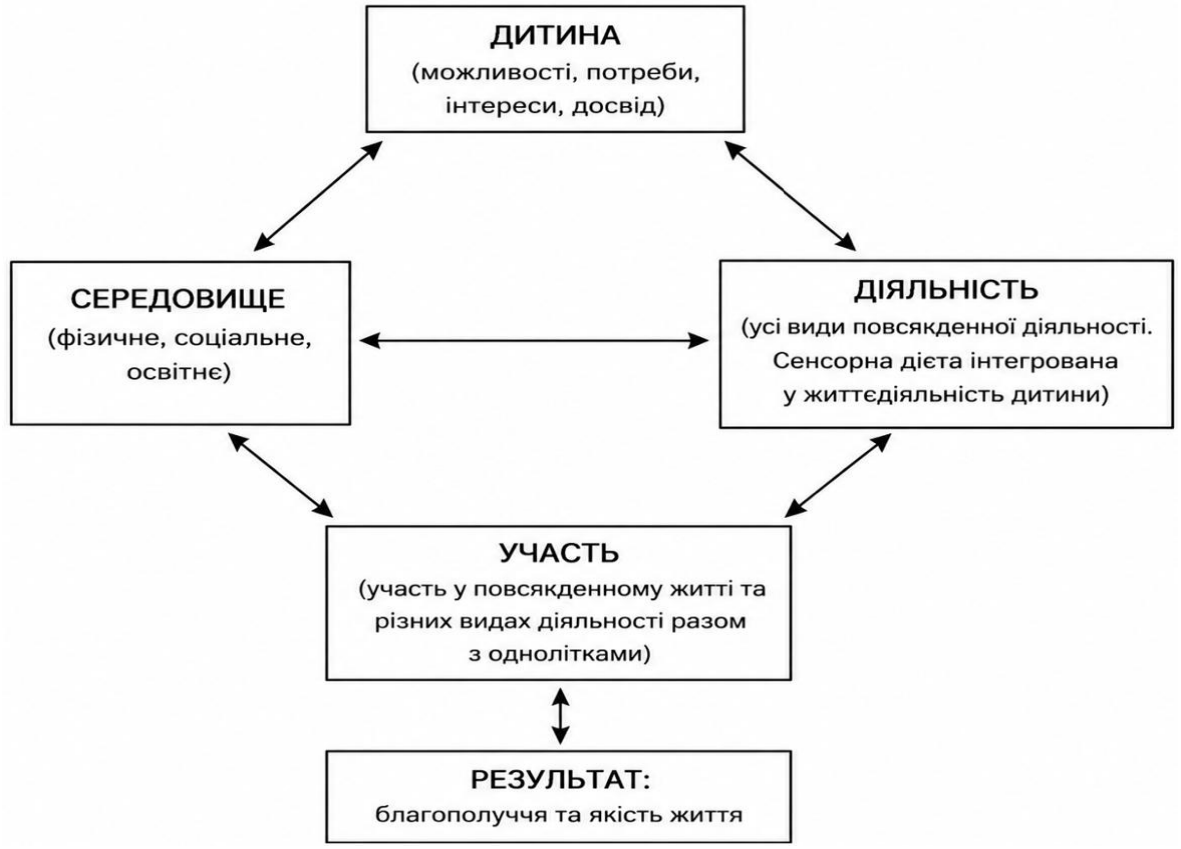


Рис. 1. Авторська інтерпретація моделі Person–Environment–Occupation (PEO) у контексті планування та реалізації сенсорної дієти (адаптовано за Law et al., 1996). *Примітка.* Концепцію, структуру та зміст схеми розроблено авторами; ШІ (GPT-5.6 Sol, OpenAI) використано виключно як технічний інструмент для її візуального оформлення.

Як видно із запропонованої нами моделі, усі її структурні компоненти представлені у взаємозв'язках. У цьому контексті участь є не просто бажаним результатом взаємодії дитини, діяльності та середовища, а й чинником їх

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

подальшого розвитку. Набуваючи нового досвіду участі у повсякденному житті, дитина розширює власні можливості, що, своєю чергою, відкриває нові перспективи для подальшого розвитку діяльності, трансформації середовища та зростання продуктивної активності дитини у різних видах діяльності.

Представлена модель відображає, на наш погляд, принципово важливі ідеї стосовно терапевтичної позиції як фахівців, так і батьків. Насамперед вона демонструє, що сенсорна дієта не повинна розглядатися як сукупність окремих занять, що проводяться у спеціально організованих умовах (кабінеті фахівця, сенсорній кімнаті чи реабілітаційному центрі). Її основне призначення полягає у тому, що вона має стати природною складовою повсякденної діяльності дитини.

Такий підхід сприяє тому, що діяльність дитини набуває більшої осмисленості та практичної функціональності; поступово розширюється репертуар її дій, тоді як середовище адаптують відповідно до її індивідуальних потреб.

Для того, щоб отримати всебічне уявлення про сенсорні реакції дитини, терапевт повинен дослідити та з’ясувати, як влаштований розпорядок дня дитини, як функціонує її сім’я та якими ресурсами володіє сім’я. На основі інформації, наданої родиною, фахівець складає індивідуальний план того, як сенсорна дієта буде впроваджуватися у різних контекстах, середовищах та у взаємодії з людьми, які беруть участь у повсякденному житті дитини (Holloway, Howard, Collin & Pillos, 2025). Це дає змогу фахівцю зрозуміти, як спланувати сенсорну дієту так, щоб вона відповідала графіку та потребам дитини й сім’ї. Якщо розклад сенсорної дієти відповідає графіку дитини та сім’ї, з’являється більше можливостей для правильного та послідовного її впровадження.

Водночас наскрізним компонентом кожного етапу планування і реалізації сенсорної дієти є консультування батьків. Це забезпечує спільне прийняття рішень, підвищує розуміння батьками логіки запропонованих стратегій та створює умови для їх послідовної реалізації у повсякденному житті дитини.

У таблиці ми представляємо порівняльний аналіз традиційного та інноваційного підходів до співпраці між фахівцями і батьками (табл. 1).

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

Таблиця 1

Зміна парадигми у розумінні співпраці між фахівцями та батьками у процесі розроблення та реалізації сенсорної дієти

Традиційний підхід	Інноваційний підхід
Фахівець визначає програму допомоги	Програма створюється спільно фахівцями та батьками
Батьки отримують рекомендації	Батьки є співавторами рішень
Основний простір розвитку – спеціальні заняття	Основний простір розвитку – повсякденне життя дитини
Фокус уваги – формування окремих навичок	Фокус уваги – створення умов для участі, розвитку й навчання
Ефективність оцінюється за станом сформованості певних навичок	Ефективність оцінюється за змінами у повсякденному функціонуванні та участі дитини у життєдіяльності

Представлена таблиця демонструє, що сучасне розуміння сенсорної дієти передбачає принципову зміну ролі всіх учасників психолого-педагогічного супроводу. Якщо у традиційному підході провідна роль належить фахівцю, а батьки переважно виконували його рекомендації, то інноваційний підхід ґрунтується на спільному проєктуванні повсякденного життя дитини. Такий підхід передбачає по-справжньому рівноцінні та рівнозначні стосунки між дорослими (фахівцями і батьками) і дає змогу інтегрувати сенсорні стратегії у природні життєві ситуації, забезпечуючи розширення можливостей дитини для активної участі у навчанні, спілкуванні та інших видах повсякденної діяльності.

У цьому контексті батьки виступають не лише учасниками терапевтичного процесу, а й співавторами того середовища та повсякденних ситуацій, у яких

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

відбувається розвиток дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати, що партнерство між фахівцями та батьками доцільно розглядати як процес спільного проєктування повсякденного життя дитини, у якому учасники команди об'єднують свої знання, досвід та ресурси для створення умов, що забезпечують її розвиток, навчання та активну участь у житті. Аналіз еволюції методу «Сенсорна дієта» засвідчив його трансформацію від сукупності спеціальних сенсорних вправ до цілісної системи підтримки, інтегрованої у повсякденне життя дитини. За такого підходу фахівці й батьки виступають рівноправними партнерами, які спільно створюють умови для розвитку, навчання та активної участі дитини у повсякденному житті. Отже, сучасне розуміння сенсорної дієти виходить за межі терапевтичного методу й постає як спосіб організації повсякденного життя дитини, що реалізується у партнерській взаємодії фахівців і батьків та спрямований на підтримку її розвитку, навчання й активної участі у суспільному житті.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні науково обґрунтованої технології партнерської взаємодії між фахівцями та батьками у процесі планування й реалізації сенсорної дієти, визначенні організаційно-змістових етапів її впровадження, а також створенні інструментів моніторингу її ефективності у контексті повсякденної життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Інформація про внесок авторів. Тетяна Скрипник – концептуалізація, методологія, написання (перегляд і редагування); Ганна Супрун – пошук і аналіз українських наукових джерел, написання (оригінальна чернетка); Вікторія Міронова – пошук і аналіз зарубіжних наукових джерел, написання (оригінальна чернетка).

Використання ШІ. Під час підготовки статті автори використовували ChatGPT (GPT-5.6 Sol, OpenAI) як допоміжний інструмент для пошуку релевантних сучасних наукових джерел за тематикою дослідження та технічного створення візуальної схеми на основі концепції, структури й змісту,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

визначених авторами. Запропоновані за допомогою ШІ джерела були перевірені авторами за першоджерелами, а їхній зміст – самостійно проаналізований та інтерпретований авторами. Штучний інтелект не використовувався для генерування емпіричних даних або результатів дослідження. Остаточний зміст, наукові положення та висновки статті визначені авторами, які несуть повну відповідальність за їх достовірність і коректність.

Етична декларація. Дане дослідження є теоретичним аналізом відкритих наукових джерел і не передбачає безпосередньої взаємодії з людьми чи тваринами. Відповідно в отриманні спеціального етичного висновку для такого типу дослідження потреби не виникло.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; у прийнятті рішення про публікацію результатів.

Відкрита наука (open science). Автори здійснювали пошук публікацій у відкритих наукових база даних: Open Journal Systems, ICI World, Research Commons, Crossref, ERIH PLUS, Google Scholar, Ulrich’s Periodicals Directory, Scientific Periodicals of Ukraine, Crossref, Digital Commons, Sage Journals, Frontiers, Wiley's Forward, COPE.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атрощенко, Т. О., & Йокоб, А. (2026). Сім’я як первинний інститут виховання дитини раннього віку: теоретичний дискурс. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, *1*(36), 98–103. https://doi.org/10.33842/22195203-2026-36-137-98-103

2. Ворон, О. (2021). Аспекти впровадження педагогіки партнерства в Новій українській школі. *New Pedagogical Thought*, *107*(3), 70–76. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-107-3-70-76

3. Гончарук, М. (2025). Співпраця з батьками в дошкільній освіті Німеччини: досвід для України. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, *29*(1), 73–84. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-73-84

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

4. Матвієнко, О., & Кушнір, В. (2025). Ефективна співпраця в інклюзивному класі: педагогічний досвід та шляхи вдосконалення. *Освітньо-науковий простір*, *2*(8 (1)), 55–67. https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/2.2025.05

5. Іжко, О. (2026). Організація роботи з батьками учнів початкових класів з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах освіти. *Науково-теоретичний альманах Грані*, *29*(2), 251–258. https://doi.org/10.15421/1726114

6. Сіпко, Л., Юхименко, Л., & Завгородня, В. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з ооп в інклюзивному середовищі: сучасні підходи. *Acta Paedagogica Volynienses*, (6), 136–145. https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19

7. Скрипник, Т. В., Лопатинська, Н. А., Кострицька, Т. Д., & Василевська, А. (2022). Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція Айрес» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, (13), 152–160. https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.19

8. Lage, C. R., Wright, S., Monteiro, R. G. d. S., Aragão, L., & Boshoff, K. (2024). Collaborative practice with parents in occupational therapy for children: A scoping review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 71(5), 833–850. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12974

9. Allen S., Knott, F. J., Branson, A., & Lane, S. J. (2021). Coaching Parents Of Children With Sensory Integration Difficulties: A Scoping Review. *Occupational Therapy International,* Article 6662724, 11 pages. https://doi.org/10.1155/2021/6662724

10. Piller, A., Mchugh Conlin, J., Glennon, T. J., Andelin, L., Auld-Wright, K., Teng, K., & Tarver, T. (2025). Systematic review of sensory-based interventions for children and youth (2015–2024). *Frontiers in Pediatrics*, *13*. https://doi.org/10.3389/fped.2025.1720179

11. Климус, Т. М., & Козак, М. Я. (2019). Особливості застосування сенсорної дієти в класі загальноосвітньої школи для учнів з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (63), 126–129. DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.25

12. Barnsley, B., & Bates, L. (2021). An evaluation of sensory diets and the impact on sensory processing,engagement and the wellbeing of autistic children. *Good Autism Practice (GAP)*, *22*(1), 38–58.

13. Pingale, V., Fletcher, T., & Candler, C. (2019). The Effects of Sensory Diets on Children's Classroom Behaviors. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *12*(2), 225–238. https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1592054

14. Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P., & Letts, L. (1996). *The Person–Environment–Occupation Model: A Transactive Approach to Occupational Performance*.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

Canadian Journal of Occupational Therapy, 63(1), 9–23. https://doi.org/10.1177/000841749606300103

15. Holloway, K., Howard, C., Collin, M., & Pillos, P. (2025). Impact of sensory diets on occupational performance. *Occupational Therapy. Dominican University of California*. 61 p. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2025.OT.01

REFERENCES

1. Atroshchenko, T. O., & Yokob, A. (2026). Simia yak pervynnyi instytut vykhovannia dytyny rannoho viku: teoretychnyi dyskurs. [Family as a primary institution of early childhood education: theoretical discourse.] *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu,*, *1*(36), 98-103. https://doi.org/10.33842/22195203-2026-36-137-98-103 [in Ukrainian].

2. Voron, O. (2021). Acpekty vprovadzhennia pedahohiky partnerctva v Novii ukrainckii shkoli. [Aspects of Implementing Partnership-Based Pedagogy in the New Ukrainian School]. *New Pedagogical Thought*, *107*(3), 70–76. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-107-3-70-76 [in Ukrainian].

3. Honcharuk, M. (2025). Spivpratsia z batkamy v doshkilnii osviti Nimechchyny: dosvid dlia Ukrainy. [Parent Involvement in Preschool Education in Germany: Lessons for Ukraine]. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, *29*(1), 73–84. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-73-84 [in Ukrainian].

4. Matviienko, O., & Kushnir, V. (2025). Efektyvna spivpratsia v inkliuzyvnomu klasi: pedahohichnyi dosvid ta shliakhy vdoskonalennia. [Effective Collaboration in an Inclusive Classroom: Pedagogical Experience and Ways to Improve]. *Educational and Scientific Space*, *2*(8 (1)), 55–67. https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/2.2025.05 [in Ukrainian].

5. Izhko, O. (2026). Orhanizatsiia roboty z batkamy uchniv pochatkovykh klasiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u spetsialnykh zakladakh osvity. [Organization of Work with Parents of Elementary School Students with Special Educational Needs in Special Education Institutions]. *Naukovo-teoretychnyi Almanakh Hrani*, *29*(2), 251–258. https://doi.org/10.15421/1726114 [in Ukrainian].

6. Sipko, L., Yukhymenko, L., & Zavhorodnia, V. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z oop v inkliuzyvnomu seredovyshchi: suchasni pidkhody. [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in an inclusive environment: contemporary approaches]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (6), 136–145. https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19 [in Ukrainian].

7. Skrypnyk, T. V., Lopatynska, N. A., Kostrytska, T. D., & Vasylevska, A. (2022). Stanovlennia komunikatyvno-movlennievoi sfery u ditei doshkilnoho viku z autyzmom z oporoiu

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.370; дата публікації 2026-10-26;дата прийняття до друку 2026-08-31; дата надходження 2026-08-7

na metody «Sensorna intehratsiia Aires» ta «Sensorna diieta». [The Development of Communication and Speech Skills in Preschool-Aged Children with Autism Using the «Aires Sensory Integration» and «Sensory Diet» Methods]. *Bulletin of Lviv University. Psychological Sciences Series,* (13), 152–160. https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.19 [in Ukrainian].

8. Lage, C. R., Wright, S., Monteiro, R. G. d. S., Aragão, L., & Boshoff, K. (2024). Collaborative practice with parents in occupational therapy for children: A scoping review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 71(5), 833–850. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12974[in English].

9. Allen S., Knott, F. J., Branson, A., & Lane, S. J. (2021). Coaching Parents Of Children With Sensory Integration Difficulties: A Scoping Review. *Occupational Therapy International,* Article 6662724, 11 pages. https://doi.org/10.1155/2021/6662724 [in English].

10. Piller, A., Mchugh Conlin, J., Glennon, T. J., Andelin, L., Auld-Wright, K., Teng, K., & Tarver, T. (2025). Systematic review of sensory-based interventions for children and youth (2015–2024). *Frontiers in Pediatrics*, *13*. https://doi.org/10.3389/fped.2025.1720179 [in English].

11. Klymus, T. M., & Kozak, M. Ya. (2019). Osoblyvosti zastosuvannia sensornoi diiety v klasi zahalnoosvitnoi shkoly dlia uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Features of Implementing a Sensory Diet in a General Education School Classroom for Students with Special Educational Needs]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (63), 126–129. DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.25x [in Ukrainian].

12. Barnsley, B., & Bates, L. (2021). An evaluation of sensory diets and the impact on sensory processing,engagement and the wellbeing of autistic children. *Good Autism Practice (GAP)*, *22*(1), 38–58. [in English].

13. Pingale, V., Fletcher, T., & Candler, C. (2019). The Effects of Sensory Diets on Children's Classroom Behaviors. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *12*(2), 225–238. https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1592054 [in English].

14. Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P., & Letts, L. (1996). *The Person–Environment–Occupation Model: A Transactive Approach to Occupational Performance*. Canadian Journal of Occupational Therapy, 63(1), 9–23. https://doi.org/10.1177/000841749606300103 [in English].

15. Holloway, K., Howard, C., Collin, M., & Pillos, P. (2025). Impact of sensory diets on occupational performance. *Occupational Therapy. Dominican University of California*. 61 p. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2025.OT.01 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 7.08.2026
Прорецензовано 31.08.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 159.922.7:376-056.26/.36:355.48(477)

Hennadii Miskov,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

Postgraduate Student
ittek@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-4135-8880
Web of Science ResearcherID G-6504-2019

Геннадій Міськов,
аспірант

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
M. Berlinskoho street 9, Kyiv, 04060, Ukraine

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

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE INTERRELATION BETWEEN ANTICIPATORY CAPACITY AND THE STRUCTURE OF FEARS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АНТИЦИПАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ТА СТРУКТУРИ СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Abstract. The study theoretically substantiates and empirically identifies the destructive patterns of temporal psychic organization disruption in primary school children with hearing loss and intellectual disabilities under martial law. The aim of the research is to reveal the specific transformation of childhood fears driven by anticipatory capacity deficits and to experimentally verify an adaptive digital technology for psycho-emotional stabilization. The diagnostic framework integrated a critical validity appraisal of the standardized HADS questionnaire, the projective "Map of Fears" technique for spatial-thematic visualization of concerns, screening of bodily somatic tension, and non-parametric statistical methods (Spearman correlation, Mann-Whitney U test). The findings prove that chronic war-induced stress triggers paralogical anticipation, where the inability to mentally construct a predictable safe future breeds generalized anxiety. Pronounced nosological divergence was identified: children with auditory deprivation exhibit hypervigilance to rapid visual flashes and vibrations due to compensatory sensory reliance, whereas children with cognitive

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

impairments demonstrate diffuse dread devoid of a tangible threat locus. Psychic distress somatic discharge was empirically verified through facial and shoulder motor tics in 45% of participants, alongside sleep fragmentation and selective mutism. The HADS scale was found psychometrically invalid in 65% of crisis pediatric SEN cases due to linguistic complexity and failure to capture dynamic predictive loops. A three-tier digital stabilization system (predictive gaming algorithms, Ukrainian Sign Language environment, family co-regulation) was implemented, yielding anxiety reduction in 40% of subjects. These conclusions necessitate shifting from static diagnostics to predictive-oriented dynamic digital rehabilitation of vulnerable children during wartime.

Key words: children with special educational needs, hearing impairments, intellectual disabilities, anticipatory capacity, structure of fears, somatic anxiety, predictive brain, digital stabilization, martial law, sign language environment.

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано та емпірично виявлено деструктивні закономірності розпаду часової організації психіки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану. Мета дослідження полягає у розкритті специфіки трансформації дитячих побоювань під впливом дефіцитарності прогностичних функцій та експериментальній перевірці адаптивної технології психоемоційного відновлення особистості. Діагностичний комплекс охоплював якісний аналіз обмежень стандартизованої шкали тривоги HADS, застосування проєктивної техніки «Мапа страхів» для візуалізації просторово-тематичних векторів хвилювань, скринінг невротичних тілесних проявів та методи математичної статистики (критерії Спірмена, Манна-Вітні). Встановлено, що хронічний воєнний стрес викликає феномен паралогічного прогнозування, за якого неможливість опредметнення безпечного майбутнього генерує генералізовану тривогу. Доведено нозологічну диференціацію переживань: для осіб із сенсорним дефіцитом властива гіперчутливість до світлових спалахів та вібрацій середовища через компенсаторну зорову орієнтацію, тоді як в осіб із ментальними розладами домінує дифузний афект без конкретного джерела загрози. Емпірично зафіксовано соматичний скид психоемоційного напруження у формі невротичних тиків обличчя та плечового поясу у 45% обстежених, розлади сну та ситуативний мутизм. Доведено непридатність опитувальника HADS для досліджуваного контингенту в 65% випадків через надмірну семантичну складність і статичність. Апробовано авторську багаторівневу модель цифрової стабілізації (ігровий прогностичний тренажер, жестомовний інтерфейс, родинна корегуляція), яка забезпечила зниження тривожності у 40% дітей. Отримані висновки обґрунтовують перехід від статичного діагностування до предиктивно-орієнтованих динамічних технологій реабілітації дітей у кризовий період.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, порушення слуху, порушення інтелектуального розвитку, антиципаційна спроможність, структура страхів, соматизація тривоги, предиктивний мозок, цифрова стабілізація, воєнний стан, жестомовний простір.

Introduction. The full-scale military aggression against Ukraine and the prolonged legal regime of martial law have radically transformed the safety environment and existential conditions of the individual. Children with special educational needs (SEN), specifically those with hearing impairments and intellectual disabilities, find themselves in a state of extreme psycho-emotional vulnerability. Their psyche experiences a cumulative destructive load: primary sensory or cognitive deficits combine with a permanent existential threat to life, leading to the formation of specific, deeply somatized, and diffuse forms of anxiety and fear.

The central psychological mechanism governing an individual's emotional response to threat is anticipation—the capacity for proactive reflection of reality, event forecasting, and the temporal organization of one's own experience. Under war conditions, the stable "prediction machine" of the human brain experiences failure. In children with SEN, this process is exacerbated by nosological limitations. A deficit in auditory perception deprives the child of the ability to orient toward acoustic danger markers, recalibrating anticipation toward visual and vibrational triggers, whereas intellectual impairments hinder logical probability appraisal of threats. Consequently, a specific deformation of anticipatory mechanisms emerges, directly shaping a unique architecture of childhood fears.

