

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ**

Науково-методичний збірник

Випуск 27