Because chronic fear in children with SEN stems directly from the collapse of predictive reference points, traditional verbal psychocorrective interventions demonstrate limited efficacy. Current challenges necessitate the development and implementation of "digital stabilization" technologies. The use of adapted, rigorously structured, and gamified virtual spaces allows for the creation of a safe therapeutic environment for the child where behavioral algorithms are predefined and predictable. This provides compensation for deficient forecasting abilities, reduces

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

the level of somatized anxiety, and restores emotional self-regulation.

Analysis of relevant research. Contemporary international scientific discourse conceptualizes fear not as a static affect, but as a dynamic product of the functioning of the "predictive brain," which continuously generates models of the surrounding world to minimize uncertainty (Clark, 2016). Rational risk evaluation and the inhibition of impulsive fear reactions in the amygdala directly depend on the ontogenetic maturation of the prefrontal cortex (Sapolsky, 2017). In neurotypical ontogenesis, the dynamics of childhood fears reflect the growing complexity of the cognitive sphere: while early childhood is dominated by reactions to immediate sensory stimuli (loud sounds, darkness, isolation), the development of imagination gives rise to abstract, anticipatory fears of objects and phenomena absent from the direct field of perception (Gullone, 2000). A secondary consequence of this process is the formation of cognitive "worrying" (worry) – a persistent propensity for anxious negative forecasting of the future (Muris et al., 2000), which escalates into cognitive catastrophizing under war-induced stress. In children with special educational needs (SEN), these processes acquire specific deformations due to the limitations of perceptual or analytic-synthetic information processing.

The fundamental basis for the study of proactive reflection in the Ukrainian psychological school is the concept of temporal organization of the psyche by I. H. Batrachenko, where anticipation is defined as a baseline mechanism for projecting and objectifying an individual's future (Batrachenko, 1996; Batrachenko et al., 2011; Miskov, 2025c). The disruption of the foundational sense of security and the destabilization of the secure attachment system (Bowlby, 1973; Miskov, 2025b) under war conditions impede the formation of adequate predictive models. The specific ways in which cognitive appraisal of a situation transforms into sustained emotional states and behavioral reactions are elucidated in the works of O. Chebykin: his concept of the phased functioning of motivational-emotional components of regulation (Chebykin, 2017) explains the mechanism of regulatory failure, wherein the inability of a child's psyche to adapt to an emotiogenic situation disrupts exploratory and cognitive activity.

The issues of psychological safety, emotional resilience in children during

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

crisis war conditions, and technological tools for gamification and digital environmental stabilization for individuals with SEN constitute a distinct, powerful cluster of contemporary Ukrainian scientific discourse. As demonstrated in our systematic bibliographic review of effective practices over the past decade (Miskov, 2025b), leading trends in this domain focus on the development of trauma-informed technologies (play therapy, fairy-tale therapy, art therapy) aimed at restoring predictability and safety within the child's microsocial space. At the same time, in stabilization processes, it is critically important to consider sociocultural and communicative adaptation factors, particularly the development of a sign language environment and barrier-free policy for children with hearing impairments, which is comprehensively substantiated in the foundational works of S. Kulbida (Kulbida, 2023). This proves the necessity of differentiating psychocorrective intervention depending on the child's perceptual and cognitive capacities to predict safety.

Despite a substantial number of studies, a specific psychological mechanism remains overlooked by researchers: precisely how nosology-dependent anticipatory deficiency (sensory or intellectual) qualitatively transforms the content structure and forms of somatization of childhood fears during wartime. Most available diagnostic tools (notably HADS) record only a static level of anxiety, disregarding the dynamics of predictive processes (Miskov, 2025a). This determines the necessity of our study.

Aim of the Study. The aim of this study is the theoretical substantiation and empirical identification of the destructive psychological mechanisms linking the level of anticipatory capacity deformation with qualitative transformations in the structure of fears in children with special educational needs (specifically those with hearing impairments and intellectual disabilities) under martial law, as well as the substantiation of effective technologies for their digital stabilization based on a predictive-oriented approach.

To achieve this aim, the following objectives were formulated:

- outline the theoretical and methodological foundations of predictive coding and the temporal organization of the psyche as factors in the development of childhood anxiety;

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

- analyze the nosological specificity and dynamics of the transformation of childhood fears (from concrete sensory to diffuse somatized forms) under the crisis conditions of martial law depending on the nature of perceptual or cognitive impairments;
- substantiate and present empirical findings on the application of dynamic, projectively oriented diagnostic methods (specifically the "Map of Fears" technique) and digital emotional stabilization models for children with SEN, which become vital given the verified limitations of traditional static rating scales in crisis conditions.

Research Methods. To implement the research objectives, an integrated methodological approach combining theoretical analysis of scientific literature, empirical diagnostic methods, and elements of qualitative modeling was employed. The study sample comprised primary school children with special educational needs, specifically individuals with hearing impairments and intellectual disabilities, residing under conditions of chronic war stress in Ukraine.

During the empirical data collection, the following instruments were used:

1. Critical Analysis of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS). Building upon our previous studies, it was verified that in more than 65% of cases, the HADS scale demonstrates substantial validity limitations when applied to children with SEN under crisis conditions of martial law. It captures exclusively a static level of anxiety symptoms, completely disregarding the dynamic predictive processes of the psyche and the nosological specificity of threat perception.

2. Projective "Map of Fears" Technique. This instrument was employed to externalize the subjective spatial and thematic profile of childhood anxieties. The technique enables the child to visualize and localize their fears, allowing the researcher to evaluate the level of deformation within their anticipatory mechanisms (a propensity for cognitive catastrophizing or regression).

3. Psychophysiological Somatization Screening Method. This method was utilized to identify the bodily equivalents of blocked anticipation (specifically the presence of neurotic tics, recorded in 45% of respondents as a consequence of chronic predictive failure).

Statistical processing of the obtained results was conducted using comparative analysis criteria (the Mann-Whitney U-test) to identify nosological

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

differences in the structure of fears, and correlation analysis (Spearman's rank correlation coefficient, r_S) to establish the relationship between the level of forecasting deformation and the degree of anxiety somatization.

Results. ResultsExtreme factors of the wartime environment exert a destructive impact on the temporal organization of the psyche in children with SEN. Chronic stress and the permanent threat to life block higher cognitive levels of future forecasting, leading to the child "getting stuck" at lower, sensory-perceptual levels of anticipation. Instead of constructive action planning, the psyche functions in a mode of "paralogical anticipation" – a state of chaotic premonition of threat, where the impossibility of rationally anticipating a safe future is replaced by irrational fear.

The application of the projective "Map of Fears" technique made it possible to record specific fractures in the child's anticipatory structure and differentiate emotional responses across nosological groups:

1. Children with hearing impairments. The structure of their fears is dominated by anxieties associated with unexpected visual environmental changes and vibrational stimuli. Due to an objective deficit in auditory information, the individual anticipatory mechanism is forced to rely entirely on visual markers. Under war conditions, this provokes persistent hypersensitivity to abrupt light signals, flashes, and rapid movement across space.

2. Children with intellectual disabilities. Fears in this category of respondents exhibit a diffuse, totally unstructured character. Due to constraints in analytic-synthetic activity, the child is unable to clearly verbalize or specify the source of threat, which transforms anxiety into a chronic emotional baseline.

Empirical measurement of baseline emotional reactions demonstrated that the inability to mentally objectify safety leads to intensive somatic discharge of psycho-emotional tension through bodily pathways.

In 45% of respondents from the total sample of children with SEN, the emergence or significant exacerbation of neurotic tics (involuntary twitching of the eyelids, facial muscles, and shoulder girdle) was identified. Within the context of the predictive framework, this is interpreted as a direct consequence of the "blockage" of higher levels of anticipation: when the brain cannot construct a cognitive model of a

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

safe tomorrow, surplus uncertainty energy is transformed into a surrogate motor discharge of internal chaos.

Alongside tics, the profile of psychophysiological reactions revealed persistent sleep disturbances, food refusal, and manifestations of selective mutism (situational refusal to communicate verbally in stressful settings). All of these manifestations correlate directly with the deficiency of the psyche's forecasting functions.

An important outcome of the study was the critical analysis of the validity of conventional psychodiagnostic instruments under the crisis conditions of martial law. Analysis of empirical results from the practical administration of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) demonstrated that in 65% of cases, the obtained data failed to reflect the genuine emotional state of children with SEN. This is attributable to the following factors:

- high cognitive complexity of item phrasing for children with intellectual disabilities;
- neglect of the nosological specificity of threat perception (e.g., the unique fear profiles of children with hearing impairments);
- the scale captures only a static, cross-sectional snapshot of symptomatology, completely overlooking the dynamics of anticipatory processes that constitute the root cause of fear.

This fully corroborates the thesis regarding the necessity of a complete transition to trauma-informed, visualized, and dynamic screening methods (such as the "Map of Fears") when working with vulnerable pediatric populations during wartime.

To rehabilitate disrupted predictive connections and alleviate fear levels, a "digital stabilization" model was piloted. The testing of interactive gaming technologies demonstrated stable positive dynamics in 40% of respondents following the very first cycle of sessions.

The therapeutic and corrective effect of the model is achieved through distinct mechanisms integrated across three stabilization tiers: technological (gaming algorithms), communicative (barrier-free environment), and socio-psychological (family loop).

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

- *Technological Tier:* The psychological mechanism of influence is structured digital play acting as a safe training ground for anticipation. A strictly organized algorithm provides repeated execution of actions yielding predictable, guaranteed outcomes. In this way, anxiety caused by the unpredictability and chaos of real wartime events is reduced, and the child regains a sense of control.
- *Communicative Tier:* Utilizes sign language digital models and adapted visual schedules to eliminate information deficits. The child receives comprehensible safety markers in their native communication modality, which provides cognitive material for constructing adequate future forecasts.
- *Socio-Psychological Tier:* Provided through structured parental engagement and remote counseling aimed at enhancing adult emotional stability. As a result, a stable family environment serves as an "external loop" of anticipation, assisting the child in structuring the temporal perspective of their life.

Thus, the research findings demonstrate that the effective mitigation of childhood fears during wartime is achieved not through episodic affective suppression, but through the systematic restoration of the brain's predictive capacity by cultivating a predictable, trauma-sensitive landscape.

Conclusions. Within the scope of the study, the destructive psychological mechanisms underlying the interrelation between the level of anticipatory capacity deformation and the structure of fears in children with special educational needs (SEN) under martial law have been theoretically substantiated and empirically identified:

1. Anticipatory impairments as an anxiety trigger. Extreme stress conditions of wartime disrupt the temporal organization of the child's psychic being, precipitating a breakdown in the ability to objectify a safe future. Blockage of higher-order predictive levels causes regression to paralogical anticipation, wherein uncertainty is displaced by chronic irrational fears.
2. Nosological specificity of the fear architecture. The application of the projective "Map of Fears" technique demonstrated a qualitative differentiation of emotional responses: children with hearing impairments exhibit predominant perceptual-visual and vibrational hypersensitivity (due to compensatory reliance on

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

intact analyzers), whereas in children with intellectual disabilities, fears bear a diffuse character accompanied by high levels of somatization (neurotic motor tics in 45% of respondents, sleep disorders, situational selective mutism).

3. Invalidity of static screening. Critical analysis of the practical application of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) confirmed its limited diagnostic validity (up to 65% non-correspondence) for children with SEN in crisis conditions, stemming from excessive cognitive complexity and the disregard of dynamic predictive psychic mechanisms.

4. Digital stabilization model. Restoration of psycho-emotional stability (positive dynamics observed in 40% of children following the initial cycle) is attained via a three-component stabilization model: a technological loop (gamified training in action predictability), a communicative loop (a barrier-free sign language environment as conceptualized by S. Kulbida), and a socio-psychological loop (family support serving as an external anticipatory anchor).

Prospects for further research lie in the design and standardization of automated information-diagnostic systems for real-time monitoring of the emotional state of children with SEN, alongside the creation of adaptive digital environments for the individualized remediation of predictive impairments across wartime and post-war periods.

Funding. This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Declaration of Generative AI. The author states that no generative artificial intelligence or AI-assisted technologies were employed during the preparation of this work.

Conflict of Interest. The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Data Availability Statement. All data supporting the findings and conclusions of this study are fully included within the manuscript.

REFERENCES

1. Batrachenko, I. H. (1996). Psykholohiia rozvytku antytsypatsii liudyny [Psychology of

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

human anticipation development: monograph]. Oles Honchar Dnipro National University Press. (in Ukrainian)

2. Batrachenko, I. H., Poliakova, N. O., & Ploshynska, A. A. (2011). Kontseptualizatsiia fenomena antytsypatsii u psykholohii [Conceptualization of the phenomenon of anticipation in psychology]. Visnyk Dnipropetrovskoho Universytetu. Seriia: Pedahohika i Psykholohiia, 19(17), 24–30. (in Ukrainian) https://www.dnu.dp.ua/docs/visnik/fpsih/program_5e45b9fd9aa80.pdf#page=25

3. Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger. Hogarth Press. https://pep-web.org/browse/document/IPL.095.0000A?page=PR0007

4. Chebykin, O. (2017). Emotsiina rehuliatsiia piznavalnoi diialnosti: kontseptsiia, mekhanizmy, umovy [Emotional regulation of cognitive activity: concept, mechanisms, conditions]. Psykholohiia i Suspilstvo, 3(69), 86–103. (in Ukrainian). https://doi.org/10.35774/pis2017.03.086

5. Clark, Andy, Surfing Uncertainty: Prediction, Action, and the Embodied Mind (New York, 2016; online edn, Oxford Academic, 22 Oct. 2015), https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190217013.001.0001

6. Eleonora Gullone, The development of normal fear: A century of research, Clinical Psychology Review, Volume 20, Issue 4, 2000, Pages 429-451, ISSN 0272-7358, https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00034-3.

7. Kulbida, S. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia [Socio-cultural discourse of Ukrainian Sign Language in today's conditions: monograph]. Interservis. (in Ukrainian) https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739970/

8. Miskov, H. (2026). Deformatsiia antytsypatsiinykh mekhanizmiv yak chynnyk tryvozhnisti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh viiny ta shliakhy ikh tsyfrovoi stabilizatsii [Deformation of anticipatory mechanisms as a factor of anxiety in children with special educational needs in war conditions and ways of their digital stabilization]. Osvita Osib z Osoblyvymy Potrebamy: Shliakhy Rozbudovy [Education of Persons With Special Needs: Ways of Development], 1(28), 229–243. (in Ukrainian) https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.325

8. Miskov, H. V. (2025a). Diievi praktyky podolannia destruktyvnykh naslidkiv voiennoho periodu Ukrainy u naukovomu dorobku doslidnykiv psykholohichnoi nauky i osvity: bibliohrafichnyi ohliad [Effective practices for overcoming the destructive consequences of the war period of Ukraine in the scientific heritage of researchers of psychological science and education: A bibliographic review]. In Informatsiino-analitychnyi suprovid osvity: zbirnyk materialiv DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho (Chapter 4, pp. 209–238). State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine named after V. O. Sukhomlynsky. (in Ukrainian) https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745466/

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-09-1

9. Miskov, H. V. (2025b). Informatsiinyi suprovid praktyky HADS dlia doslidzhennia psykholohichnoho stanu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu Ukrainy [Information support of HADS practice for the study of the psychological state of children with special educational needs in the conditions of martial law in Ukraine]. Perspektyvy ta Innovatsii Nauky, 7(53), 1472–1480. (in Ukrainian) https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1472-1480

10 Miskov, H. V. (2025c). Rozuminnia antytsypatsii v psykholohichnii nautsi [Understanding of anticipation in psychological science]. In Rozvytok psykholohichnoi nauky: zbirnyk naukovykh prats (pp. 1–3). G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. (in Ukrainian) https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713634/

11. Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B., & Moulaert, V. (2000). Fears, Worries, and Scary Dreams in 4- to 12-Year-Old Children:Their Content, Developmental Pattern, and Origins. Journal of Clinical Child Psychology, 29(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_5.

12. Sapolsky, R. M. (2017). Behave: The biology of humans at our best and worst. Penguin Press.

13. Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. Acta Psychiatrica Scandinavica, 67(6), 361–370. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x

Матеріал надійшов до редакції 1.09.2026
Прорецензовано 15.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 376.1-056.263:159.922.76

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

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

Psychology (Hearing Impairments)

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

ДИТИНА З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ В СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ СТОСУНКІВ

A CHILD WITH FUNCTIONAL DIFFICULTIES IN THE STRUCTURE OF RELATIONAL DEVELOPMENT

Анотація. У статті науково обґрунтовано розвиток системних стосунків дітей з функціональними труднощами як провідного базису психолого-педагогічної компенсації. Мета статті полягає у здійсненні понятійного розмежування категорій «порушення» та «функціональні труднощі» на засадах Міжнародної класифікації функціонування (МКФ). Новизна процедури дослідження у презентуванні авторської полімодальної еко-моделі компенсації в системі стосунків.

Методи дослідження охоплюють комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення спеціальної психологічної, сурдопедагогічної та інклюзивної літератури; порівняльно-зіставний аналіз концептуальних підходів; моделювання для конструювання полімодальної еко-моделі; системно-структурний аналіз для визначення критеріїв та психолого-педагогічних умов компенсації.

Доведено, що компенсаторний процес розгортається не через ізольоване тренування дефіцитарних сенсорних функцій, а всередині суб’єкт-суб’єктної взаємодії, яка забезпечує емоційну безпеку, співрегуляцію та формування позитивної особистісної позиції. Здійснено чітке методологічне розмежування первинного біологічного порушення слуху (статичний соматичний фактор) та функціональних труднощів (динамічні комунікативні й освітні бар’єри, що виникають унаслідок неадаптованості середовища). Розроблено та репрезентовано полімодальну еко-модель, що об’єднує полімодальний, соціально-екологічний і суб’єкт-суб’єктний підходи та розкриває триповерхову динаміку формування

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

обізнаності оточення (інформаційно-прогностичний, праксиологічний, рефлексивно-респонсивний етапи). Систематизовано комплекс психолого-педагогічних умов компенсації, що охоплюють забезпечення ранньої доступної комунікації, розвиток батьківської компетентності, побудову інклюзивного середовища та спеціальну психокорекційну роботу.

Зроблено висновки, що системна організація полімодально збагачених стосунків перетворює потенційно ускладнений простір на корекційно-компенсаторний, забезпечуючи мінімізацію або повне нівелювання функціональних труднощів дитини безпосередньо в процесі її життєдіяльності та соціалізації.

Ключові слова: функціональні труднощі; діти з порушеннями слуху; психолого-педагогічні умови; система стосунків; інклюзивне середовище; компенсація.

Abstract. Aim of the Study. The article scientifically substantiates the development of systemic relationships in children with functional difficulties as a primary basis for psycho-pedagogical compensation. The aim of the article is to perform a conceptual differentiation between the categories of «impairment» and «functional difficulties» based on the International Classification of Functioning (ICF). The novelty of the research procedure lies in presenting the author's polymodal eco-model of compensation within the system of relationships.

Research Methods. The research methods include a comprehensive set of theoretical methods: analysis, synthesis, systematization, and generalization of special psychological, deaf education, and inclusive literature; comparative analysis of conceptual approaches; modeling to construct the polymodal eco-model; system-structural analysis to determine the criteria and psycho-pedagogical conditions of compensation.

Results. It is proven that the compensatory process unfolds not through isolated training of deficient sensory functions, but within subject-subject interaction, which provides emotional security, co-regulation, and the formation of a positive personal stance. A clear methodological distinction was established between primary biological hearing impairment (a static somatic factor) and functional difficulties (dynamic communicative and educational barriers arising from environmental unadaptability). A polymodal eco-model was developed and presented, integrating polymodal, socio-ecological, and subject-subject approaches and revealing three-stage dynamics of environmental awareness (informational-prognostic, praxiological, and reflective-responsive stages). A complex of psycho-pedagogical compensation conditions was systematized, including early accessible communication, parental competence development, building an inclusive environment, and specialized psycho-correctional work.

Conclusions. It is concluded that the systemic organization of polymodally enriched relationships transforms a potentially complicated space into a correctional and compensatory environment, ensuring the minimization or complete elimination of a child's functional difficulties

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

directly in the process of their daily life activities and socialization.

Key words: functional difficulties; children with hearing impairments; psycho-pedagogical conditions; system of relationships; inclusive environment; compensation.

Актуальність дослідження. Сучасні емпіричні дослідження у галузі психології розвитку особистості, нейробіології, нейропсихології та спеціальної освіти засвідчують, що первинний дефіцит сам по собі не визначає остаточну траєкторію психофізичного розвитку дитини та її соціальну адаптацію. У цьому контексті принциповим є методологічне розмежування понять «функціональні порушення» та «функціональні труднощі», що відображає зміну наукової парадигми – від медичної моделі інвалідності до психолого-педагогічного та соціально-екологічного контексту взаємодії.

З одного боку, функціональні порушення (Functional Impairments) мають клініко-біологічну та сенсорно-фізіологічну природу (зокрема, стійке зниження слуху, кондуктивна чи сенсоневральна туговухість, глухота). Вони фокусуються на внутрішньому дефіциті дитини, її анатомо-фізіологічних чи органічних обмеженнях, що знаходить відображення у класичній медичній моделі та концепції первинного дефекту (за Л. Виготським).

З іншого боку, функціональні труднощі (Functional Difficulties / Challenges) репрезентують систему соціально-психологічних та комунікативних бар'єрів, які виникають у процесі взаємодії дитини із середовищем та міжособистісним оточенням. Акцент зміщується з нозології на специфіку її прояву в діяльності та спілкуванні (зокрема, труднощі у сприйманні усного мовлення, писемного мовлення, розумінні контексту та емоційно-контекстуальних підказок). Такий підхід узгоджується із соціально-екологічною моделлю розвитку та концептуальними засадами сучасної інклюзивної педагогіки.

Враховуючи зазначене, вважаємо, що визначальним фактором компенсації у дітей із порушеннями слуху виступає якість системи їхніх стосунків, яка нівелює наявні функціональні труднощі. Безпечні та респонсивні взаємини виконують роль «зовнішнього регулятора» емоційно-вольової сфери та

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

нервової системи, запобігаючи декомпенсації та забезпечуючи гармонійну соціальну адаптацію без внутрішнього психологічного виснаження дитини.

Якщо функціональні порушення слуху відображають первинний сенсорний дефіцит слухового аналізатора, то функціональні труднощі виникають у процесі соціальної взаємодії як наслідок комунікативних перешкод, контекстуальних бар'єрів та інституційних обмежень. Саме у структурі розвитку стосунків первинне порушення трансформується у вторинні труднощі взаємодії, які, однак, піддаються ефективній психологічній та соціально-педагогічній компенсації за умови створення доступного (з урахуванням компенсаторно-корекційного), інклюзивного та емоційно респонсивного середовища.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць у галузі сурдопедагогіки та спеціальної психології свідчить про наявність ґрунтовного теоретико-методологічного й практичного доробку (Прохоренко & Засенко, 2024), присвяченого особливостям розвитку міжособистісної взаємодії, психолого-педагогічного супроводу, реабілітації та комунікативної сфери дітей із порушеннями слуху (Круглик, 2020; Луцько & Круглик, 2021, 2022).

У концептуальних працях провідних представників української та світової психолого-педагогічної школи (Zasenko, Onufriieva, Chaikovska, Prokhorenko & Sadova, 2020; Bronfenbrenner, 1981; Dammeyer, Chapman & Marschark, 2018 та ін.) наголошується на парадигмальному переході від опису «дитини з порушеннями» до аналізу її індивідуальних потреб, а також труднощів у навчанні та соціалізації. Відповідно до цих підходів, сенсорний дефіцит трансформується у труднощі розвитку стосунків лише тоді, коли соціальне та освітнє середовище не пропонує доступних засобів комунікації (зокрема візуальної підтримки, жестової мови чи білінгвального середовища) й компенсаторно-корекційного супроводу (Curtin, Dirks & Szarkowski, 2026).

Вагомий внесок у дослідження цієї проблематики зробили К. Луцько і О. Круглик (2020, 2021, 2022), у працях яких комплексно висвітлено специфіку комунікативно-мовленнєвого розвитку та інтеграції осіб із порушеннями слуху

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

в соціокультурний простір в умовах освітніх трансформацій щодо розуміння порушення і труднощів. Ми акцентуємо увагу на необхідності поетапного формування взаємодії дітей зазначеної категорії як із чуючими однолітками, так і в дорослому соціумі, виокремлюючи роль респонсивного педагогічного середовища у подоланні комунікативних бар'єрів.

Водночас питання соціально-емоційного благополуччя та функціональної взаємодії в освітньо-інклюзивному середовищі розглядаються в контексті концептуальних засад Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ).

Своєю чергою, сучасні зарубіжні психологічні та нейробіологічні дослідження (зокрема напряму Developmental Psychopathology) акцентують на тому, що системна компенсація сенсорного дефіциту відбувається не лише завдяки когнітивному тренуванню, а й через механізми соціальної буферизації (social buffering) та респонсивної прив'язаності (Gunnar & Hostinar, 2015). Дослідження розвитку «моделі психічного» (Theory of Mind) у дітей із порушеннями слуху доводять, що труднощі емоційної саморегуляції та соціалізації зумовлені не безпосередньо ураженням слухового аналізатора, а комунікативним розривом у міжособистісному оточенні (Lieberman, Hatrak & Mayberry, 2014).

Під час висвітлення цієї теми стосовно дітей із порушеннями слуху сутність проблеми зсувається з суто фізичного дефіциту слуху на когнітивно-комунікативний бар'єр у стосунках. Понад 90% дітей із порушеннями слуху народжуються у чуючих батьків, що від самого початку створює ризик розриву первинної комунікації (Muñoz, Whicker, Ong & Twohig, 2021).

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Попри значний масив досліджень, поза належною увагою науковців залишається специфіка забезпечення стосунків дітей із порушеннями слуху саме як фундаментального базису їхньої психолого-педагогічної компенсації. У науковому дискурсі спостерігається відсутність чіткого розмежування функціональних труднощів, які виникають не лише в контексті освітнього процесу, а й у більш широкому соціокультурному просторі реалізації дитини

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

як особистості. Недостатньо висвітленими залишаються конкретні психолого-педагогічні умови, за яких система стосунків здатна мінімізувати функціональні труднощі та запобігти психоемоційному виснаженню дитини.

Мета статті – методологічно обґрунтувати та визначити комплекс психолого-педагогічних умов розвитку стосунків дітей із порушеннями слуху як фундаментального базису їхньої психолого-педагогічної компенсації та подолання функціональних труднощів. Відповідно до поставленої мети нами визначено такі завдання: здійснити теоретико-методологічний аналіз сутності понять «функціональні порушення» та «функціональні труднощі» у контексті розвитку стосунків дітей із порушеннями слуху; розкрити компенсаторний потенціал та механізми впливу респонсивних і безпечних міжособистісних взаємин на соціально-емоційну сферу дитини; визначити та систематизувати комплекс психолого-педагогічних умов, за яких система стосунків виступає дієвим чинником мінімізації функціональних труднощів та запобігання психоемоційному виснаженню дитини.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв’язання визначених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих наукових методів.

Теоретичні – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення (науково-методичної, спеціальної психологічної, сурдопедагогічної та нейробіологічної літератури – для з’ясування стану розробленості проблеми розвитку стосунків дітей із порушеннями слуху); понятійно-термінологічний аналіз (для методологічного розмежування та уточнення сутності категорій «функціональні порушення» та «функціональні труднощі»); концептуально-системний аналіз (для виокремлення психолого-педагогічних умов та визначення компенсаторного потенціалу взаємин у процесі інтеграції дітей зазначеної категорії).

Емпіричні (інтерпретаційні) – метод теоретичного моделювання та аналізу психологічних контекстів взаємодії – для розкриття механізмів емоційної саморегуляції, соціальної буферизації (social buffering) та формування «моделі психічного» (Theory of Mind) у системі стосунків дитини.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

Результати дослідження. Аналіз та систематизація результатів нашого дослідження дають змогу розкрити специфіку розвитку стосунків дітей із порушеннями слуху через призму їхніх основних сфер життєдіяльності та теоретико-прикладних напрямів.

Передусім сконцентруємося на динаміці розвитку стосунків у ключових сферах соціалізації, інтеграції, інклюзії: сімейній (мікросистемний рівень) та соціальній (мезо- та екзосистемний рівні). Сімейна сфера охоплює взаємини дітей, які мають функціональні труднощі, зумовлені порушеннями слуху, з батьками та сиблінгами (братами й сестрами) (Eichengreen & Zaidman-Zait, 2020). Ця сфера утворює первинний простір, де закладається важливий базис психолого-педагогічної компенсації. Саме в родині формується первинний досвід респонсивності, безпеки та емоційного прийняття, що мінімізує ризики психоемоційного виснаження дитини. Водночас соціальна сфера характеризується стосунками з педагогами та однолітками (як чуючими, так і тими, які також мають порушення слуху), що виступають простором апробації комунікативних навичок (Terlektsi, Kreppner, Mahon, Worsfold & Kennedy, 2020). У цьому середовищі відбувається розвиток «моделі психічного» (Theory of Mind), розширення соціального досвіду та подолання бар'єрів ізоляції.

У ході дослідження виділено три ключові концептуальні напрями, що пояснюють глибинні механізми розвитку взаємин та формування стосунків дитини.

1. Глибинно-психологічний (психоаналітичний) вимір. Даний напрям фокусується на дослідженні впливу сенсорного (слухового) дефіциту на ранній контакт із матір'ю та формування первинної прив'язаності. Функціональні обмеження сприйняття дитини здатні деформувати процес «віддзеркалення» її емоцій батьками. За умов, коли батьки не володіють полімодальними засобами взаємодії, виникає комунікативний розрив, який перешкоджає своєчасному зчитуванню емоційних сигналів дитини.

2. Сімейно-системний вимір. Розкриває трансформацію структури та динаміки всієї родини. Наявність у дитини порушень слуху змінює традиційні ролі, функціональні кордони та внутрішні зв'язки. У системі стосунків це

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

нерідко провокує виникнення крайніх деструктивних паттернів: від гіперопіки (яка блокує автономію дитини) до прихованого відхилення (яке поглиблює емоційну ізоляцію).

3. Соціально-адаптивний (інклюзивний) вимір. Висвітлює особливості побудови взаємин із ровесниками в умовах закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Основними бар'єрами тут виступають не лише безпосередньо сенсорні обмеження, а й виникаючі на їхньому тлі комунікативні та емоційно-вольові труднощі. Подолання цих бар'єрів можливе лише за умови спеціальної корекційно-компенсаторної адаптації освітнього середовища.

Зазначені сфери життєдіяльності та напрями дослідження дали змогу нам виокремити практико-орієнтовані психологічні та педагогічні умови розвитку стосунків дітей із порушеннями слуху як базису їхньої психолого-педагогічної компенсації.

Забезпечення гармонійного розвитку стосунків потребує впровадження спеціально організованих психологічних методів підтримки, серед яких провідними є: ігротерапія, арттерапія, сімейне консультування та психопросвіта. Ігротерапія виступає універсальним полімодальним засобом, що дозволяє дитині відредагувати психоемоційне напруження, відпрацювати ефективні сценарії міжособистісної взаємодії та розвинути навички соціального моделювання незалежно від рівня розвитку вербального мовлення. Арт-терапія забезпечує безбар'єрне вираження емоційних станів, внутрішніх переживань та Я-концепції через візуальні, пластичні та сенсорно-збагачені модальності, що сприяє глибинному самоприйняттю та зниженню системної тривожності. Сімейне консультування та психопросвіта спрямовані на підвищення корекційно-компенсаторної обізнаності батьків, гармонізацію сімейних ролей, подолання гіперопіки або прихованого відкидання та формування респонсивного батьківства.

Водночас комплекс педагогічних умов забезпечує створення адаптованого освітньо-розвивального середовища й охоплює: спеціальні методики інтелектуально-комунікативного розвитку, спрямовані на подолання функціональних труднощів, зумовлених порушеннями слуху, за допомогою

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

полімодальних наочно-практичних засобів; забезпечення оптимального білінгвального навантаження дає можливість гнучко поєднувати словесне (усне/писемне) та жестове мовлення з урахуванням індивідуальних потреб дитини задля її подальшої соціальної інтеграції та інклюзії; командний педагогічний супровід спрямовує спеціалістів (сурдопедагога, логопеда, спеціального педагога, спеціального психолога, асистента тощо) для поетапного формування взаємодії та гармонізації міжособистісних стосунків дитини у соціумі.

Важливим теоретико-методологічним розумінням нашого дослідження є чітке розмежування категорій «порушення» та «функціональні труднощі», що спирається на засади Міжнародної класифікації функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) та соціальну модель інклюзії. Порушення слуху ми розглядаємо як первинний біологічний та медико-фізіологічний чинник (сенсорний дефіцит, зниження аудіометричних показників), який локалізується на рівні організму дитини та є статичною даністю. Функціональні труднощі виникають на соціально-психологічному рівні й відображають обмеження життєдіяльності, комунікативні бар'єри, розриви у взаєминах та психоемоційне виснаження.

Зазначимо, що порушення не дорівнює труднощам автоматично. Функціональні труднощі у стосунках й адаптації, інтеграції та соціалізації виникають не через саму втрату слуху як таку, а внаслідок неадаптованості комунікативного середовища до потреб дитини (зокрема через брак або втрату фахового корекційного супроводу), депривації полімодальних засобів взаємодії та недостатньої корекційно-компенсаторної обізнаності значущого оточення у різних сферах життєдіяльності.

Саме тому розвиток системних стосунків виступає головним базисом психолого-педагогічної компенсації: він не здатний біологічно усунути первинне порушення слуху, проте спроможний повністю нівелювати або мінімізувати функціональні (зокрема й освітні) труднощі дитини.

Завдяки побудові респонсивної, полімодально збагаченої системи стосунків (у родині, закладах дошкільної та загальної середньої освіти, соціумі)

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

компенсаторний процес розгортається як нейтралізація середовищних бар'єрів, перетворюючи потенційно ускладнений простір на середовище гармонійного розвитку та емоційної безпеки.

На основі узагальнення фундаментальних положень спеціальної психології та сурдопедагогіки нами обгрунтовано, що розвиток системних стосунків виступає первинним базисом психолого-педагогічної компенсації дитини з порушеннями слуху з огляду на такі концептуальні підстави:

I. Соціальний характер компенсаторного процесу (за Л. Виготським). Порушення слуху є не лише біологічним дефіцитом, а й насамперед соціальним фактором, що створює комунікативні розриви. Компенсація відбувається не за рахунок ізольованого тренування слухової функції, а шляхом залучення дитини у суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Оточення виступає «зовнішнім психологічним каркасом», який компенсує дефіцитарні зони через візуальні, емоційні та контекстуальні орієнтири.

II. Емоційна безпека як фундамент компенсаторного ресурсу (теорія прив'язаності). Для активного освоєння довкілля та подолання функціональних труднощів дитина потребує «надійної бази». Наявність безпечних, передбачуваних стосунків із значущими дорослими знижує рівень базової тривожності, запобігає психоемоційному виснаженню та вивільняє психічну енергію для пізнавальної діяльності, адаптації та компенсації.

III. Формування позитивної «Я-концепції» та резильєнтності. Внутрішній образ «Я» дитини з порушеннями слуху формується шляхом «віддзеркалення» в очах значущого оточення. Якщо система стосунків вибудувана на емоційному прийнятті та безбар'єрній комунікації (а не на фіксації на сенсорному дефіциті), у дитини закладається відчуття власної цінності й суб'єктності, що є ключовим мотором її психологічної стійкості (резильєнтності).

IV. Співрегуляція емоцій та контейнування. Сенсорна депривація часто ускладнює самостійну емоційну саморегуляцію. Взаємодія з дорослим забезпечує функцію зовнішньої співрегуляції (контейнування тривоги, проживання фрустрації та структурування досвіду), що дає змогу дитині поступово опанувати власні емоційні стани.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

V. Інтерпсихічний генез вищих психічних функцій. Розвиток мовлення, мислення та довільної уваги розгортається виключно всередині стосунків (на інтерпсихічному етапі) і лише згодом переходить у внутрішній план дитини (інтрапсихічний етап).

Отже, без якісно структурованої системи стосунків будь-які ізольовані корекційно-розвиткові методики чи технічні засоби реабілітації дають лише тимчасовий або поверховий ефект, оскільки дитині бракує головного – соціально-респонсивного контексту для інтеграції набутих навичок у реальну життєдіяльність.

Нижче наведено структуру обґрунтування цієї тези із залученням сучасних досліджень та виходом на психолого-педагогічні умови.

Комплексне розв’язання проблеми соціально-психологічної адаптації, інтеграції та соціалізації дітей із порушеннями слуху з урахуванням специфіки «порушення» і можливих «функціональних труднощів» (зокрема й освітніх) потребує зміщення фокусу з суто дидактичного впливу на системну організацію розвитку міжособистісних стосунків, яка здатна мінімізувати виявлені труднощі і запобігти психоемоційному виснаженню дитини. Спираючись на узагальнення виявлених у ході дослідження результатів, нами було виокремлено три основні критерії такої організації корекційно-компенсаторного процесу: структура розвитку стосунків та їх компенсаторний потенціал; корекційно-компенсаторна обізнаність і розуміння як базовий чинник взаємодії; комплекс загальних психолого-педагогічних умов.

Усі виявлені нами результати, концептуальні підходи та три ключові критерії зведено й систематизовано в нашій полімодальній еко-моделі психолого-педагогічної компенсації дітей із порушеннями слуху в системі стосунків і подано на Рис.1.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

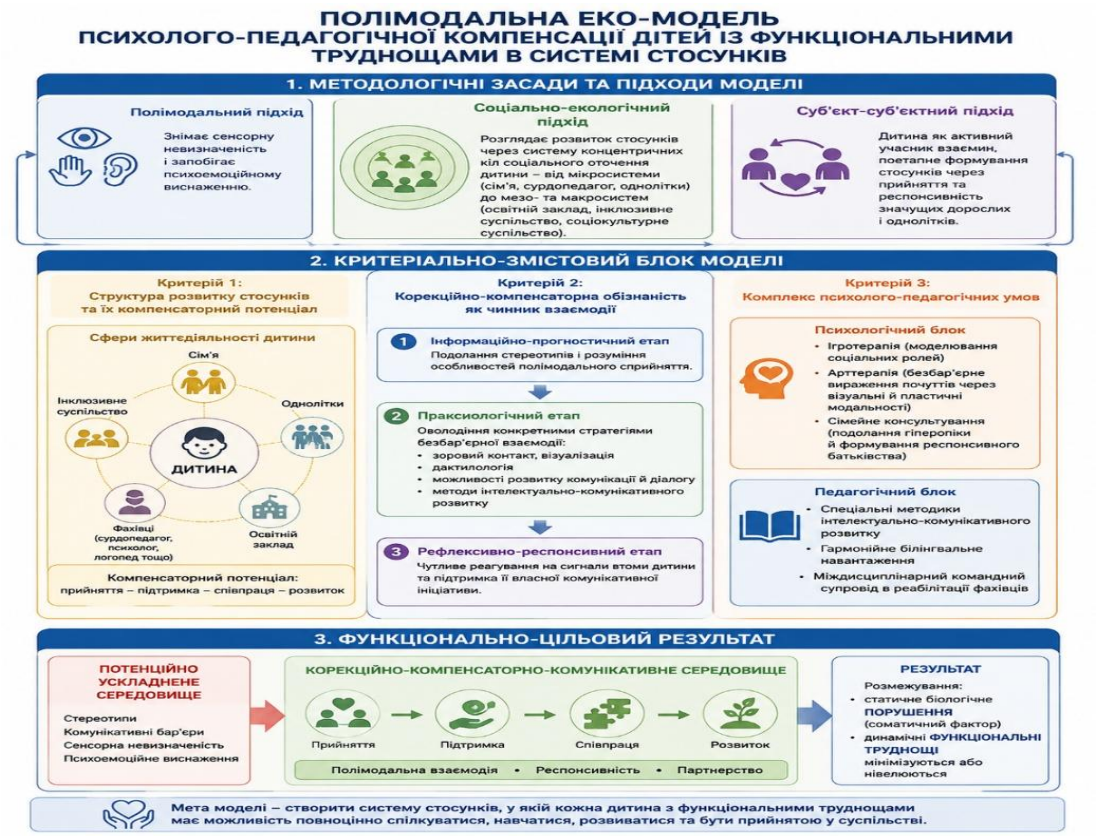


Рис. 1. Полімодальна еко-модель психолого-педагогічної компенсації дітей із функціональними труднощами в системі стосунків (створено за допомогою інструменту ШІ Google Gemini та перевірено автором).

Сконструйована модель візуалізовано розкриває цілісну систему компенсаторного процесу, що охоплює три взаємопов'язані блоки: методологічний, критеріально-змістовий та функціонально-цільовий.

Можна побачити, що методологічний блок об'єднує полімодальний, соціально-екологічний та суб'єкт-суб'єктний підходи, які задають вектор трансформації комунікативного простору дитини.

Водночас критеріально-змістовий блок деталізує процесуальний зміст за трьома критеріями:

✓ Сфери життєдіяльності та компенсаторний потенціал стосунків (концентричні кола від сім'ї та педагогів до інклюзивного суспільства за векторною динамікою: прийняття → підтримка → співпраця → розвиток).

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

- ✓ Етапи формування обізнаності оточення (послідовний перехід від інформаційно-прогностичного через праксиологічний до рефлексивно-респонсивного етапу).
- ✓ Комплекс умов (поєднання психологічних засобів – ігротерапії, арттерапії, сімейного консультування – та педагогічних засобів – білінгвального навантаження, спеціальних методик і командного супроводу).

Функціонально-цільовий блок як результат кропіткої роботи ілюструє якісний перехід від потенційно ускладненого середовища (де панують стереотипи, сенсорна невизначеність і виснаження) до корекційно-компенсаторно-комунікативного середовища (що базується на полімодальній взаємодії, респонсивності та партнерстві).

Кінцевим результатом реалізації моделі є чітке розмежування статичного біологічного порушення (соматичний фактор) та динамічних функціональних труднощів, які за умов створеної системи стосунків мінімізуються або повністю нівелюються.

Отже, запропонована полімодальна соціально-екологічна модель розвитку стосунків розкриває механізм психолого-педагогічної компенсації дітей із функціональними труднощами.

Поєднання полімодального підходу (залучення збережених зорових, кінестетичних та жестово-мімічних каналів) із соціально-екологічною системою взаємин перетворює середовище з просто сприятливого на гармонійне корекційно-компенсаторне.

У цій системі вертикальні (з дорослими) та горизонтальні (з однолітками) стосунки забезпечують не лише емоційну безпеку (психологічний аспект), а й цілеспрямоване формування комунікативних навичок і подолання середовищних бар'єрів (педагогічний аспект). Як наслідок, мінімізуються функціональні труднощі дитини у соціумі та запобігається її психоемоційному виснаженню.

Результати нашого дослідження та представлена авторська полімодальна еко-модель повністю підтверджують, що компенсація дитини з порушеннями слуху є не так результатом ізольованого тренування дефіцитарних функцій, як

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

наслідком цілеспрямованої трансформації її комунікативного середовища. Завдяки системній організації стосунків – від первинного мікросоціуму сім'ї до інклюзивного освітнього простору – вдається переорієнтувати взаємодію з мономодального каналу на полімодальний комплекс, забезпечуючи респонсивність та емоційну безпеку. Такий підхід створює надійні підвалини для розмежування біологічного порушення слуху як статичного соматичного чинника та функціональних труднощів як динамічних бар'єрів, що підлягають нівелюванню. Отже, саме полімодально збагачена та респонсивна система стосунків виступає провідним компенсаторним механізмом, який запобігає психоемоційному виснаженню дитини й відкриває шляхи для її повноцінної самореалізації, соціалізації та успішної інтеграції в суспільство.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного теоретико-методологічного аналізу та систематизації науково-практичних даних розкрито специфіку розвитку стосунків дітей з функціональними труднощами (обумовленими порушеннями слухової функції) як базису їхньої психолого-педагогічної компенсації.

Концептуалізовано стосунки як провідний компенсаторний механізм. Доведено, що компенсація дитини з функціональними труднощами (порушеннями слуху) розгортається не через ізольоване тренування дефіцитарних слухових функцій, а всередині суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Система системних стосунків забезпечує емоційну безпеку, співрегуляцію емоцій, формування позитивної особистісної концепції та виступає зовнішнім психологічним каркасом для розвитку вищих психічних функцій (на інтерпсихічному етапі).

Нами здійснено розмежування категорій «порушення» та «функціональні труднощі». На засадах Міжнародної класифікації функціонування (МКФ) доведено, що біологічне порушення слуху є статичним соматичним чинником, тоді як функціональні (зокрема й освітні) труднощі мають динамічний соціально-психологічний характер. Вони виникають внаслідок неадаптованості комунікативного середовища та мінімізуються або повністю нівелюються за умов побудови респонсивної системи стосунків.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

У статті обґрунтовано та презентовано авторську полімодальну еко-модель. Сконструйована модель інтегрує полімодальний, соціально-екологічний та суб'єкт-суб'єктний підходи, забезпечуючи якісний перехід від потенційно ускладненого середовища до корекційно-компенсаторно-комунікативного. Вона деталізує компенсаторний потенціал мікро-, мезо- та макросистем життєдіяльності дитини та визначає триповерхову динаміку формування обізнаності оточення (інформаційно-прогностичний → праксиологічний → рефлексивно-респонсивний етапи).

Нами систематизовано комплекс психолого-педагогічних умов компенсації та розвитку стосунків. Узагальнено критичні умови, за яких система стосунків набуває максимальної компенсаторної ефективності:

- забезпечення ранньої доступної комунікації (створення білінгвального або візуально збагаченого комунікативного поля в родині; навчання батьків технікам спілкування);
- формування батьківської компетентності (надання психолого-педагогічної підтримки батькам для подолання особистісного стресу й відновлення емоційної респонсивності);
- побудова інклюзивного та референтного середовища (поєднання інклюзивної взаємодії з чуючими однолітками та спілкування з глухими/слабочуючими ровесниками).
- спеціальна психокорекційна робота (застосування полімодальних методів для розвитку емоційного інтелекту, саморегуляції та особистісного благополуччя).

Подальшого наукового пошуку потребує розробка діагностичного інструментарію для оцінки рівня полімодальної обізнаності педагогів інклюзивних закладів, розробка тренінгових програм із формування респонсивного батьківства в сім'ях, які виховують дітей із функціональними труднощами (порушеннями слуху), а також методичне забезпечення супроводу білінгвального розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього простору.

Використання ШІ. Під час підготовки цієї статті автор використовував

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

інструмент штучного інтелекту Google Gemini для ілюстративних цілей (створення візуалізації – Рис.1). Згенероване зображення було критично оцінено, перевірено та відредаговано автором на відповідність змісту дослідження. Також інструменти штучного інтелекту Google Gemini застосовувалися як технічна допомога для перевірки граматики та стилістичного редагування тексту. Це невід'ємна частина програмового забезпечення комп'ютерної системи, яка ретельно перевіряється автором.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Круглик, О. (2020). Теорія та протиріччя в засобах реалізації компенсаторних шляхів розвитку дитини з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (16), 209–225. https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/151/139

2. 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/

3. 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. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-5

4. Прохоренко, Л., & Засенко, В. (Ред.). (2024). *Спеціальна педагогіка і психологія: сучасний термінологічний словник*. Генеза.

5. Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://archive.org/details/ecologyofhumande00urie/page/n19/mode/2up

6. Curtin, M., Dirks, E., & Szarkowski, A. (2026). A call to action: More parent–child interaction research within daily routines! *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 31(2), 189–202. https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf057

7. Dammeyer, J., Chapman, M., & Marschark, M. (2018). Experience of hearing loss, communication, social participation, and psychological well-being among adolescents with cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 163(4), 424–439. https://doi.org/10.1353/aad.2018.0027

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

8. Eichengreen, A., & Zaidman-Zait, A. (2020). Relationships among deaf/hard-of-hearing siblings: Developing a sense of self. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 43–54. https://doi.org/10.1093/deafed/enz038

9. Gunnar, M., & Hostinar, C. (2015). The social buffering of the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis in humans: Developmental and experiential determinants. *Social Neuroscience*, 10(5), 479–488. https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1070747

10. Lieberman, A., Hatrak, M., & Mayberry, R. (2014). Learning to look for language: Development of joint attention in young deaf children. *Language Learning and Development*, 10(1), 19–30. https://doi.org/10.1080/15475441.2012.760381

11. Muñoz, K., Whicker, J., Ong, C., & Twohig, M. (2021). Factors associated with the psychosocial well-being among parents of children who are deaf or hard of hearing. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 6(2), 1–8. https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=jehdi

12. Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard-of-hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153–166. https://doi.org/10.1093/deafed/enz048

13. Zasenko, V., Onufriieva, L., Chaikovska, O., Prokhorenko, L., & Sadova, M. (2020). Ecocentric and anthropocentric settings as determinants of youth social maturity and eco-culture development. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 1916–1927. https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I6/PR261274

REFERENCES

1. Kruhlyk, O. (2020). Teoriia ta protyrichchia v zasobakh realizatsii kompensatornykh shliakhiv rozvytku dytyny z porushenniamy slukhu [Theory and contradictions in the means of implementing compensatory paths for the development of a child with hearing impairment]. *Education of Persons with Special Needs: Paths of Development*, (16), 209–225. https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/151/139 [in Ukrainian].

2. Lutsko, K., & Kruhlyk, O. (2021). Intelektualno-komunikatyvnyi rozvytok dytyny z osoblyvymy osvitnimi 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].

3. Lutsko, K., & Kruhlyk, O. (2022). Aktyvizatsiia spryimannia i rozuminnia movlennia ditmy z porushenniamy slukhovoi funktsii v konteksti emerdzhentnosti systemy ioho rozvytku [Activation of perception and understanding of speech by children with hearing

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

impairment in the context of the emergence of the system of its development]. *Science and Education*, (3), 25–30. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-5 [in Ukrainian].

4. Prokhorenko, L., & Zasenko, V. (Eds.). (2024). *Spetsialna pedahohika i psykholohiia: suchasnyi terminolohichnyi slovnyk* [Special pedagogy and psychology: A modern terminological dictionary]. Heneza. [in Ukrainian].

5. Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://archive.org/details/ecologyofhumande00urie/page/n19/mode/2up [in English].

6. Curtin, M., Dirks, E., & Szarkowski, A. (2026). A call to action: More parent–child interaction research within daily routines! *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 31(2), 189–202. https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf057. [in English].

7. Dammeyer, J., Chapman, M., & Marschark, M. (2018). Experience of hearing loss, communication, social participation, and psychological well-being among adolescents with cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 163(4), 424–439. https://doi.org/10.1353/aad.2018.0027 [in English].

8. Eichengreen, A., & Zaidman-Zait, A. (2020). Relationships among deaf/hard-of-hearing siblings: Developing a sense of self. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 43–54. https://doi.org/10.1093/deafed/enz038 [in English].

9. Gunnar, M., & Hostinar, C. (2015). The social buffering of the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis in humans: Developmental and experiential determinants. *Social Neuroscience*, 10(5), 479–488. https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1070747 [in English].

10. Lieberman, A., Hatrak, M., & Mayberry, R. (2014). Learning to look for language: Development of joint attention in young deaf children. *Language Learning and Development*, 10(1), 19–30. https://doi.org/10.1080/15475441.2012.760381 [in English].

11. Muñoz, K., Whicker, J., Ong, C., & Twohig, M. (2021). Factors associated with the psychosocial well-being among parents of children who are deaf or hard of hearing. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 6(2), 1–8. https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=jehdi [in English].

12. Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard-of-hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153–166. https://doi.org/10.1093/deafed/enz048 [in English].

13. Zasenko, V., Onufriieva, L., Chaikovska, O., Prokhorenko, L., & Sadova, M. (2020). Ecocentric and anthropocentric settings as determinants of youth social maturity and eco-culture development. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 1916–1927. https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I6/PR261274 [in English].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.372; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-28; дата надходження 2026-09-7

Матеріал надійшов до редакції 7.09.2026
Прорецензовано 28.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 376.1-056.262:159.942:37.013

Світлана Гулевич,
фахівець соціальної роботи,
Львівський обласний осередок, Українська спілка інвалідів
E-mail: svetlanagulevich2020@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6719-6453

Svitlana Hulevich,
Social Work Specialist,
Lviv Regional Branch, Ukrainian Union of Persons with Disabilities

Львівський обласний осередок, Українська спілка інвалідів,
79040 Україна, м. Львів вул. Данила Апостола, 10 оф. 10

Lviv Regional Branch, Ukrainian Union of Persons with Disabilities,
10 Danyla Apostola St., Office 10, Lviv, 79040, Ukraine

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ТАКТИЛЬНИХ КНИГ ЕМОЦІЙ НА ОСНОВІ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПІДХОДУ

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CREATING TACTILE BOOKS OF EMOTIONS BASED ON A MULTISENSORY APPROACH

Анотація. У статті досліджено потенціал тактильної книги емоцій як інноваційного засобу сенсорного навчання, психологічної підтримки та соціальної адаптації осіб з порушеннями зору. Актуальність теми зумовлена необхідністю створення ефективних інклюзивних ресурсів, здатних компенсувати обмеження візуального сприйняття та забезпечити повноцінний розвиток емоційної і комунікативної сфер особистості. Особливу увагу приділено використанню тактильних книг у роботі з особами з вродженими

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

порушеннями зору, а також з тими, хто втратив зір унаслідок травматичних подій, зокрема військовослужбовцями. У роботі представлено авторський підхід до створення тактильної книги емоцій, що базується на поєднанні рельєфних, текстильних і об'ємних елементів для передачі емоційних станів через дотик. Описано види технологій створення різних видів передачі об'ємів для кращого тактильного сприйняття, підбору текстильних та декоративних матеріалів, які забезпечують поступове ускладнення сенсорного досвіду користувача. Зазначено, що ілюстративний матеріал, поданий у вигляді тактильних зразків різних фактур (м'яких, шорстких, гладких) та декоративних елементів, виконує не лише пізнавальну, а й асоціативно-емоційну функцію, сприяючи формуванню зв'язків між дотиковими відчуттями та внутрішніми емоційними станами. Ілюстрації у книзі розглядаються як підкріплення словесного тексту, що забезпечує цілісність сприйняття та підсилює ефект занурення у навчальний матеріал. Розглянуто можливості інтеграції тактильних книг в освітній та реабілітаційний процеси як засобу розвитку сенсорного сприйняття, дрібної моторики, мовлення, уяви та емоційної компетентності. Визначено педагогічні, корекційні та терапевтичні функції тактильної книги емоцій, зокрема її роль у формуванні здатності до розпізнавання, вираження та регуляції емоцій. Гіпотетично систематичне використання такого типу навчальних матеріалів сприяє підвищенню рівня самосвідомості, розвитку комунікативних навичок та зміцненню психологічної стійкості користувачів. Окрему увагу приділено методичним аспектам використання тактильної книги, що узагальнені у вигляді таблиці рекомендацій для педагогів, асистентів та фахівців реабілітаційної сфери. У таблиці структуровано етапи роботи з книгою, способи подачі матеріалу, варіанти супровідних завдань та очікувані результати навчально-корекційного впливу. Такий підхід дає змогу систематизувати практичне застосування розробленого засобу та забезпечує його адаптивність до індивідуальних потреб користувачів. Отже, тактильна книга емоцій розглядається не лише як навчальний посібник, а і як універсальний інструмент підтримки особистісного розвитку, відновлення та соціальної інтеграції осіб з порушеннями зору.

Ключові слова: тактильна книга, тактильні засоби навчання, емоції, порушення зору, інклюзивна освіта, сенсорний розвиток, військові, реабілітація, тифлопедагогіка.

Abstract. The article explores the potential of a tactile book of emotions as an innovative means of sensory learning, psychological support and social adaptation of people with visual impairments. The relevance of the topic is due to the need to create effective inclusive resources that can compensate for the limitations of visual perception and ensure the full development of the emotional and communicative spheres of the personality. Particular attention is paid to the use of tactile books in working with people with congenital visual impairments, as well as with those who have lost their sight as a result of traumatic events, in particular military personnel. The paper

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

presents the author's approach to creating a tactile book of emotions, which is based on a combination of relief, textile and volumetric elements for transmitting emotional states through touch. Types of technologies for creating different types of volume transmission for better tactile perception, selection of textile and decorative materials that provide a gradual complication of the user's sensory experience are described. It is noted that illustrative material, presented in the form of tactile samples of various textures (soft, rough, smooth) and decorative elements, performs not only a cognitive, but also an associative-emotional function, contributing to the formation of connections between tactile sensations and internal emotional states. Illustrations in the book are considered as a reinforcement of the verbal text, which ensures the integrity of perception and enhances the effect of immersion in the educational material.

The possibilities of integrating tactile books into educational and rehabilitation processes as a means of developing sensory perception, fine motor skills, speech, imagination and emotional competence are considered. The pedagogical, correctional and therapeutic functions of the tactile book of emotions are determined, in particular its role in forming the ability to recognize, express and regulate emotions. Hypothetically, the systematic use of this type of educational materials contributes to increasing the level of self-awareness, developing communication skills and strengthening the psychological resilience of users.

Special attention is paid to the methodological aspects of using the tactile book, which are summarized in the form of a table of recommendations for teachers, assistants and specialists in the rehabilitation field. The table structures the stages of working with the book, methods of presenting the material, options for accompanying tasks and expected results of educational and corrective impact. This approach allows systematizing the practical application of the developed tool and ensures its adaptability to the individual needs of users. Thus, the tactile book of emotions is considered not only as a teaching aid, but as a universal tool for supporting personal development, recovery and social integration of people with visual impairments.

Key words: tactile book, emotions, visual impairment, inclusive education, sensory development, military, rehabilitation, typhlopedagogy.

Актуальність дослідження. Освітній простір України орієнтується на принципи інклюзії, рівного доступу до знань та створення адаптованого навчального середовища для різних категорій здобувачів освіти [2, с. 15–27]. Особливої актуальності це набуває щодо осіб з порушеннями зору, для яких провідними каналами сприйняття інформації є дотик, слух, нюх, смак та просторовий досвід [4, с. 77–93]. У контексті воєнних подій в Україні зростає

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

кількість осіб із набутою втратою зору, зокрема військовослужбовців, які потребують не лише медичної допомоги, а й комплексної психологічної, соціальної та освітньої підтримки [8]. У таких умовах постає необхідність розроблення нових адаптивних засобів навчання та реабілітації, здатних поєднувати сенсорний розвиток і відновлення емоційної рівноваги. Одним із перспективних інструментів може виступати тактильна книга емоцій, що дозволяє передавати емоційні реакції через дотикові образи, фактури, рельєфи та об'ємні форми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми спеціальної освіти та навчання осіб з порушеннями зору висвітлено у працях В. Бондаря (2003), А. Колупаєвої (2023), Є. Синьової (2018), С. Миронової (2016), де розглядаються питання адаптації освітнього середовища та розвитку спеціальної педагогіки [1, с. 2-5; 2, с.15–28; 4, с.36–39]. Питання емоційного інтелекту досліджували Д. Гоулман (2005) і Г. Гарднер (2011), які наголошували на важливості невербального та емоційного пізнання у процесі соціальної взаємодії [5, с.46–58; 6, с. 179–217]. Значення мультисенсорного навчання підтверджується рекомендаціями UNESCO (2020) щодо створення доступного освітнього середовища [7, с.187–189]. Водночас питання створення тактильних книг, спрямованих саме на формування уявлень про емоції та їх застосування для військових з набутою втратою зору, залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування науково-методичних засад створення тактильних книг емоцій на основі мультисенсорного підходу та принципу поступовості сприйняття для осіб порушенням зору.

Методи дослідження. У роботі використано аналіз наукової літератури з педагогіки, психології та тифлопедагогіки; порівняльний аналіз сучасних інклюзивних практик; проєктний метод у створенні авторської моделі тактильної книги; узагальнення практичного досвіду застосування тактильних матеріалів.

Результати дослідження. Емоційна сфера людини є важливим чинником соціальної взаємодії, саморегуляції та психічного благополуччя [5, с. 25–26].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

Особи з порушеннями зору нерідко мають обмежений доступ до невербальної інформації, що ускладнює розпізнавання міміки, жестів та емоційних сигналів співрозмовника [4, с. 58]. Тактильне сприйняття у людей з порушеннями зору виконує компенсаторну функцію та сприяє формуванню цілісних уявлень про навколишній світ [4, с.60]. Використання різних фактур, рельєфів і просторових форм активізує процес сенсорної інтеграції та підсилює емоційне запам'ятовування інформації [12, с. 437–438].

У 2016 році на платформі Behance було опубліковано магістерський дипломний проєкт Aneta Drohomirecka (Анета Дрохомерічка) під назвою «Moja Twarz» (Моє обличчя), авторка зазначала, що хотіла зробити естетичну й функціональну книгу з додаванням шрифту Брайля (рис. 1).

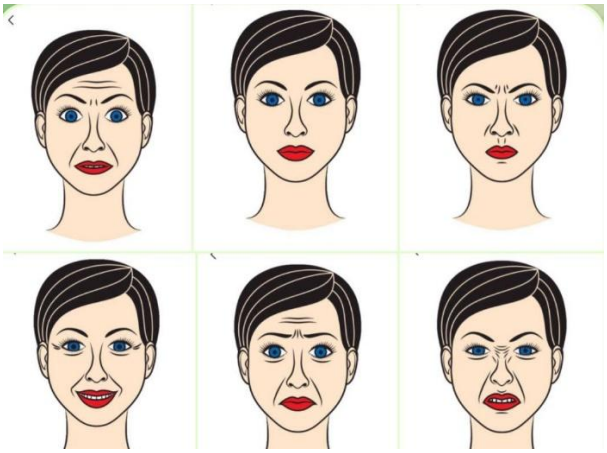


Рис. 1. Дипломний проєкт Aneta Drohomirecka «Moja Twarz», платформа Behance, 2016.

Як візуальний прототип було взято ілюстрацію обличчя з книги та перетворено в адаптацію двох тактильних книг та тривимірних масок як пілотний пробний варіант. Четвертий варіант тактильної книги було максимально спрощено для найменших користувачів. У зв'язку з цим тактильна книга емоцій може виконувати комплексну функцію: навчальну, корекційну, комунікативну, терапевтичну та реабілітаційну.

Структура авторської тактильної книги

Запропонована книга передбачає вивчення шести базових емоцій: радості, суму, страху, гніву, здивування та спокою. Кожна емоція подається у чотирьох форматах: рельєфно-графічному, текстильно-фактурному, об'ємно-просторовому та інтерактивно-моделюючому. Інтерактивні елементи дають змогу користувачеві не лише сприймати, а й самостійно конструювати емоцію через дотик.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

1. Рельєфно-графічна форма

Емоція передається через прошиті контури обличчя, які перекриті спеціальним контурінгом для скла і утворюють об’ємну лінію для сприйняття зміни положення брів, губ, очей та волосся. Така форма сприяє розвитку уявлень про міміку (рис. 2).



Рис. 2. Текстильно-фактурна форма

Використовуються матеріали різної структури з додаванням декоративних елементів у вигляді гудзиків у формі штучних очей, вій та волосся. Тактильні лінії міміки обличчя допомагають глибше відчути емоційний зміст (рис. 3).



Рис. 3. Об’ємно-просторова форма

Моделі обличчя або маски дають можливість досліджувати емоційні стани через тривимірну форму, що максимально наближено до реального досвіду. Каркасні форми виконано в техниці пап’ємаше та проклеєні текстильною тканиною замші, яка утворює приємний дотик та формує певні мімічні зморшки (рис. 4).

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14



Рис. 4. Інтерактивно-моделююча форма (авторська розробка)

Особливістю четвертого варіанту авторської тактильної книги є повне рельєфне спрощення і виконане у формі аплікації, накладання різних фактур тканин та впровадження інтерактивних сторінок, що дозволяють користувачеві самостійно моделювати міміку обличчя. Такі сторінки функціонують як тактильний конструктор емоцій, що дає змогу створювати різні мімічні комбінації (рис. 5).



Рис. 5. Мімічні комбінації

Особливості інтерактивної взаємодії

На відміну від статичних зображень, інтерактивні елементи дають можливість користувачеві не лише сприймати, а й конструювати емоцію. Для кращого опрацювання та дослідження запропоновані методичні рекомендації та систему вправ за блоками, поданими у таблиці 1.

Таблиця 1. Система вправ для роботи з тактильною книгою емоцій.

Авторська розробка

	Назва вправи	Мета	Матеріали	Хід виконання	Очікуваний результат
	Впізнай	Розпізнава	Готові	Дослідження	Формування емоційного

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

	емоцію	ння емоцій	сторінки	обличчя та визначення емоції	словника
	Склади емоцію	Розуміння міміки	Змінні елементи	Створення емоції вручну	Причинно-наслідкове мислення
	Зміни настрій	Гнучкість мислення	Готове обличчя	Перетворення однієї емоції в іншу	Усвідомлення динаміки емоцій
	Опиши відчуття	Розвиток мовлення	Будь-яка сторінка	Опис тактильних відчуттів	Розвиток емоційної рефлексії
	Емоція з досвіду	Психоло-гічна підтримка	Конст-руктор	Відтворення власних емоцій	Зниження напруги
	Дзеркало емоцій	Соціальна взаємодія	Двоє учасників	Один створює – інший відгадує	Розвиток комунікації

Наукова новизна. Дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні авторських моделей тактильних книг емоцій для осіб з порушенням зору. Уперше запропоновано ряд тактильних книг подання емоцій, що ґрунтується на принципі поступовості тактильного сприйняття та передбачає послідовне використання рельєфно-графічних, тактильно-фактурних, об’ємно-просторових та інтерактивно- моделюючих елементів.

Авторським елементом є розроблення інтерактивно-моделюючого формату подання емоцій, який функціонує як тактильний конструктор і дає змогу користувачеві самостійно створювати та змінювати мімічні образи через маніпулювання окремими елементами. Запропоновано систему методичних вправ та рекомендацій щодо використання книг в освітньому, корекційно-розвитковому та реабілітаційному процесах.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових джерел з тифлопедагогіки, спеціальної освіти, психології та мультисенсорного навчання дав можливість обґрунтувати доцільність використання тактильних засобів для формування уявлень про емоції в осіб з порушеннями зору. У статті представлено науково-методичні засади створення авторської тактильної книги емоцій, основу яких становить принцип поступовості сприйняття. Запропонована модель передбачає послідовний перехід від простих рельєфних зображень до інтерактивного моделювання міміки та забезпечує поєднання пізнавального, сенсорного й емоційного досвіду користувача. Визначено педагогічний потенціал тактильної книги як засобу розвитку тактильного сприйняття, емоційного словника, комунікативних навичок та соціальної взаємодії. Розроблено систему вправ і методичних рекомендацій, які можуть бути використані в роботі тифлопедагогів, асистентів учителя, практичних психологів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та реабілітаційних установ. Перспективи подальших досліджень пов’язано з апробацією запропонованої моделі тактильної книги серед дітей з порушеннями зору та осіб з набутою втратою зору, а також із вивченням її впливу на розвиток емоційної компетентності, комунікативних навичок і психологічної адаптації користувачів.

Фінансування. Це дослідження виконано без залучення цільового грантового фінансування від будь-яких установ у державному, комерційному чи неприбутковому секторах.

Декларація щодо штучного інтелекту. Під час підготовки даної статті автор використовувала інструмент штучного інтелекту Chat GPT (Open AI) як допоміжний інструмент для мовностилістичного опрацювання та переформулювання окремих фрагментів тексту відповідно до вимог наукового стилю, а також для пошуку потенційно ролевантних наукових джерел. Усі запропоновані джерела були самостійно перевірені та опрацьовані авторкою. Наукова концепція, авторські методичні розробки у вигляді тактильних книг і методичних засобів для навчання, таблиці, колаж фотографій створений у програмі CANVA, зміст і висновки статті сформовано авторкою. Авторка

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

здійснила критичну перевірку та остаточне редагування тексту і несе відповідальність за його зміст, достовірність наведених відомостей та використаних джерел.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність будь-якого конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар, В.І. (2003). Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В.І. Бондар // Дефектологія. № 3. С. 2–5.

2. Колупаєва, А.А., & Таранченко О.М. (2023). Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ. 192 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739320/1/Kolupaeva.Taranchenko.Dity.z.OOP.vijna.pdf

3. Миронова, С. (2016). Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. С. 5–10. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8b6d65b2-1f93-4b46-9039-6e5885e80b5e/content (дата звернення: 01.10.2026).

4. Синьова, Є. П, & Федоренко, С. В. (2018). Тифлопедагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 325с. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12db45b4-ef3d-4787-a488-53935ca11421/content (дата звернення: 01.10.2026).

5. Ярмола, Н, Коваль-Бардаш, Л, Компанець, Н, Квітка Н, & Лапін А. (2020). «Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник». К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 208 с.

6. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. (2011). New York : Basic Books. URL: https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind_%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf

7. Goleman D. (2005). Emotional Intelligence. New York : Bantam Books. URL: https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf

8. UNESCO. Inclusion in Education: Guidelines for Policy Makers. Paris : UNESCO, 2020.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

9. Офеційний сайт. World Health Organization. World Report on Vision. Geneva : WHO, 2019. URL: https://www.who.int/countries/country-presence

10. Corn A., Koenig A. (2018). Instructional Model for Social Skills Intervention Children with Visual Impairment. Creative Education. Vol. 9, no. 14. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?Referenceid=2384613 (date of access: 01.10.2026).

11. Millar S. (1997). Reading by Touch : Behavioral Sciences. London : Routledge. 352 p.

12. Drohomirecka A. (2016). Moja Twarz: diploma project // Behance. URL: https://www.behance.net/gallery/40725997/BOOK-FOR-THE-BLIND-AND-VISUALLY-IMPAIRED-thesis?locale=ru_RU (дата звернення: 10.05.2026)

REFERENCES

1. Bondar, V. I. (2003). Intehratsiia ditei z obmezhenymy psykhofizychnymy mozhlyvostiamy v zahalnoosvitni zaklady: za i proty [Integration of children with limited psychophysical capabilities into general education institutions: pros and cons]. Defektolohiia, 3, 2–5. [in Ukrainian].

2. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchannia ta suprovid u period povoiennoi vidbudovy [Children with special educational needs: education and support in the period of post-war reconstruction] (Inciuzivna osvita series). Kyiv. 192 p. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739320/1/Kolupaeva.Taranchenko.Dity.z.OOP.vijna.pdf [in Ukrainian].

3. Myronova, S. (2016). Realii ta perspektyvy zabezpechennia inkliuzyvnoi osvity fakhivtsiamy [Realities and prospects of providing inclusive education with specialists]. Naukovyi Chasopys. Korektsiina Pedahohika, 5–10. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8b6d65b2-1f93-4b46-9039-6e5885e80b5e/content [in Ukrainian].

4. Synova, Ye. P., & Fedorenko, S. V. (2018). Tyflopedahohika [Typhlopedagogy]: Textbook for students of higher educational institutions. Kyiv: National Pedagogical Drahomanov University. 325 p. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12db45b4-ef3d-4787-a488-53935ca11421/content [in Ukrainian].

5. Yarmola, N., Koval-Bardash, L., Kompanets, N., Kvitka, N., & Lapin, A. (2020). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with special educational needs in the general educational space]: educational and methodological guide. Kyiv: Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 208 p. [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781;DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.373; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-07-10; дата надходження 2026-06-14

6. Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind_%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf [in English].

7. Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf [in English].

8. UNESCO. (2020). Inclusion in Education: Guidelines for Policy Makers. Paris: UNESCO. [in English].

9. World Health Organization. (2019). World Report on Vision. Geneva: WHO. https://www.who.int/countries/country-presence [in English].

10. Corn, A., & Koenig, A. (2018). Instructional Model for Social Skills Intervention Children with Visual Impairment. Creative Education, 9(14). https://www.scirp.org/reference/referencespapers?Referenceid=2384613 [in English].

11. Millar, S. (1997). Reading by Touch: Behavioral Sciences. London: Routledge. 352 p. [in English].

12. Drohomirecka, A. (2016). Moja Twarz: diploma project. Behance. https://www.behance.net/gallery/40725997/BOOK-FOR-THE-BLIND-AND-VISUALLY-IMPAIRED-thesis?locale=ru_RU [in Poland].

Матеріал надійшов до редакції 14.06.2026
Прорецензовано 10.07.26
Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 159.922.76:376.091.12:615.851.8

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,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

ORCID ID 0000-0002-6322-0217
Researcher ID N-2205-2018

Iryna Orlenko,
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

Ганна Соколова,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
E-mail: absokolova@ukr.net,
ORCID ID 0000-0002-9913-1814
Researcher ID H-9826-2018

Hanna Sokolova,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine,
Educational and Director of the Educational and Scientific Institute
of Physical Culture, Sports and Special Education,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

Ольга Форостян,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

E-mail: forostan@ukr.net,
ORCID ID 0000-0001-6084-2160
Researcher ID I-1025-2018

Olha Forostian,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Specialand Inclusive Education,
Southern Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вулиця Старопортофранківська, 26,
Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi,
Staroportofrankivska street, 26,
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ ТА КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

AN INTEGRATIVE APPROACH TO USING ART THERAPY AND COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY IN PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті висвітлено можливості використання когнітивно-поведінкової арттерапії у психолого-педагогічному супроводі дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано доцільність інтеграції когнітивно-поведінкових технік і арттерапевтичних методів як ефективного засобу розвитку емоційної саморегуляції, формування адаптивних моделей поведінки, покращення соціальної взаємодії та психологічного благополуччя дітей. Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

програми когнітивно-поведінкової арттерапії в роботі з дітьми молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища. У дослідженні застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів, зокрема психолого-педагогічне спостереження, аналіз продуктів художньої діяльності, опитування педагогів і батьків, проєктивні методики «Emotion cards» (Кактус) Юлії Святенко, Профіль самосприйняття дітей С. Гартера, «Дім - Дерево -Людина» (ДДЛ) E. F. Hammer, дитячий апперцептивний тест (CAT) L. Bellak, S. S. Bellak, а також методи первинної математико-статистичної обробки даних. Результати експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку емоційно-поведінкової сфери дітей експериментальної групи порівняно з контрольною. Найбільш виражені зміни встановлено щодо зниження імпульсивності та агресивних проявів, розвитку саморегуляції поведінки, покращення емоційного стану, навчальної активності, соціальної взаємодії та формування позитивної самооцінки. Отримані результати підтверджують ефективність застосування когнітивно-поведінкової арттерапії як складової психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах інклюзивного навчання та обґрунтовують доцільність її використання для корекції емоційно-поведінкових проявів і розвитку адаптивних форм поведінки.

Ключові слова: арттерапія, когнітивно-поведінкова арттерапія, емоційна саморегуляція, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід**.**

Abstract. This article explores the potential for using cognitive-behavioural art therapy in the psychological and educational support of primary school-aged children with special educational needs within an inclusive education setting. It justifies the integration of cognitive-behavioural techniques and art therapy methods as an effective means of developing emotional self-regulation, forming adaptive behavioural patterns, and improving children’s social interaction and psychological well-being. The aim of the study was to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of a cognitive-behavioural art therapy programme when working with primary school-aged children in an inclusive educational environment. The study employed a set of complementary methods, including psychological and pedagogical observation, analysis of artistic work, surveys of teachers and parents, and the projective techniques «Emotion Cards» (Cactus) by Yulia Svyatenko, S. Harter’s «Children’s Self-Perception Profile», E. F. Hammer’s «House-Tree-Person» (HTP) test, the Children’s Apperceptive Test (CAT) by L. Bellak and S. S. Bellak, as well as methods of primary mathematical and statistical data analysis. The results of the experimental study demonstrated positive changes in the emotional and behavioural sphere of children in the experimental group compared with the control group. The most pronounced changes were observed in terms of a reduction in impulsivity and aggressive behaviour, the development of

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

behavioural self-regulation, and improvements in emotional state, academic engagement and social interaction. The results obtained confirm the effectiveness of cognitive-behavioural art therapy as a component of psychological and pedagogical support for children in an inclusive education setting and justify its use in correcting emotional and behavioural manifestations and developing adaptive forms of behaviour.

Key words: art therapy, cognitive-behavioural art therapy, emotional self-regulation, children with special educational needs, inclusive education, psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. Сучасні умови розвитку інклюзивної освіти в Україні актуалізують пошук ефективних психокорекційних технологій, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, адаптивної поведінки, комунікативної компетентності та психологічної стійкості дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із найбільш перспективних напрямів є інтеграція арттерапії та когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), що поєднує творчу діяльність із доказовими методами когнітивної реструктуризації та поведінкової модифікації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розвиток арттерапевтичного напряму у вітчизняній психологічній науці здійснили О. Вознесенська, О. Тарабрін, Н. Лавріненко, В. Станішевська, О. Бальбуза та інші дослідники, які розкрили психокорекційний потенціал мистецтва як засобу емоційного самовираження, зниження рівня тривожності, розвитку саморегуляції та активізації соціальної взаємодії особистості. У їхніх працях арттерапія розглядається як ефективний інструмент психологічної підтримки, що забезпечує безпечне опрацювання емоційного досвіду, стимулює особистісний розвиток і сприяє покращенню адаптаційних можливостей дітей.

У зарубіжній науковій традиції фундаментальні теоретичні засади арттерапії сформували Р. Арнхайм, М. Наумбург та Е. Крамер. Їхні дослідження заклали концептуальні основи розуміння мистецтва як психологічного ресурсу, обґрунтували значення візуального мислення та символічної творчої діяльності в процесі психотерапії, а також започаткували психодинамічний напрям арттерапії.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

Сучасні дослідження когнитивістики доводять, що ментальні образи є повноцінною складовою мислення. Вони не лише відображають досвід людини, а й беруть участь у прийнятті рішень, прогнозуванні поведінки та регуляції емоцій. Марсія Л. Росал (2018) приділяли особливу увагу у своїх розвідках даним про взаємозв'язок образів із автобіографічною пам'яттю та емоційними переживаннями, що пояснює їхню високу психотерапевтичну цінність. Сильні емоційні спогади часто актуалізуються саме через образи, а не через словесний опис. Для спеціальної психології це має велике значення. У дітей з особливими освітніми потребами, особливо за наявності мовленнєвих труднощів, інтелектуальних порушень або розладів аутистичного спектра, вербалізація внутрішніх переживань часто є обмеженою. У таких випадках образотворча діяльність стає альтернативною можливістю вираження досвіду та створює умови для подальшої когнітивної роботи.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання арттерапевтичних технік у поєднанні з когнітивно-поведінковими методами під час психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. Для комплексного дослідження емоційно-поведінкових і комунікативних особливостей дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання було використано комплекс взаємодоповнювальних психолого-педагогічних, емпіричних, проєктивних та статистичних методів. Основою емпіричного дослідження було психолого-педагогічне спостереження, яке дало змогу оцінити особливості адаптації дітей до освітнього середовища, емоційні реакції, навчальну активність, взаємодію з педагогами й однолітками, а також прояви імпульсивності та конфліктності. Аналіз продуктів художньої діяльності дав змогу дослідити емоційний зміст творчих робіт за особливостями сюжету, кольорової гами, символіки, просторового розміщення зображень і наявності ознак тривожності чи агресивних тенденцій. Для оцінювання поведінки дітей у різних соціальних ситуаціях було проведено опитування педагогів і батьків, що дало змогу визначити рівень комунікативності, емоційної стабільності, тривожності,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

імпульсивності, конфліктності та соціальної адаптації.

Поглиблене вивчення емоційно-особистісної сфери здійснювалося за допомогою проєктивних методик «Emotion cards» (Кактус) Юлії Святенко, Профіль самосприйняття дітей С. Гартера, «Дім – Дерево – Людина» (HTP) E. F. Hammer та дитячого апперцептивного тесту (CAT) L. Bellak, S. S. Bellak. Методика «Emotion cards» (Кактус) використовувалася для оцінювання агресивності, імпульсивності, тривожності, емоційної напруженості та особливостей захисних механізмів. Профіль самосприйняття дітей С. Гартера дозволив дослідити самооцінку як багатовимірну: академічну компетентність, соціальне прийняття, фізичну привабливість, поведінкову компетентність та глобальну самоцінність (Ferro M. A., Tang J. (2017). Методика HTP (E. F. Hammer) була спрямована на вивчення емоційного стану, образу «Я», почуття безпеки, самооцінки та міжособистісних взаємин. Дитячий апперцептивний тест (CAT) L. Bellak, S. S. Bellak застосовувався для виявлення внутрішніх конфліктів, страхів, мотивів, потреб і копінг-стратегій.

Ефективність експериментальної програми когнітивно-поведінкової арттерапії оцінювали за допомогою порівняльного аналізу результатів до та після її впровадження. Статистична обробка даних включала обчислення середніх арифметичних величин, відсоткових співвідношень і якісний порівняльний аналіз отриманих показників.

Результати дослідження. Фундаментальні засади сучасної арттерапії були закладені у роботах М. Наумбург, яка обґрунтувала використання спонтанної художньої експресії як інструменту виявлення несвідомих переживань і психокорекції, та А. Хілла, який увів у науковий обіг термін «арттерапія» й започаткував її системне використання в клінічній практиці. У другій половині XX століття арттерапія поступово сформувалася як самостійний професійний напрям, що інтегрував художню діяльність із психотерапією, психологією та педагогікою. Створення професійних асоціацій у Великій Британії та США, розвиток спеціалізованої підготовки фахівців і розширення сфер практичного застосування сприяли її міжнародному визнанню.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

На сучасному етапі арттерапія є міждисциплінарною технологією, що широко використовується у психологічній, педагогічній та реабілітаційній практиці. Вона довела свою ефективність у роботі з дітьми та дорослими, зокрема з особами, які мають особливі освітні потреби, забезпечуючи розвиток емоційної саморегуляції, комунікативної компетентності, адаптивної поведінки та психологічного благополуччя. В Україні цей напрям активно розвивається, інтегруючись у систему психологічного супроводу, інклюзивної освіти та психосоціальної реабілітації.

Як зазначають вчені М. Замелюк, Л. Магдисюк, Н. Ольхова (2018), особливого значення арттерапевтичні технології набувають у професійній підготовці педагогів і психологів, оскільки сприяють формуванню професійно важливих якостей, необхідних для роботи з різними категоріями здобувачів освіти, зокрема дітьми з особливими освітніми потребами. Застосування мистецьких практик у процесі навчання створює сприятливе освітнє середовище, у якому поєднуються розвиток творчого потенціалу, емоційна підтримка та професійне становлення майбутніх фахівців. Водночас арттерапія виступає дієвим інструментом розвитку емоційної саморегуляції, емпатії, творчого мислення та навичок конструктивної взаємодії. Сучасна арттерапія охоплює широкий спектр методів, серед яких ізотерапія, музикотерапія, драматерапія, ігротерапія, бібліотерапія, пісочна терапія, кінотерапія, анімаційна терапія та інші. Їх використання забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та соціальну сфери особистості, сприяє розвитку креативності, зниженню психоемоційного напруження, формуванню позитивної самооцінки та вдосконаленню комунікативних умінь. Переважно невербальний характер арттерапевтичної взаємодії робить ці методи особливо ефективними у роботі з дітьми, які мають труднощі мовленнєвого, емоційного чи соціального розвитку.

Положення щодо комплексного корекційно-розвивального потенціалу арттерапії знаходить підтвердження у дослідженні Г. Б. Соколової та О. І. Форостян (2022), які розглядають арттерапію як корекційно-розвивальний засіб формування індивідуальності та пізнавальної активності дітей із тяжкими

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

порушеннями мовлення. Такий підхід підкреслює можливості арттерапевтичних засобів не лише у подоланні окремих труднощів, а й у комплексному розвитку пізнавальної, емоційної та особистісної сфер дитини.

Водночас ефективність арттерапевтичних методів значною мірою залежить від професійної підготовки педагога або психолога, правильного добору технік і врахування індивідуальних психофізичних можливостей дитини. У цьому контексті важливого значення набуває проблема професійної готовності фахівців до використання арттехнологій в освітньому процесі. Зокрема, Н. З. Софій (2020) акцентує увагу на професійних компетентностях педагогів та умовах упровадження арттехнологій, підкреслюючи необхідність формування їхньої готовності до застосування творчих технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Сучасні дослідження свідчать про зростання інтересу до використання арттерапевтичних технологій у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. Українські вчені Л. Прохоренко, О. Кіргізов, А. Пех (2025) особливу увагу приділяють інтеграції традиційних арттерапевтичних методів із сучасними медіатехнологіями, що сприяє розвитку емоційної регуляції, соціальної взаємодії, комунікативних навичок і навчальної мотивації дітей, зокрема з розладами дефіциту уваги з гіперактивністю. Автори наголошують на необхідності індивідуалізації психокорекційних програм, створення безпечного творчого середовища та активного залучення сім'ї до психолого-педагогічного супроводу, розглядаючи ці умови як визначальні чинники ефективності корекційної роботи.

Дослідження К. Дабіжі, Л. Дабіжі та Н. Комарівської (2022) підтверджує значний психокорекційний і соціалізаційний потенціал арттерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Автори розглядають арттерапію як інноваційну міждисциплінарну технологію, що забезпечує гармонізацію емоційного стану, розвиток саморегуляції, комунікативних навичок та адаптивної поведінки дитини. Особливо наголошується, що творча діяльність створює безпечний простір для вираження переживань, які дитина часто не може вербалізувати, а також сприяє встановленню довірливих взаємин між

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

педагогом і дитиною.

Татар О. В. (2022) також у своїх розвідках розширює уявлення про мультимодальний підхід у комплексному застосуванні арт- та медіазасобів в інклюзивній освіті та обґрунтовує інтеграцію малювання, музики, відео та цифрових ресурсів.

В останніх наукових дослідженнях дедалі більшу увагу приділено інтеграції арттерапії та когнітивно-поведінкової терапії як комплексного підходу до психологічної корекції емоційних і поведінкових порушень. Зокрема, вчена І. Мазоха (2025) обґрунтовує доцільність поєднання когнітивної реструктуризації з арттерапевтичними техніками для роботи з агресивною поведінкою, розглядаючи агресію як багатофакторний феномен, що формується під впливом когнітивних, емоційних, соціальних і біологічних чинників. На думку вченої, ефективна психокорекція потребує одночасного впливу на дисфункціональні когнітивні схеми та емоційні переживання, які підтримують агресивні поведінкові реакції. Вона зазначає, що ізотерапія, драматерапія, музикотерапія та робота з пластичними матеріалами сприяють зниженню психоемоційної напруги, розвитку емоційної саморегуляції, рефлексії та конструктивних способів соціальної взаємодії. Водночас когнітивно-поведінкова терапія забезпечує усвідомлення автоматичних думок, зміну дезадаптивних переконань і формування ефективних моделей поведінки. Поєднання цих підходів, на думку авторки, створює умови для більш стійких психотерапевтичних змін порівняно із застосуванням кожного методу окремо.

Інтеграція когнітивно-поведінкової терапії та арттерапії зумовлена взаємодоповнювальним характером цих підходів. Якщо когнітивно-поведінкова терапія спрямована на виявлення й модифікацію дисфункціональних когнітивних схем, формування адаптивних моделей мислення та поведінки, то арттерапія забезпечує невербальні засоби опрацювання емоційного досвіду, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які через вікові, мовленнєві, інтелектуальні або комунікативні особливості мають труднощі з вербалізацією власних переживань. Художня діяльність сприяє символізації внутрішнього досвіду, розвитку емоційного усвідомлення,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

саморегуляції та поступовій інтеграції емоційних і когнітивних процесів, створюючи умови для ефективнішого засвоєння когнітивно-поведінкових стратегій.

Теоретичні засади такого інтегративного підходу ґрунтовно розроблені у працях Джона Г. Росала (John G. Rosal, 2018), який одним із перших системно поєднав принципи когнітивно-поведінкової терапії та арттерапії. Науковець обґрунтовував, що мистецька діяльність може використовуватися не лише як засіб емоційного самовираження, а й як ефективний інструмент когнітивної реструктуризації, розвитку навичок саморегуляції та формування адаптивних моделей поведінки. Особливого значення цей підхід набуває у психокорекційній роботі з дітьми, які пережили психотравмувальні події, мають труднощі соціальної адаптації або порушення емоційно-вольової сфери. Через художню діяльність дитина отримує можливість безпечно відтворити власний досвід, осмислити його та поступово сформувати більш конструктивні способи реагування. Водночас емпатійна взаємодія з фахівцем, який допомагає усвідомити й вербалізувати переживання, істотно посилює терапевтичний ефект інтегрованого втручання.

Ellen A. Roth (2001) застосовувала поведінкові методи в арттерапії дітей із порушеннями розвитку та психічними розладами, фактично започаткувавши сучасний напрям когнітивно-поведінкової арттерапії. Саме ця історична передумова свідчить про первинну орієнтацію КПАТ на роботу з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Представлені теоретичні положення знаходять підтвердження в сучасних емпіричних дослідженнях, результати яких свідчать про доцільність використання когнітивно-поведінкової арттерапії у психокорекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

У нашому експериментальному дослідженні оцінювалася ефективність комплексної програми когнітивно-поведінкової арттерапії для дітей з ООП, яка спрямована на психолого-педагогічний супровід дітей з емоційно-поведінковими та комунікативними труднощами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дослідження проводилося на базі тренінгового центру

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. У ньому взяли участь 23 дитини віком 9–12 років з особливими освітніми потребами 2–3 рівнів підтримки. Учасників було розподілено на дві групи: експериментальну (12 осіб), де психолого-педагогічний супровід реалізовувався із залученням інтегративної техніки КПАТ, та контрольну (11 осіб), діти якої отримували традиційний психолого-педагогічний супровід.

Порівняння інтегральних показників експериментальної та контрольної груп до і після впровадження програми КПАТ наведено в *Таблиці 1.*

Таблиця 1.

№	**Інтегральний показник (за результатами застосованих методик)**	**ЕГ до (n=12)**	**КГ до (n=11)**	**ЕГ після (n=12)**	**КГ після (n=11)**	**Результат у %**
1	Емоційний стан (тривожність, емоційна напруженість; «Emotion cards» (Кактус), HTP, CAT)	52,0	53,0	60,8	58,8	+3,4%
2	Імпульсивність та агресивні прояви «Emotion cards» (Кактус) (спостереження, опитування)	48,0	47,0	54,7	51,2	+6,8%
3	Соціальна адаптація та взаємодія (спостереження, опитування, HTP)	50,0	51,0	56,0	55,1	+1,6%

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

4	Саморегуляція поведінки (спостереження)	55,0	54,0	60,5	57,8	+4,7%
5	Навчальна та групова активність (спостереження, опитування)	50,0	49,0	54,0	51,9	+4,0%
6	Самооцінка та образ «Я» (Профіль самосприйняття дітей С. Гартера, НТР)	60,0	59,0	63,1	62,0	+1,7%

Аналіз результатів, наведених у таблиці 1, дає нам змогу побачити, що на початку дослідження експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) групи характеризувалися близькими значеннями за всіма інтегральними показниками. А це забезпечує коректність подальшого порівняння ефективності експериментальної програми. Після проведення програми когнітивно-поведінкової арттерапії в експериментальній групі спостерігалася позитивна динаміка за всіма досліджуваними показниками. Найбільш виражені зміни виявлено щодо імпульсивності та агресивних проявів, де перевага експериментальної групи над контрольною після завершення дослідження становила 6,8%. Це свідчить про позитивний вплив арттерапевтичних технік на розвиток емоційної саморегуляції та зниження дезадаптивних поведінкових реакцій.

Достатньо виражені позитивні зміни також зафіксовано за показником саморегуляції поведінки (+4,7%), що проявилося у кращому контролі власних емоційних реакцій, дотриманні правил поведінки та більш конструктивній взаємодії з оточенням. Покращення навчальної та групової активності (+4,0%) свідчить про підвищення залученості дітей до спільної діяльності, готовності до співпраці та активнішої участі в освітньому процесі.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

Позитивна динаміка емоційного стану (+3,4%) вказує на зниження рівня тривожності та емоційної напруженості, що підтверджується комплексною інтерпретацією результатів проєктивних методик «Emotion cards» (Кактус), HTP та дитячого апперцептивного тесту. Водночас менш виражені, але стабільні зміни відзначено у сфері соціальної адаптації та взаємодії (+1,6%) і формуванні позитивної самооцінки та образу «Я» (+1,7%). Це можна пояснити тим, що розвиток соціальних навичок і трансформація особистісних уявлень потребують тривалішого психолого-педагогічного супроводу, ніж корекція окремих емоційно-поведінкових проявів.

Порівняльний аналіз свідчить, що найбільший корекційний ефект досягнуто щодо поведінкових проявів, тоді як особистісні характеристики (самооцінка, образ «Я») змінювалися повільніше. Це узгоджується з психологічними закономірностями розвитку молодших школярів, оскільки зміни поведінки відбуваються швидше, ніж трансформація стійких особистісних утворень.

Загалом отримані результати свідчать про позитивний вплив програми когнітивно-поведінкової арттерапії на емоційно-поведінкову сферу дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Учасники експериментальної групи продемонстрували вищі кінцеві показники порівняно з контрольною групою за всіма інтегральними параметрами, що підтверджує доцільність використання комплексного поєднання когнітивно-поведінкових і арттерапевтичних технік у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. Якісний аналіз художніх робіт також засвідчив позитивні зміни: зросла емоційна диференційованість зображень, збільшилася кількість позитивних символів та покращилася цілісність композиції. Позитивний вплив комплексного поєднання когнітивно-поведінкових і арттерапевтичних технік у психолого-педагогічному супроводі підтверджує не лише наше дослідження.

Отже, дослідники Л. Філатова та Л. Хворостенко (2026) розглядають арттерапію як інтегративний психолого-педагогічний інструмент, здатний забезпечувати розвиток емоційної сфери, комунікативної компетентності,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

творчого потенціалу та соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивної освіти. Автори розглядають арттерапію не лише як метод психокорекції, а і як складову освітнього процесу, і це, на наш погляд, є найважливішим.

У межах когнітивно-поведінкової арттерапії художній продукт виступає не лише засобом самовираження, а й інструментом виявлення автоматичних думок, дисфункціональних переконань та негативних емоцій. Подальше обговорення творчої роботи дає змогу здійснювати когнітивну реструктуризацію, формувати альтернативні інтерпретації ситуацій та закріплювати адаптивні моделі поведінки.

Такий підхід відповідає сучасній концепції інклюзивної освіти, згідно з якою психологічний супровід інтегрується у повсякденну навчальну діяльність, а не здійснюється виключно під час індивідуальних корекційних занять. Автори справедливо наголошують, що арттерапевтичні технології можуть застосовуватися під час уроків, групових проєктів, театралізованої діяльності, музичних вправ та інших форм організації освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило доцільність використання когнітивно-поведінкової арттерапії як ефективного засобу психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Поєднання когнітивно-поведінкових технік із арттерапевтичними методами забезпечує комплексний вплив на емоційно-поведінкову сферу дитини, сприяє розвитку саморегуляції, формуванню адаптивних моделей поведінки та підвищенню психологічного благополуччя.

Результати експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку за всіма інтегральними показниками в експериментальній групі порівняно з контрольною. Найбільш виражені зміни спостерігалися щодо зниження імпульсивності та агресивних проявів (6,8%), розвитку саморегуляції поведінки (4,7%), підвищення навчальної та групової активності (4,0%), а також покращення емоційного стану дітей (3,4%). Менш виражені, але стабільні позитивні зміни виявлено у сфері соціальної адаптації та взаємодії (1,6%) і формуванні позитивної самооцінки та образу «Я» (1,7%). Отримані

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

результати свідчать, що застосування когнітивно-поведінкової арттерапії сприяє зниженню емоційної напруженості, розвитку навичок емоційної саморегуляції, покращенню соціальної взаємодії та активнішому залученню дітей до освітнього процесу. Це підтверджує ефективність комплексного використання психолого-педагогічного спостереження, аналізу продуктів художньої діяльності, опитування педагогів і батьків та проєктивних методик для оцінювання результативності корекційної роботи.

Отже, інтеграція арттерапії та когнітивно-поведінкових технік є перспективним напрямом психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Внесок авторів. Ірина Орленко – концептуалізація, збір емпіричних даних та їх валідація, емпіричне дослідження, формальний аналіз написання (оригінальна чернетка); Ганна Соколова – концептуалізація, підготовка теоретичних засад дослідження, написання (перегляд і редагування); Ольга Форостян – методологія, підготовка огляду літератури, аналіз джерел, написання (перегляд і редагування).

Джерела фінансування. Автори заявляють про відсутність зовнішнього фінансування для проведення цього дослідження та підготовки рукопису до публікації.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки цієї статті автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дабіжа, К., Дабіжа, Л., & Комарівська, Н. (2022). Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 64–71. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-64-71

2. Замелюк, М. І., Магдисюк, Л. І., & Ольхова, Н. В. (2018). Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості. *Психологія : реальність і перспективи* : зб. наук. пр. / упоряд. Р. В. Павелків та ін. ; Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, Вип. 10. С. 50–57.

3. Калька, Н., & Ковальчук, З. (2020). Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС. 232 с.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

4. Кіргізов, О., Пех, А., & Прохоренко, Л. (2025). Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 202–219. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.259

5. Литвиненко, І. С., & Прасол, Д. В. (2015). Проективні малюнкові методики: Методичний посібник. Миколаїв: Вид-во «Арнекс». 160 с.

6. Мазоха, І. С. (2025). Інтеграція арттерапії та когнітивно-поведінкової терапії в роботі з агресією. № 1 *Ментальне здоров'я*. С. 15–19. DOI https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-1.3

7. Соколова, Г.Б., & Форостян, О.І. (2022). Формування індивідуальності та пізнавальної активності дітей з тяжкими порушеннями мовлення методами арт-терапії. *Габітус.* №36. С. 219–223.

8. Софій, Н.З. (2020). Підготовка педагогів до використання креативних технологій у роботі з дітьми з ООП. *Інклюзивна освіта: виклики і перспективи*, 2, 112–118.

9. Станішевська, В. І. (2022). Арт-терапія. Навчальний посібник .Умань: ВПЦ «Візаві». 171 с.

10. Татар, О.В. (2022). Комплексне застосування арт- та медіазасобів в інклюзивній освіті. *Український науковий журнал психології та освіти*, 1(4), 88–95.

11. Філатова, Л. С., & Хворостенко, Л. (2026). Застосування арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Global and Regional Aspects of Sustainable Development : Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference*, Copenhagen, Denmark, 2026, February 16-18. / comp. by LLC SPC «InterConf». Copenhagen : Berlitz Forlag, 2026. (Scientific Collection «InterConf». 2026. № 282). P. 77–82. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/21957

12. Хавренко, К. О., & Іванова, Т. В. (2025). Інтеграція арттерапії, когнітивно-поведінкової та екзистенційної психотерапії у розвитку позитивної самотності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Психологія.* Ужгород: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 4. С. 73–78. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/handle/lib/90404

13. Чала, Ю. М., & Шахрайчук, А. М. (2018). Психодіагностика: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 246 с.

14. Ginsburg, M.J. (2018). Digital storytelling and behavior modification: Therapeutic engagement for children with behavioral difficulties. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(2), 212–226. https://doi.org/10.1080/15401383.2018.1425942

15. Ferro, M.A., & Tang, J. (2017). Psychometric Properties of the Self-Perception Profile for Children in Children with Chronic Illness. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry.* 26(2):119–124. PMID: 28747936; PMCID: PMC5510942.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

16. Marcia, L. Rosal. (2018). Cognitive-Behavioral Art Therapy: From Behaviorism to the Third Wave. Routledge, 252 p.

17. Roth, E. A. (2001). Behavioral art therapy. In: Rubin, J. A., ed. *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique.* 2nd ed. New York: Brunner-Routledge, 2001. P. 195–209.

REFERENCES

1. Dabizha, K., Dabizha, L., & Komarivska, N. (2022). Vykorystannia art-tekhnolohii v roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The use of art technologies in working with children with special educational needs]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 64–71. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-64-71 [in Ukrainian].

2. Zameliuk, M. I., Mahdysiuk, L. I., & Olkhova, N. V. (2018). Art-terapiia yak zasib tvorchoi samorealizatsii osobystosti [Art therapy as a means of creative self-realization of the individual]. *Psykholohiia : realnist i perspektyvy* : *zb. nauk. pr.* / uporiad. R. V. Pavelkiv ta in. ; Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet. Rivne, Vyp. 10. S. 50–57. [in Ukrainian].

3. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). Praktykum z art-terapii : navch.-metod. Posibnyk [Art therapy workshop: teaching and methodical manual]. Ch. 1. Lviv : LvDUVS. 232. [in Ukrainian].

4. Kirhizov, O., Pekh, A., & Prokhorenko, L. (2025). Art- ta mediatekhnolohii u formuvanni adaptyvnoi povedinky ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Art and media technologies in the formation of adaptive behavior of children with special educational needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 118(2), 202–219. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.259 [in Ukrainian].

5. Lytvynenko, I. S., & Prasol, D. V. (2015). Proektyvni maliunkovi metodyky [Projective drawing techniques]: Metodychnyi posibnyk. Mykolaiv: Vyd-vo «Arneks». 160 s. [in Ukrainian].

6. Mazokha, I. S. (2025). Intehratsiia artterapii ta kohnityvno-povedinkovoi terapii v roboti z ahresiieiu [Integration of art therapy and cognitive-behavioral therapy in work with aggression]. *Mentalne zdorovia № 1.* S. 15–19. DOI https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-1.3 [in Ukrainian].

7. Sokolova, H.B., & Forostian, O.I. (2022). Formuvannia indyvidualnosti ta piznavalnoi aktyvnosti ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia metodamy art-terapii [Formation of individuality and cognitive activity of children with severe speech disorders using art therapy methods]. *Habitus*. №36. S.219–223. [in Ukrainian].

8. Sofii, N.Z. (2020). Pidhotovka pedahohiv do vykorystannia kreatyvnykh tekhnolohii u roboti z ditmy z OOP [Training of teachers to use creative technologies in working with children

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.374; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-10; дата надходження 2026-08-22

with special educational needs]. *Inkliuzyvna osvita: vyklyky i perspektyvy*, 2, 112–118. [in Ukrainian].

9. Stanishevska, V. I. Art-terapiia [Art therapy]. Navchalnyi posibnyk .Uman: VPTs «Vizavi». 2022. 171. [in Ukrainian].

10. Tatar, O.V. (2022). Kompleksne zastosuvannia art- ta mediazasobiv v inkliuzyvnii osviti [Comprehensive application of art and media tools in inclusive education]. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal psykholohii ta osvity*, 1(4), 88–95. [in Ukrainian].

11. Filatova, L. S., & Khvorostenko, L. (2026). Zastosuvannia art-terapii u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Application of art therapy in work with children with special educational needs]. Global and Regional Aspects of Sustainable Development : Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference, Copenhagen, Denmark, 2026, February 16-18. / comp. by LLC SPC «InterConf». Copenhagen : Berlitz Forlag, 2026. (Scientific Collection «InterConf». 2026. № 282). R. 77–82. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/21957 [in Ukrainian].

12. Khavrenko, K. O., & Ivanova, T. V. (2025). Intehratsiia artterapii, kohnityvno-povedinkovoi ta ekzystentsiinoi psykhoterapii u rozvytku pozytyvnoi samotnosti [Integration of art therapy, cognitive-behavioral and existential psychotherapy in the development of positive loneliness]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: seriia: Psykholohiia*. Uzhhorod: Vydavnychyi dim «Helvetyka». Vyp. 4. S. 73–78. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/handle/lib/90404 [in Ukrainian].

13. Chala, Yu. M., & Shakhraichuk, A. M. (2018). Psykhodiahnostyka: navchalnyi posibnyk [Psychodiagnostics: a textbook]. Kharkiv: NTU «KhPI», 246. [in Ukrainian].

14. Ginsburg, M.J. (2018). Digital storytelling and behavior modification: Therapeutic engagement for children with behavioral difficulties. Journal of Creativity in Mental Health, 13(2), 212–226. https://doi.org/10.1080/15401383.2018.1425942 [in English].

15. Ferro, M.A., & Tang, J. (2017). Psychometric Properties of the Self-Perception Profile for Children in Children with Chronic Illness. J Can Acad Child Adolesc Psychiatry. 26(2):119–124. PMID: 28747936; PMCID: PMC5510942. [in English].

16. Marcia, L. Rosal. (2018). Cognitive-Behavioral Art Therapy: From Behaviorism to the Third Wave. Routledge, 252. [in English].

17. Roth, E. A. (2001). Behavioral art therapy. In: Rubin, J. A., ed. Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. 2nd ed. New York: Brunner-Routledge, 2001. P. 195–209. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 22.08.2026
Прорецензовано 10.09.26
Схвалено до друку 5.10.2026

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

УДК: 373.2:57.07:37.091.33

Вікторія Партола,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
partolav@gmail.com
orcidid/ 0000-0002-2575-9692

Viktoriia Partola,
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Docent of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary, and Special Education

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковород, Харків, Україна,
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна

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

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ І ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ НАПРЯМІ «ДИТИНА В ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ»

FORMATION OF NATURAL SCIENCE REPRESENTATIONS AND CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN USING AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION WITHIN THE EDUCATIONAL DOMAIN «CHILD IN THE NATURAL ENVIRONMENT»

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Анотація. У статті розкрито особливості формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами альтернативної та додаткової комунікації. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення доступності освітнього процесу для дітей із порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу альтернативної та додаткової комунікації у процесі формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку в освітньому напрямі «Дитина в природному довкіллі».

У дослідженні використано комплекс теоретичних методів: аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури; узагальнення сучасних наукових підходів до організації інклюзивного освітнього середовища; систематизацію засобів альтернативної та додаткової комунікації та визначення їх педагогічних можливостей у природничо-пізнавальній діяльності дітей. Проаналізовано особливості використання низькотехнологічних і високотехнологічних засобів комунікації, зокрема жестів, піктограм, карток Picture Exchange Communication System, комунікативних таблиць, візуальних розкладів, електронних комунікаторів і мобільних застосунків.

Результати дослідження свідчать, що використання альтернативної та додаткової комунікації забезпечує візуальну підтримку освітнього процесу, сприяє розвитку мовлення, сенсорного сприймання, пізнавальної активності та формуванню елементарних природничих узагальнень. Встановлено, що поєднання спостережень, практичної діяльності, елементарних дослідів і дидактичних ігор із засобами візуальної підтримки підвищує доступність навчального матеріалу та активізує участь дітей у пізнавальній діяльності. Визначено педагогічні умови ефективного використання альтернативної та додаткової комунікації: індивідуальний добір засобів комунікації, систематичність їх використання, поєднання мовленнєвої, візуальної та практичної підтримки, а також взаємодія педагогів і батьків.

Зроблено висновок, що альтернативна та додаткова комунікація є ефективним засобом формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, оскільки забезпечує доступність освітнього процесу, підтримує комунікативну діяльність та створює умови для активного пізнання навколишнього світу.

Ключові слова: дошкільна освіта; формування природничих понять; альтернативна та додаткова комунікація; інклюзивне освітнє середовище; пізнавальна діяльність дітей; візуальна підтримка.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Abstract. The article examines the peculiarities of forming natural science representations and concepts in preschool children with special educational needs through the use of Augmentative and Alternative Communication. The relevance of the study is determined by the need to ensure accessibility of the educational process for children with speech disorders, autism spectrum disorders, intellectual disabilities, and complex developmental disorders in inclusive preschool education settings. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the pedagogical potential of Augmentative and Alternative Communication in the formation of natural science concepts and representations in preschool children within the educational domain "Child in the Natural Environment."

The research is based on a set of theoretical methods, including analysis of psychological, pedagogical, methodological, and special education literature; generalization of modern scientific approaches to organizing inclusive educational environments; systematization of Augmentative and Alternative Communication tools and identification of their pedagogical potential in children's natural science and cognitive activities. The study analyzes the peculiarities of using low-tech and high-tech communication tools, including gestures, pictograms, Picture Exchange Communication System cards, communication boards, visual schedules, electronic communicators, and mobile applications.

The results of the study indicate that the use of Augmentative and Alternative Communication provides visual support for the educational process, promotes speech development, sensory perception, cognitive activity, and the formation of elementary natural science generalizations. It was found that combining observations, practical activities, elementary experiments, and didactic games with visual support tools increases accessibility of educational material and enhances children's participation in cognitive activities. The pedagogical conditions for the effective use of Augmentative and Alternative Communication were identified, including individual selection of communication tools, systematic implementation, integration of speech, visual, and practical support, as well as cooperation between teachers and parents.

The study concludes that Augmentative and Alternative Communication is an effective means of forming natural science concepts and representations in preschool children with special educational needs, as it ensures accessibility of the educational process, supports communicative activity, and creates conditions for active exploration of the surrounding world.

Key words: preschool education; formation of natural science concepts; Augmentative and Alternative Communication; inclusive educational environment; children's cognitive activity; visual support.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Актуальність дослідження. Формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку є важливою складовою пізнавального розвитку та підготовки дитини до подальшого навчання. Освітній напрям «Дитина в природному довкіллі» передбачає ознайомлення дітей із явищами живої та неживої природи, формування елементарних уявлень про взаємозв'язки у навколишньому середовищі, розвиток спостережливості та пізнавальної активності. Для дітей з особливими освітніми потребами процес засвоєння природничих понять часто ускладнюється недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку, труднощами комунікації, обмеженістю словникового запасу та порушеннями сенсорного сприймання. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання альтернативної та додаткової комунікації як засобу забезпечення доступності освітнього процесу та підтримки пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку (Beukelman & Light, 2010; Romski & Sevcik, 2005).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку висвітлена у працях А. Богуш, Г. Бєлєнької, М. Машовець, які розглядали методичні засади ознайомлення дітей із довкіллям (Богуш, Бєлєнька & Машовець, 2015). Питання інклюзивної освіти та організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами досліджували А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Бондар (Бондар, 2018; Колупаєва & Таранченко, 2016). Теоретичні та практичні аспекти використання альтернативної та додаткової комунікації представлені у роботах D. Beukelman, J. Light, M. Romski, R. Sevcik (Beukelman & Light, 2010; Romski & Sevcik, 2005). Особливості застосування системи PECS, візуальних символів та цифрових засобів комунікації у роботі з дітьми з порушеннями мовлення й розладами аутистичного спектра висвітлено у працях L. Frost, A. Bondy, K. Hill та інших дослідників (Frost & Bondy, 2002; Hill, n.d.). Водночас питання використання засобів альтернативної та додаткової комунікації саме у процесі формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку потребує подальшого теоретичного обґрунтування та методичного висвітлення.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу альтернативної та додаткової комунікації у процесі формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в межах освітнього напряму «Дитина в природному довкіллі».

Методи дослідження. У процесі дослідження використано теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури; узагальнення наукових підходів до проблеми формування природничих понять у дітей дошкільного віку; систематизацію сучасних підходів до використання альтернативної та додаткової комунікації в інклюзивній освіті. Також застосовано методи порівняння та узагальнення для визначення педагогічних умов ефективного використання засобів АДК у природничо-пізнавальній діяльності дітей.

Результати дослідження. Формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку є складним психолого-педагогічним процесом, що передбачає розвиток пізнавальної активності, мовлення, сенсорного досвіду та здатності встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між явищами навколишнього світу. Для дітей з особливими освітніми потребами процес опанування природничих понять часто ускладняється недостатнім рівнем розвитку мовлення, труднощами розуміння зверненого мовлення, обмеженістю словникового запасу та складністю висловлювання власних думок. Особливо це стосується дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями та комплексними порушеннями розвитку. У таких випадках традиційні вербальні методи навчання не забезпечують повноцінного доступу до навчального змісту.

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) спостерігаються труднощі у формуванні словникового запасу, граматичної будови мовлення та зв’язного висловлювання. Недостатній рівень розвитку мовлення ускладнює процес засвоєння природничих понять, оскільки дитина не завжди може описати власні спостереження, пояснити явища природи або встановити зв’язки між предметами та подіями. За визначенням Льва Виготського, формування понять тісно пов’язане з розвитком мовлення та мислення, а

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

мовленнєві труднощі безпосередньо впливають на пізнавальну діяльність дитини (Vygotsky, 1997).

Для дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) характерними є порушення соціальної взаємодії, труднощі комунікації, сенсорні особливості та обмежені інтереси. У процесі ознайомлення з природним довкіллям такі діти можуть демонструвати фрагментарність сприймання, труднощі переключення уваги та недостатню сформованість узагальнень. Водночас дослідження свідчать, що діти з РАС краще сприймають візуальну інформацію, тому використання візуальної підтримки та засобів альтернативної й додаткової комунікації є ефективним інструментом організації навчання (Light & McNaughton, 2012).

У дітей з інтелектуальними порушеннями процес формування природничих понять характеризується уповільненим темпом засвоєння інформації, труднощами класифікації, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв’язків. Засвоєння знань про об’єкти живої та неживої природи потребує багаторазового повторення, опори на практичний досвід, сенсорне дослідження та візуалізацію навчального матеріалу. Особливо важливими є конкретність навчального змісту та поетапність формування понять.

Складність формування природничих уявлень у дітей з ООП також зумовлена недостатнім розвитком уваги, пам’яті, сенсорного сприймання та мовленнєвої регуляції діяльності. Діти можуть мати труднощі у співвіднесенні слова з предметом або явищем, у розумінні інструкцій, а також у перенесенні знань у нові ситуації. Це потребує використання спеціально організованого освітнього середовища, адаптованих методів навчання та візуальної підтримки.

Одним із ефективних засобів підтримки пізнавальної діяльності дітей є альтернативна та додаткова комунікація (АДК). АДК охоплює систему невербальних і допоміжних засобів спілкування, які використовуються для підтримки або заміни усного мовлення. До засобів АДК належать жести, піктограми, картки PECS, комунікативні таблиці, візуальні розклади, символи,

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

електронні комунікатори та спеціалізовані цифрові додатки (Beukelman & Light, 2010).

Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) є важливим засобом підтримки дітей із комплексними комунікативними потребами. Використання АДК забезпечує доступність освітнього процесу, сприяє розвитку комунікативної компетентності, підвищує пізнавальну активність і забезпечує можливість повноцінної участі дитини у навчальній діяльності.

Сучасні дослідники поділяють засоби АДК на низькотехнологічні та високотехнологічні. До низькотехнологічних засобів належать жести, міміка, предметні символи, фотографії, піктограми, комунікативні таблиці, картки PECS та комунікативні книги. Їх перевагами є доступність, простота використання та можливість застосування в різних видах діяльності (Light & McNaughton, 2012).

Однією з найбільш поширених систем АДК є PECS (Picture Exchange Communication System), що базується на використанні карток із зображеннями для організації комунікації. Дослідження підтверджують ефективність PECS у розвитку мовлення, соціальної взаємодії та комунікативної ініціативи дітей із РАС та іншими порушеннями розвитку (Frost & Bondy, 2002).

Під час формування природничих понять система PECS може використовуватись для позначення природних явищ, назв тварин, рослин, сезонних змін та дій із природними матеріалами. Наприклад, дитина може обирати картки «сонце», «дощ», «сніг», «дерево» або «квітка» для опису природних явищ під час спостереження на прогулянці.

Ефективним засобом візуальної підтримки є також символи та піктограми Boardmaker і ARASAAC, які допомагають дитині співвідносити слово з конкретним зображенням та краще розуміти навчальний матеріал. Використання піктограм сприяє розвитку словникового запасу, формуванню узагальнювальної функції мислення та підтримці сенсорної інтеграції (ARASAAC, n.d.).

До високотехнологічних засобів АДК належать електронні комунікатори, мовленнєві генератори, планшети та спеціалізовані мобільні застосунки.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Використання цифрових технологій забезпечує інтерактивність навчання, підвищує мотивацію дітей та створює додаткові можливості для розвитку мовлення й комунікації. Використання планшетних застосунків у дошкільній освіті сприяє активізації пізнавальної діяльності та індивідуалізації навчання (Hill, n.d.).

Формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами потребує використання спеціально організованих методичних підходів, спрямованих на забезпечення доступності навчального матеріалу та активізацію пізнавальної діяльності. Одним із найбільш ефективних підходів є поєднання традиційних методів ознайомлення з природним довкіллям із засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Сучасні дослідження у сфері інклюзивної природничої освіти підкреслюють важливість використання принципів універсального дизайну навчання (UDL), що передбачають різноманітні способи подання інформації, залучення дітей до діяльності та демонстрації результатів навчання (Lohmann, Hovey & Smith, n.d.).

У процесі формування природничих понять доцільно застосовувати спостереження, елементарні досліди, практичну та дослідницьку діяльність, що сприяють активному пізнанню навколишнього світу. Використання засобів альтернативної та додаткової комунікації забезпечує візуальну підтримку освітнього процесу, полегшує розуміння інструкцій і створює умови для активної участі дитини в освітній діяльності загалом (Beukelman & Light, 2010).

Наприклад, під час вивчення теми «Осінь» педагог може використовувати піктограми із зображенням дощу, вітру, листя, хмар, грибів та сезонного одягу. На початку заняття дітям пропонують розглянути картки та визначити, які природні явища або об’єкти вони позначають. Під час прогулянки дитина за допомогою комунікативної таблиці може позначати: «холодно», «йде дощ», «листя падає». Під час прогулянки дитина за допомогою комунікативної таблиці може позначати: «холодно», «йде дощ», «листя падає». Це сприяє розвитку мовлення, сенсорного сприймання та формуванню елементарних природничих узагальнень.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Ефективним методом є використання сенсорних дослідів із природними матеріалами. Під час експериментів із водою, піском, листям або ґрунтом педагог супроводжує діяльність дитини візуальними символами: «мокрий», «сухий», «теплий», «холодний», «налити», «змішати». Поєднання сенсорного досвіду та візуальної підтримки сприяє кращому засвоєнню природничих понять.

Важливе значення мають дидактичні ігри, спрямовані на розвиток уміння класифікувати природні об’єкти та встановлювати зв’язки між ними. У грі «Хто де живе?» дитина співвідносить тварину та її середовище існування за допомогою карток PECS або комунікативної таблиці. У грі «Живе – неживе» діти класифікують природні об’єкти за відповідними категоріями, використовуючи символи та піктограми.

Ефективність використання альтернативної та додаткової комунікації у процесі формування природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку значною мірою залежить від дотримання певних педагогічних умов. Насамперед важливим є індивідуальний добір засобів комунікації відповідно до особливостей психофізичного розвитку дитини, рівня мовленнєвих можливостей, сенсорного сприймання та комунікативних потреб. Для одних дітей ефективними можуть бути предметні символи та жести, для інших – піктограми, картки PECS або електронні комунікатори. Індивідуалізація засобів АДК забезпечує доступність навчального матеріалу та підвищує активність дитини в освітньому процесі (Beukelman & Light, 2010; Romski & Sevcik, 2005).

Важливою педагогічною умовою є систематичність використання АДК у різних видах діяльності дитини. Засоби комунікації повинні застосовуватися не лише під час спеціально організованих занять, а й у повсякденному спілкуванні, під час ігор, спостережень у природі, дослідницької та побутової діяльності. Систематичне використання візуальної підтримки сприяє закріпленню понять, розвитку мовлення та формуванню стійких асоціативних зв’язків між словом, символом і реальним об’єктом (Light & McNaughton, 2012).

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Не менш значущим є поєднання мовленнєвої, візуальної та практичної підтримки. Засвоєння природничих понять дітьми з особливими освітніми потребами є більш ефективним за умови одночасного використання слова, зорового образу та практичної дії. Наприклад, під час ознайомлення з властивостями води педагог може демонструвати відповідні піктограми («мокрий», «холодний», «налити») та організовувати практичні дії з водою. Такий комплексний підхід сприяє розвитку сенсорного досвіду, пізнавальної активності та формуванню елементарних природничих узагальнень (Богуш, Бєлєнька & Машовець, 2015).

Ефективність використання АДК також залежить від створення позитивного емоційного середовища, у якому дитина відчуває психологічну безпеку, підтримку та успіх у комунікації. Позитивне емоційне підкріплення, доброзичлива взаємодія педагога та врахування індивідуального темпу діяльності сприяють зниженню тривожності та підвищують мотивацію до пізнавальної активності. Особливо важливим це є для дітей із розладами аутистичного спектра та мовленнєвими порушеннями, які часто мають труднощі соціальної взаємодії (Колупаєва & Таранченко, 2016; Bondar, 2018).

Важливою умовою результативного використання АДК є також співпраця педагогів, асистентів вихователя та батьків. Узгоджене використання однакових символів, жестів або комунікативних карток у закладі дошкільної освіти та вдома забезпечує послідовність формування комунікативних навичок і сприяє перенесенню засвоєних способів взаємодії у різні життєві ситуації. Співпраця всіх учасників освітнього процесу дозволяє створити єдиний комунікативний простір, що позитивно впливає на мовленнєвий, пізнавальний і соціальний розвиток дитини (Beukelman & Light, 2010; Колупаєва & Таранченко, 2016).

Дослідження підтверджують, що систематичне використання АДК не лише покращує комунікативну діяльність дітей, а й позитивно впливає на розвиток мовлення, пізнавальної активності та соціальної взаємодії (Romski & Sevcik, 2005; Light & McNaughton, 2012).

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

Педагогічний потенціал АДК особливо ефективно реалізується під час організації спостережень, дослідницької діяльності, дидактичних ігор та екологічних бесід. Наприклад, під час вивчення теми «Пори року» педагог може використовувати піктограми із зображенням погодних явищ, сезонного одягу, рослин і тварин. Це допомагає дитині встановлювати асоціативні зв'язки та краще засвоювати нові поняття.

У процесі ознайомлення з живою природою доцільним є використання візуальних схем, предметних карток і комунікативних таблиць для позначення назв тварин, рослин, їхніх ознак та способу життя. Такі засоби сприяють розвитку словника та формуванню елементарних узагальнень. Наприклад, дитина може за допомогою символів визначати, хто «живе у лісі», «літає», «росте», «цвіте» тощо.

Важливе значення має поєднання АДК із практичною діяльністю дитини. Під час дослідів із водою, піском, листям або природними матеріалами педагог супроводжує діяльність візуальними символами дій: «налити», «змішати», «мокрий», «сухий», «теплий», «холодний». Це забезпечує кращу інтеграцію сенсорного досвіду та мовленнєвого розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, альтернативна та додаткова комунікація є важливим засобом забезпечення доступності освітнього процесу для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Використання АДК в освітньому напрямі «Дитина у природному довкіллі» сприяє формуванню природничих уявлень і понять, активізації пізнавальної діяльності, розвитку мовлення та комунікативної компетентності.

Педагогічний потенціал АДК полягає у можливості адаптації навчального матеріалу до індивідуальних потреб дитини, забезпеченні візуальної підтримки та створенні умов для активної взаємодії з довкіллям. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні практичних методик використання засобів АДК у природничо-пізнавальній діяльності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшому теоретичному обґрунтуванні можливостей альтернативної та додаткової

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

комунікації у формуванні природничих уявлень і понять у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також у вивченні впливу засобів АДК на розвиток пізнавальної діяльності, мовлення та соціальної взаємодії дітей в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Фінансування. Дослідження не отримувало окремого зовнішнього фінансування.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису було використано інструмент штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) як допоміжний засіб для мовно-стилістичного опрацювання, структурування окремих фрагментів тексту та уточнення формулювань. Наукову концепцію дослідження, добір і змістовий аналіз джерел, інтерпретацію теоретичних положень, формулювання висновків і остаточне редагування здійснено авторкою. Усі положення, сформульовані за допомогою інструментів ШІ, перевірено авторкою на відповідність змісту дослідження та використаним науковим джерелам.

Етична декларація. Дослідження має теоретико-аналітичний характер і не передбачало залучення учасників дослідження, проведення експериментів, обробки персональних даних або втручання у стан чи діяльність дітей. У зв’язку з цим отримання інформованої згоди учасників та окремого схвалення комісії з питань етики для проведення цього дослідження не вимагалося.

Конфлікт інтересів. Авторка заявляє про відсутність реального чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати дослідження або їх інтерпретацію.

Відкрита наука (Open Science). Стаття не містить окремого набору емпіричних даних, отриманих у процесі експериментального дослідження. Усі використані в роботі наукові та нормативні джерела зазначено у списку літератури. Додаткові набори даних або матеріали дослідження відсутні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти України*. Київ.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

2. Богуш, А. М., Бєлєнька, Г. В., & Машовець, М. А. (2015). *Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі*. Київ: Слово.

3. Бондар, В. І. (2018). *Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти*. Київ: Логос.

4. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: теорія та практика*. Київ.

5. Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

6. Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2010). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.

7. Light, J. C., & McNaughton, D. (2012). Supporting communication, language, and literacy development of children with complex communication needs.

8. Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185.

9. Frost, L., & Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants.

10. Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Smith, B. (n.d.). *Universal Design for Learning in early childhood education*.

11. Hill, K. (n.d.). *Digital tools for augmentative and alternative communication in early education*.

12. ARASAAC. (n.d.). *Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Communication*. https://arasaac.org.

REFERENCES

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity Ukrainy [Basic Component of Preschool Education: State Standard of Preschool Education of Ukraine]. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Bohush, A. M., Bielienka, H. V., & Mashovets, M. A. (2015). Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi [Methods of familiarizing children with the environment in preschool education institutions]. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian].

3. Bondar, V. I. (2018). Inkliuzyvne navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh doshkilnoi osvity [Inclusive education of children with special educational needs in preschool institutions]. Kyiv: Lohos. [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). Inkliuzyvna osvita: teoriia ta praktyka [Inclusive education: theory and practice]. Kyiv. [in Ukrainian].

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.375; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-06-15; дата надходження 2026-05-22

5. Vygotsky, L. S. (1997). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press. [in English].

6. Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2010). Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore: Paul H. Brookes. [in English].

7. Light, J. C., & McNaughton, D. (2012). Supporting communication, language, and literacy development of children with complex communication needs. [in English].

8. Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention. Infants & Young Children, 18(3), 174–185. [in English].

9. Frost, L., & Bondy, A. (2002). The Picture Exchange Communication System Training Manual. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants. [in English].

10. Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Smith, B. (n.d.). Universal Design for Learning in early childhood education. [in English].

11. Hill, K. (n.d.). Digital tools for augmentative and alternative communication in early education. [in English].

12. ARASAAC. (n.d.). Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Communication. https://arasaac.org [in English].

Матеріал надійшов до редакції 22.05.2026
Прорецензовано 15.06.26
Схвалено до друку 5.10.2026

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

УДК 159.922.76-056.36:616.896

Інна Недозим,
кандидат психологічних наук, докторант
inna.nedozym@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9830-3610
Researcher ID: RJB-3862-2026

Inna Nedozym,
PhD in Psychology, Doctoral Candidate

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,
9 Mykoly Berlynskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: RATIONALE FOR THE ASSESSMENT TOOLKIT

Анотація. У статті розглянуто методологічні засади дослідження соціальної компетентності підлітків з розладами аутистичного спектра (РАС) та обґрунтовано діагностичний інструментарій для оцінювання ефективності української адаптації програми PEERS®. Метою статті є теоретичне та методичне обґрунтування комплексу методик, що дає змогу оцінити соціальні знання, реальну соціальну взаємодію, супутні емоційні чинники та перенесення навичок у природне середовище. Використано методи теоретичного аналізу,

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

систематизації та узагальнення міжнародних досліджень соціальних навичок, порівняльний аналіз методик за критеріями конструкту, джерела інформації, психометричних характеристик, чутливості до змін і застосування в дослідженнях PEERS®, а також моделювання структури оцінювання. Запропоновано багаторівневу модель оцінювання соціальної компетентності, що охоплює рівень соціальних знань, рівень соціальної поведінки та взаємодії з однолітками, рівень генералізації навичок і рівень супутніх чинників. Обґрунтовано вибір основних показників (TASSK, QPQ-A, QPQ-P), супутніх показників тривожності (SCARED-C, SCARED-P), методик для характеристики вибірки (SCQ, CASD) та авторського опитувальника соціально-комунікативних навичок. Показано, що поєднання самозвіту підлітка, оцінки батьків і поведінкового вимірювання зменшує обмеження кожного окремого джерела інформації. Окреслено обмеження застосування інструментарію в українському контексті: обмежений вибір через незначну кількість адаптованих і перекладених в Україні методик, потребу в психометричній перевірці українських версій, неоднозначність порогових значень окремих шкал для осіб з РАС та розбіжності між оцінками різних респондентів. Запропоновано схему оцінювання, яка пов’язує кожен рівень моделі з конкретними показниками, джерелами інформації та часом заміру, а також визначено методичні вимоги до процедури оцінювання, зокрема стандартизацію умов заповнення опитувальників і фіксацію контекстуальних чинників. Зроблено висновок, що обґрунтований інструментарій забезпечує зіставність результатів українського дослідження з міжнародними даними і водночас дає змогу оцінити функціональні результати втручання.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра; соціальна компетентність; соціальні навички; програма PEERS®; психодіагностичний інструментарій; підлітковий вік.

Abstract. The article examines the methodological foundations for studying social competence in adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and substantiates the assessment toolkit used to evaluate the Ukrainian adaptation of the PEERS® program. The aim of the article is to provide a theoretical and methodological rationale for a set of instruments that captures social knowledge, real-life peer interaction, co-occurring emotional factors, and the transfer of skills to natural settings. The study used theoretical analysis, systematization and synthesis of international research on social skills, a comparative analysis of instruments by construct, informant, psychometric properties, sensitivity to change and use in PEERS® studies, as well as modelling of the assessment structure. A multilevel model of social competence assessment is proposed, covering social knowledge, social behaviour and peer interaction, generalization of skills, and co-occurring factors. The choice of primary outcome measures (TASSK, QPQ-A, QPQ-P), secondary measures of anxiety (SCARED-C, SCARED-P), instruments for sample description (SCQ, CASD), and an

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

original questionnaire of social communication skills is justified. Combining adolescent self-report, parent report and behavioural measurement is shown to reduce the limitations of each single source of information. Limitations of the toolkit in the Ukrainian context are outlined: the limited choice of instruments due to the small number of measures adapted and translated in Ukraine, the need for psychometric validation of the Ukrainian versions, the uncertain cut-off scores of some scales for individuals with ASD, and discrepancies between informants. An assessment scheme is proposed that links each level of the model to specific indicators, informants and measurement points, and methodological requirements for the assessment procedure are defined, including standardized administration conditions and recording of contextual factors. Particular attention is paid to distinguishing a lack of social knowledge from a failure to apply skills in everyday life. It is concluded that the proposed toolkit ensures comparability of Ukrainian findings with international data and allows the functional outcomes of the intervention to be assessed.

Key words: autism spectrum disorder; social competence; social skills; PEERS® program; assessment toolkit; adolescence.

Актуальність дослідження. Труднощі соціальної комунікації та взаємодії належать до основних діагностичних ознак розладів аутистичного спектра (РАС) (American Psychiatric Association, 2013). У підлітковому віці ці труднощі стають особливо помітними, оскільки зростають соціальні вимоги: дружба набуває ознак взаємності, важливими стають належність до групи однолітків, репутація, спільні інтереси та самостійна організація дозвілля. Для підлітків з РАС невідповідність між цими вимогами та наявними навичками підвищує ризик соціальної ізоляції, самотності та тривожності. Зокрема, за даними метааналізу, щонайменше один тривожний розлад мають близько 40% дітей і підлітків з РАС (van Steensel et al., 2011).

Сучасна практика допомоги підліткам з РАС зміщується від загальних рекомендацій «розвивати соціальні навички» до структурованих втручань з доказовою базою, ефективність яких вимірюють. Однією з найбільш досліджених програм цього типу є PEERS® (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills), розроблена в Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі (Laugeson & Frankel, 2010). В Україні триває впровадження та культурна адаптація цієї програми, що потребує власних емпіричних даних про

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

її ефективність.

Достовірність таких даних значною мірою залежить від того, що саме і якими засобами вимірюють. Соціальна компетентність є багатовимірним конструктом, і жоден окремий опитувальник не охоплює її повністю. Якщо оцінювати лише знання соціальних правил, можна отримати значний ефект, який не відображає змін у реальному житті підлітка; якщо покладатися лише на оцінку батьків, результати можуть бути зміщені очікуваннями респондентів. Тому обґрунтування діагностичного інструментарію є окремим методологічним завданням, від якого залежать валідність висновків і можливість зіставити українські результати з міжнародними даними.

Для української практики ця проблема має додатковий вимір. Більшість методик, що застосовуються в міжнародних дослідженнях соціальних навичок, не мають апробованих українських версій, а їх некритичне перенесення без урахування мовних і культурних особливостей може знизити валідність отриманих даних. Крім того, умови воєнного часу впливають на повсякденне життя родин: змінюються формати навчання, можливості для зустрічей з однолітками та рівень емоційного напруження підлітків. Ці чинники мають бути враховані як під час добору методик, так і під час інтерпретації результатів, щоб зміни, зумовлені втручанням, можна було відрізнити від змін, спричинених зовнішніми обставинами.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є розуміння соціальної компетентності як ефективності соціальної взаємодії, що проявляється в досягненні особистих цілей і водночас у підтриманні позитивних стосунків з іншими (Rose-Krasnor, 1997). Важливим у цьому підході є те, що компетентність визначається не набором знань чи окремих умінь, а результатом взаємодії в конкретному соціальному контексті. Звідси випливає ключова вимога до оцінювання: разом із знаннями та навичками потрібно вимірювати їх застосування в природних умовах.

З цього визначення випливає розмежування понять «соціальні знання», «соціальні навички» та «соціальна компетентність». Соціальні знання охоплюють розуміння правил і очікувань, соціальні навички – конкретні

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

способи поведінки, що дають змогу діяти відповідно до цих правил, а соціальна компетентність – здатність успішно застосовувати навички в реальних стосунках з урахуванням контексту та власних цілей (Rose-Krasnor, 1997). Для дослідження ефективності втручання це розмежування має принципове значення: підліток може знати правило, але не застосовувати його через тривогу, брак можливостей для практики чи недостатню мотивацію. Отже, інструментарій має розрізняти дефіцит знань і дефіцит застосування навичок.

Проблема перенесення навичок у реальне життя давно відома в дослідженнях соціальних втручань при РАС. Метааналіз шкільних програм соціальних навичок показав, що їхній загальний ефект, а також ефект генералізації на інших учасників, середовища та ситуації залишався низьким (Bellini et al., 2007). Цей висновок став одним із чинників розвитку програм, які від початку орієнтовані на генералізацію, зокрема PEERS®.

Програма PEERS® поєднує пояснення конкретних соціальних правил, моделювання, рольові ігри, зворотний зв’язок і домашні завдання з практикою в реальних ситуаціях; паралельно проводяться заняття для батьків, які виконують роль соціальних коучів (Laugeson & Frankel, 2010). У першому контрольованому дослідженні програми ефективність оцінювали за знанням соціальних правил (TASSK), частотою та якістю зустрічей з однолітками за оцінкою підлітків і батьків (QPQ), а також за рейтинговими шкалами соціальних навичок і якості дружби (Laugeson et al., 2009). У рандомізованому дослідженні 2012 року цей набір було доповнено оцінкою соціальної чутливості та проведено віддалений замір через 14 тижнів, який засвідчив збереження ефектів щодо знань і кількості організованих зустрічей (Laugeson et al., 2012).

Узагальнення доказової бази PEERS® міститься в двох метааналізах. S. Zheng та співавтори проаналізували 12 досліджень (9 із них увійшли до метааналізу) і встановили, що найбільший ефект програма має щодо соціальних знань, а найменший – щодо частоти зустрічей з однолітками (Zheng et al., 2021). Метааналіз Y. Cheng та співавторів, що охопив 21 рандомізоване та 10 нерандомізованих контрольованих досліджень, підтвердив позитивний вплив

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

програми на соціальні знання, соціальну чутливість, частоту зустрічей, рівень конфлікту та емпатію; водночас найменший ефект виявлено для досліджень, проведених у країнах Східної Азії, що автори пов'язують із культурними відмінностями та меншими можливостями практикувати навички (Cheng et al., 2025).

Культурні адаптації PEERS® в Південній Кореї (Yoo et al., 2014) та Гонконгу (Shum et al., 2019) застосовували той самий основний набір показників, що забезпечило зіставність їхніх результатів з оригінальними дослідженнями. Деякі дослідження розширювали оцінювання на супутні емоційні характеристики: зокрема, після участі в програмі виявлено зниження соціальної тривожності за самозвітом підлітків, хоча програма безпосередньо на тривожність не спрямована (Schohl et al., 2014). Отже, міжнародна практика вказує на доцільність поєднання основних показників соціальної компетентності з показниками супутніх емоційних станів.

Водночас у вітчизняних дослідженнях бракує методологічного обґрунтування комплексного інструментарію для оцінювання соціальної компетентності підлітків з РАС у межах структурованих програм соціальних навичок. Більшість зарубіжних методик не мають апробованих українських версій, а питання багатоджерельного оцінювання та вимірювання генералізації навичок висвітлені недостатньо.

Мета статті – теоретично та методично обґрунтувати діагностичний інструментарій для дослідження соціальної компетентності підлітків з РАС в межах оцінювання ефективності української адаптації програми PEERS®.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано методи теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових публікацій, присвячених оцінюванню соціальних навичок підлітків з РАС, зокрема рандомізованих контрольованих досліджень, культурних адаптацій та метааналізів програми PEERS®. Застосовано порівняльний аналіз діагностичних методик за такими критеріями: конструкт, який вимірює методика; джерело інформації (підліток, батьки, фахівець); психометричні характеристики та наявність даних щодо осіб з РАС; чутливість до змін

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

унаслідок втручання; застосування в міжнародних дослідженнях PEERS®. Метод моделювання використано для побудови структури оцінювання.

Методологічні положення статті розроблено для емпіричного дослідження ефективності української адаптації PEERS®. Після 92 первинних співбесід з батьками та підлітками й розгляду 46 заявок до дослідження було включено 30 підлітків з РАС віком 12–18 років (26 хлопців, 4 дівчини) та 30 батьків; критерієм включення був коефіцієнт інтелекту понад 70, який оцінювався переважно за шкалою інтелекту Векслера для дітей WISC-IV (Wechsler, 2003), а для частини учасників визначався на підставі висновків лікаря-психіатра. Учасники були розподілені на три групи по 10 підлітків з паралельними групами батьків; програма складалася з 14 послідовних занять. Повний курс завершили 25 підлітків і 25 батьків. Оцінювання проводилося до початку (PRE) та після завершення (POST) програми. Батьки (законні представники) всіх учасників надали інформовану згоду на участь у дослідженні.

Результати дослідження

Багаторівнева модель оцінювання соціальної компетентності

Аналіз теоретичних підходів і міжнародних досліджень дав змогу запропонувати багаторівневу модель оцінювання соціальної компетентності підлітків з РАС, у якій кожному рівню відповідають окремі показники та методики.

Перший рівень – соціальні знання: розуміння правил і стратегій соціальної взаємодії, яких навчає програма. Цей рівень найбільш чутливий до втручання (Zheng et al., 2021), проте сам по собі не свідчить про зміни поведінки. Другий рівень – соціальна поведінка та взаємодія з однолітками: частота зустрічей, ініціатива підлітка в їх організації, якість взаємодії та рівень конфлікту. Третій рівень – генералізація та підтримання навичок: застосування навички за межами тренінгової групи, в різних середовищах і з різними партнерами, а також збереження змін після завершення програми. Четвертий рівень – супутні чинники, які можуть впливати на соціальну взаємодію та модерувати ефект втручання: тривожність, вираженість аутистичних

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

характеристик, когнітивні можливості.

Ця модель визначає логіку добору методик: кожен рівень має бути представлений щонайменше одним інструментом, а для рівня соціальної поведінки – кількома джерелами інформації.

Критерії добору діагностичних методик

На основі аналізу міжнародних досліджень сформульовано критерії, за якими добиралися методики. Перший критерій – відповідність конструкту: методика має вимірювати саме той аспект соціальної компетентності, на який спрямоване втручання, або чинник, що може впливати на його ефективність. Другий критерій – зіставність з міжнародними дослідженнями: перевагу надано інструментам, застосованим у рандомізованих дослідженнях і культурних адаптаціях PEERS®, що дає змогу порівнювати українські результати з опублікованими даними та включати їх до майбутніх метааналізів.

Третій критерій – чутливість до змін: для оцінювання ефекту втручання придатні лише ті методики, які фіксують зміни за відносно короткий період, тоді як стабільні характеристики, наприклад вираженість аутистичних симптомів, доцільно використовувати для опису вибірки та аналізу модераторів ефекту. Четвертий критерій – багатоджерельність: для ключових показників потрібні паралельні версії для підлітка та батьків. П’ятий критерій – реалістичність застосування: загальний час заповнення, зрозумілість формулювань для підлітків з РАС і навантаження на родини мають бути прийнятними, щоб не знижувати якість відповідей і не збільшувати вибування учасників.

Водночас треба зазначити, що вибір методик був істотно обмежений. В Україні наразі доступно дуже мало стандартизованих, адаптованих і перекладених методик для оцінювання соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків з РАС, а більшість інструментів, застосованих у міжнародних дослідженнях PEERS®, не мають офіційних українських версій із перевіреними психометричними характеристиками. Тому під час добору враховувалася не лише відповідність методики визначеним критеріям, а й наявність її перекладу та можливість коректного застосування українською

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

мовою. Саме ця обставина зумовила включення авторського опитувальника як додаткового засобу оцінювання.

Обґрунтування вибору методик у контексті міжнародних досліджень соціальних навичок та програми PEERS®

Порівняльний аналіз методик за визначеними критеріями наведено в таблиці 1. Інструменти розподілено на основні показники ефективності, супутні показники, методики для характеристики вибірки та додаткові засоби оцінювання.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Таблиця 1. **Порівняльна характеристика методик дослідження соціальної компетентності підлітків з РАС**

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Методика	**Що вимірює**	**Для чого використана у дослідженні**	**Міжнародні дослідження**	**Відповід-ність цілям дослідження**
TASSK	Соціальні знання: розуміння правил і стратегій взаємодії, яких навчає програма	Основний показник рівня соціальних знань (самозвіт підлітка)	Laugeson et al., 2009, 2012; Yoo et al., 2014; Shum et al., 2019; метааналізи Zheng et al., 2021; Cheng et al., 2025	Висока
QPQ-A	Частота та якість зустрічей з однолітками, рівень конфлікту (за оцінкою підлітка)	Основний показник реальної соціальної взаємодії – оцінка підлітка	Frankel & Mintz, 2011; Laugeson et al., 2009, 2012; Schohl et al., 2014	Висока
QPQ-P	Частота та якість зустрічей з однолітками, рівень конфлікту (за оцінкою батьків)	Основний показник реальної соціальної взаємодії – батьківська оцінка	Frankel & Mintz, 2011; Laugeson et al., 2009, 2012; Yoo et al., 2014	Висока

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Методика	**Що вимірює**	**Для чого використана у дослідженні**	**Міжнародні дослідження**	**Відповід-ність цілям дослідження**
SCARED-C	Симптоми тривожних розладів (самозвіт підлітка)	Супутній показник; можливий модератор ефекту	Birmaher et al., 1997; Carruthers et al., 2018	Допоміжна
SCARED-P	Симптоми тривожних розладів (за оцінкою батьків)	Супутній показник; зіставлення з самозвітом	Birmaher et al., 1997; Carruthers et al., 2018	Допоміжна
SCQ	Вираженість соціально-комунікативних особливостей, пов’язаних з РАС	Характеристика вибірки	Rutter et al., 2003	Допоміжна
CASD	Симптоми РАС у шести сферах	Характеристика учасників	Mayes, 2012	Допоміжна

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Методика	**Що вимірює**	**Для чого використана у дослідженні**	**Міжнародні дослідження**	**Відповід-ність цілям дослідження**
Авторський опитувальник	Поведінкові прояви соціально-комунікативних навичок за 13 модулями PEERS® (оцінка батьків)	Додаткове оцінювання застосування навичок у повсякденному житті	–	Потребує психометрич-ної перевірки

Тест соціальних знань підлітків TASSK (Test of Adolescent Social Skills Knowledge) є критеріально-орієнтованим тестом, створеним спеціально для програми PEERS®: кожне завдання відповідає змісту одного із занять, тому методика безпосередньо вимірює засвоєння навчального матеріалу (Laugeson et al., 2009). У рандомізованому дослідженні використано переглянуту версію з 26 завдань – по два на кожне з 13 занять (Laugeson et al., 2012). TASSK застосовували в більшості досліджень PEERS® та в культурних адаптаціях, що забезпечує зіставність даних. Водночас методика вимірює знання, а не поведінку, і, за даними метааналізів, саме за нею фіксують найбільші ефекти (Zheng et al., 2021; Cheng et al., 2025). Тому TASSK обрано як основний показник рівня соціальних знань, але не як єдиний критерій ефективності.

Опитувальник якості ігрової взаємодії QPQ (Quality of Play Questionnaire) розроблено для оцінювання частоти та якості зустрічей дитини з однолітками (Frankel & Mintz, 2011). Респондент указує кількість зустрічей, які підліток організував удома, і зустрічей, на які його запросили, протягом останнього

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

місяця, а також імена друзів; шкала конфлікту оцінює якість останньої організованої зустрічі. Методика має паралельні версії для підлітка (QPQ-A) та батьків (QPQ-P), а в пізніших дослідженнях PEERS® використовується під назвою Quality of Socialization Questionnaire (Schohl et al., 2014). Саме QPQ дає змогу оцінити функціональний результат – реальну соціальну взаємодію поза заняттями, – що, за даними метааналізу, є найскладнішим для досягнення ефектом (Zheng et al., 2021). Поєднання двох версій дає змогу зіставити самооцінку підлітка з оцінкою батьків, які можуть спостерігати зустрічі безпосередньо.

Шкала скринінгу тривожних розладів у дітей SCARED (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders) містить 41 пункт, що охоплюють панічний, генералізований тривожний, сепараційний тривожний розлади, соціальну фобію та шкільну тривожність, і має версії для дитини та батьків (Birmaher et al., 1997). Включення SCARED зумовлене високою поширеністю тривожних розладів у підлітків з РАС (van Steensel et al., 2011) та даними про зниження соціальної тривожності після участі в PEERS® (Schohl et al., 2014). Дослідження психометричних властивостей SCARED у вибірці підлітків з аутизмом засвідчило високу внутрішню узгодженість загального бала та прийнятну прогностичну валідність, однак опубліковані порогові значення для цієї групи виявилися неточними, а узгодженість оцінок дитини й батьків – низькою (Carruthers et al., 2018). Тому SCARED використано як супутній показник з аналізом загальних балів, а не як діагностичний скринінг за пороговими значеннями.

Опитувальник соціальної комунікації SCQ (Social Communication Questionnaire) – це батьківський опитувальник із 40 пунктів, побудований на основі діагностичного інтерв'ю ADI-R, з формами «протягом життя» та «поточна» (Rutter et al., 2003). Методика не призначена для оцінювання ефекту втручання, проте дає стандартизовану характеристику вираженості соціально-комунікативних особливостей учасників. Аналогічну функцію виконує контрольний перелік симптомів РАС CASD (Checklist for Autism Spectrum Disorder), що охоплює 30 симптомів у шести сферах і заповнюється на основі

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

напівструктурованого інтерв'ю з батьками, спостереження та інших даних (Mayes, 2012). Використання SCQ і CASD дає змогу описати вибірку в термінах, зрозумілих міжнародній науковій спільноті, та аналізувати, чи залежить ефект програми від вираженості аутистичних характеристик.

Авторський опитувальник соціально-комунікативних навичок для батьків розроблено для оцінювання частоти прояву конкретних навичок, яких навчає програма. Він містить 65 тверджень, згрупованих у 13 субшкал відповідно до модулів PEERS® (обмін інформацією, двосторонній діалог, електронна комунікація, вибір друзів, доречний гумор, долучення до розмови та вихід із неї, дружні зустрічі, командна взаємодія, реагування на дражніння, безпека та протидія булінгу, розв'язання суперечок, робота з чутками й репутацією), а також відкриті запитання щодо позитивних змін і труднощів, що залишаються. На відміну від TASSK, опитувальник оцінює не знання, а поведінкові прояви навичок у повсякденному житті. Оскільки методика є авторською, вона виконує роль додаткового засобу оцінювання, а її психометричні характеристики потребують окремої перевірки.

Багатоджерельне оцінювання та поведінкове вимірювання

Важливим принципом побудови інструментарію є багатоджерельність. Самозвіт підлітка з РАС відображає його суб'єктивне бачення, але може бути обмежений труднощами самоаналізу; оцінка батьків ґрунтується на спостереженні в природному середовищі, проте може бути зміщена очікуваннями щодо результатів програми, особливо коли батьки самі є учасниками втручання. Наявність паралельних версій QPQ і SCARED дає змогу не лише поєднувати, а й зіставляти ці джерела; розбіжності між ними розглядаються не як похибка, а як окремий предмет аналізу.

Опитувальники доповнено поведінковим вимірюванням, що ґрунтується на принципах прикладного аналізу поведінки (Cooper et al., 2020): операціоналізацією цільових навичок, тобто визначенням спостережуваної поведінки, яку очікується сформувати; систематичним збором даних про їх прояви; графічним аналізом динаміки; оцінюванням генералізації в нових ситуаціях і з новими партнерами та підтримання навичок після завершення

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

програми. Такий підхід безпосередньо відповідає на питання, чи використовує підліток навичку за межами тренінгової групи, – тобто на рівень генералізації, який найважче оцінити за допомогою опитувальників.

Схема та процедура оцінювання

Узагальнену схему оцінювання, що пов’язує рівні моделі соціальної компетентності з показниками, методиками, джерелами інформації та часом заміру, наведено в таблиці 2.

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Таблиця 2

Схема оцінювання соціальної компетентності підлітків з РАС

Рівень моделі	**Показник**	**Методика**	**Джерело інформації**	**Час заміру**
Соціальні знання	Знання правил і стратегій соціальної взаємодії	TASSK	Підліток	PRE, POST
Соціальна поведінка та взаємодія з однолітками	Частота організованих зустрічей і зустрічей у гостях; рівень конфлікту	QPQ-A, QPQ-P	Підліток, батьки	PRE, POST
	Частота прояву навичок за модулями програми	Авторський опитувальник	Батьки	PRE, POST
Генералізація та підтримання	Застосування цільових навичок у нових ситуаціях і з новими партнерами	Поведінкове вимірювання	Фахівець, батьки	Упродовж програми та після неї
Супутні чинники	Симптоми тривожності	SCARED-C, SCARED-P	Підліток, батьки	PRE, POST
	Вираженість соціально-комунікативних особливостей і симптомів РАС	SCQ, CASD	Батьки, фахівець	PRE

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Для забезпечення порівнянності даних заміри PRE і POST мають проводитися за однаковою процедурою: в однаковому форматі (паперовому чи електронному), з тими самими інструкціями та в подібних умовах. Підлітки мають заповнювати опитувальники самостійно, а за потреби – із зачитуванням формулювань дорослим, який не підказує відповідей; батьки – заповнювати свої версії окремо від підлітка. Доцільно, щоб оцінювання проводив фахівець, який не є тренером групи, що зменшує ризик впливу очікувань дослідника.

Оскільки QPQ стосується останнього місяця, заміри варто планувати безпосередньо перед початком і одразу після завершення програми, а також фіксувати контекстуальні чинники, що могли вплинути на частоту зустрічей: канікули, хворобу, переїзд, безпекову ситуацію. Для відповідей у вільній формі, наприклад щодо кількості зустрічей та імен друзів, потрібні заздалегідь визначені правила кодування: які зустрічі зараховуються (з однолітками, а не з дорослими чи родичами; ті, що відбулися, а не лише заплановані), як враховувати відповіді без кількісних даних. Такі правила підвищують надійність кодування та відтворюваність результатів.

Дані поведінкового вимірювання доцільно збирати протягом усієї програми: на початку визначати базовий рівень цільових навичок, далі фіксувати їх прояви під час занять і у виконанні домашніх завдань, а після завершення програми оцінювати генералізацію в нових ситуаціях і підтримання навичок. Поєднання групових замірів PRE–POST з індивідуальною динамікою дає змогу не лише встановити середній ефект програми, а й описати індивідуальні траєкторії учасників, що особливо важливо з огляду на неоднорідність осіб з РАС.

Обмеження застосування інструментарію та шляхи їх подолання

Застосування обґрунтованого інструментарію в українському контексті пов’язане з низкою обмежень. По-перше, через обмежену кількість адаптованих і перекладених в Україні методик більшість обраних інструментів не мають психометрично перевірених українських версій, тому потрібні процедура перекладу та зворотного перекладу, перевірка зрозумілості формулювань і оцінка внутрішньої узгодженості на українській вибірці. По-друге, порогові значення окремих шкал, зокрема SCARED, не є валідними для

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

осіб з РАС (Carruthers et al., 2018), що зумовлює аналіз безперервних балів замість категоріальних висновків. По-третє, методики зі звітом за останній місяць (QPQ) чутливі до сезонних і ситуативних чинників, як-от канікули, хвороба чи безпекова ситуація, що варто враховувати під час інтерпретації. По-четверте, відсутність контрольної групи обмежує можливість приписати зміни саме втручанню; перспективним є застосування дизайну з групою очікування та віддаленим заміром, як у міжнародних дослідженнях (Laugeson et al., 2012; Shum et al., 2019).

Висновки та перспективи подальших досліджень

1. Соціальна компетентність підлітків з РАС має комплексну структуру, що передбачає оцінювання не лише рівня сформованості соціальних знань і навичок, а й особливостей їх практичного застосування, взаємодії з однолітками, перенесення набутих умінь у різні життєві ситуації та впливу супутніх психологічних чинників. 2. Сформований комплекс діагностичних методик охоплює основні показники, що використовуються у міжнародних дослідженнях ефективності програми PEERS® (TASSK, QPQ-A, QPQ-P), показники тривожності (SCARED-C, SCARED-P), інструменти для характеристики особливостей вибірки (SCQ, CASD), а також авторський опитувальник. Таке поєднання створює можливість комплексного аналізу результатів та їх порівняння з даними міжнародних досліджень. Водночас вибір діагностичного інструментарію був частково зумовлений обмеженою кількістю методик, адаптованих і валідизованих українською мовою. 3. Комплексне використання різних джерел оцінювання – самозвіту підлітків, батьківських оцінок та безпосереднього поведінкового вимірювання – забезпечує більш цілісне уявлення про результати втручання. Це дає змогу простежити не тільки засвоєння підлітками соціальних знань і навичок, а й ступінь їх фактичного використання та перенесення у повсякденні ситуації. 4. Подальший розвиток досліджень у цьому напрямі доцільно пов’язувати з психометричною перевіркою українськомовних версій використаних методик та авторського опитувальника, проведенням досліджень із контрольними групами або іншими контрольованими експериментальними дизайнами, а

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

також вивченням стійкості отриманих результатів і збереження навичок у довготривалій перспективі.

Декларація про використання ШІ. Під час підготовки рукопису авторка використовувала інструмент штучного інтелекту Claude (Anthropic) для пошуку та перевірки бібліографічних даних, структурування тексту відповідно до вимог журналу та мовного редагування. Наукові положення, інтерпретації та висновки сформульовано авторкою; авторка перевірила весь текст і несе повну відповідальність за його зміст.

ЛІТЕРАТУРА

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

2. van Steensel, F. J. A., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: A meta-analysis. Clinical Child and Family Psychology Review, 14(3), 302–317. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0

3. Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2010). Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual. Routledge.

4. Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. Social Development, 6(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

5. Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. Remedial and Special Education, 28(3), 153–162.

6. Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 596–606. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5

7. Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42, 1025–1036. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1339-1

8. Zheng, S., Kim, H., Salzman, E., Ankenman, K., & Bent, S. (2021). Improving social knowledge and skills among adolescents with autism: Systematic review and meta-analysis of UCLA PEERS® for Adolescents. Journal of Autism and Developmental Disorders. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04885-1

9. Cheng, Y., Shi, J., Cheng, X., Wei, Y., Wang, J., & Jiang, Z. (2025). Impact of social knowledge and skills training based on UCLA PEERS® on social communication and interaction

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, ISSN 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

skills of adolescents or young adults with autism: A systematic review and meta-analysis. Asian Journal of Psychiatry, 106, Article 104422. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104422

10. Yoo, H. J., Bahn, G., Cho, I. H., Kim, E. K., Kim, J. H., Min, J. W., Lee, W. H., Seo, J. S., Jun, S. S., Bong, G., Cho, S., Shin, M. S., Kim, B. N., Kim, J. W., Park, S., & Laugeson, E. A. (2014). A randomized controlled trial of the Korean version of the PEERS® parent-assisted social skills training program for teens with ASD. Autism Research, 7(1), 145–161. https://doi.org/10.1002/aur.1354

11. Shum, K. K., Cho, W. K., Lam, L. M. O., Laugeson, E. A., Wong, W. S., & Law, L. S. K. (2019). Learning how to make friends for Chinese adolescents with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial of the Hong Kong Chinese version of the PEERS® intervention. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(2), 527–541. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3728-1

12. Schohl, K. A., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Dolan, B., Karst, J., & Stevens, S. (2014). A replication and extension of the PEERS intervention: Examining effects on social skills and social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44, 532–545. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1900-1

13. Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children (4th ed.). The Psychological Corporation.

14. Frankel, F., & Mintz, J. (2011). Maternal reports of play dates of clinic referred and community children. Journal of Child and Family Studies, 20, 623–630. https://doi.org/10.1007/s10826-010-9437-9

15. Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & Neer, S. M. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36(4), 545–553.

16. Carruthers, S., Kent, R., Hollocks, M. J., & Simonoff, E. (2018). Brief report: Testing the psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) and the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3774-8

17. Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). The Social Communication Questionnaire: Manual. Western Psychological Services.

18. Mayes, S. D. (2012). Checklist for Autism Spectrum Disorder. Stoelting.

19. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis (3rd ed.). Pearson.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

REFERENCES

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

2. van Steensel, F. J. A., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: A meta-analysis. Clinical Child and Family Psychology Review, 14(3), 302–317. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0

3. Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2010). Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual. Routledge.

4. Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. Social Development, 6(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

5. Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. Remedial and Special Education, 28(3), 153–162.

6. Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 596–606. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5

7. Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42, 1025–1036. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1339-1

8. Zheng, S., Kim, H., Salzman, E., Ankenman, K., & Bent, S. (2021). Improving social knowledge and skills among adolescents with autism: Systematic review and meta-analysis of UCLA PEERS® for Adolescents. Journal of Autism and Developmental Disorders. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04885-1

9. Cheng, Y., Shi, J., Cheng, X., Wei, Y., Wang, J., & Jiang, Z. (2025). Impact of social knowledge and skills training based on UCLA PEERS® on social communication and interaction skills of adolescents or young adults with autism: A systematic review and meta-analysis. Asian Journal of Psychiatry, 106, Article 104422. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104422

10. Yoo, H. J., Bahn, G., Cho, I. H., Kim, E. K., Kim, J. H., Min, J. W., Lee, W. H., Seo, J. S., Jun, S. S., Bong, G., Cho, S., Shin, M. S., Kim, B. N., Kim, J. W., Park, S., & Laugeson, E. A. (2014). A randomized controlled trial of the Korean version of the PEERS® parent-assisted social skills training program for teens with ASD. Autism Research, 7(1), 145–161. https://doi.org/10.1002/aur.1354

11. Shum, K. K., Cho, W. K., Lam, L. M. O., Laugeson, E. A., Wong, W. S., & Law, L. S. K. (2019). Learning how to make friends for Chinese adolescents with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial of the Hong Kong Chinese version of the PEERS® intervention.

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(2), 527–541. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3728-1

12. Schohl, K. A., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Dolan, B., Karst, J., & Stevens, S. (2014). A replication and extension of the PEERS intervention: Examining effects on social skills and social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44, 532–545. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1900-1

13. Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children (4th ed.). The Psychological Corporation.

14. Frankel, F., & Mintz, J. (2011). Maternal reports of play dates of clinic referred and community children. Journal of Child and Family Studies, 20, 623–630. https://doi.org/10.1007/s10826-010-9437-9

15. Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & Neer, S. M. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36(4), 545–553.

16. Carruthers, S., Kent, R., Hollocks, M. J., & Simonoff, E. (2018). Brief report: Testing the psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) and the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3774-8

17. Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). The Social Communication Questionnaire: Manual. Western Psychological Services.

18. Mayes, S. D. (2012). Checklist for Autism Spectrum Disorder. Stoelting.

19. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis (3rd ed.). Pearson.

Матеріал надійшов до редакції 31.08.2026

Прорецензовано 15.09.2026

Схвалено до друку 5.10.2026

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

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:***»);

Стаття та будь-який пов’язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

– 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)

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

eISSN 3083-7642, **ISSN** 2312-2781; DOI https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.376; дата публікації 2026-10-26; дата прийняття до друку 2026-09-15; дата надходження 2026-08-31

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

Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).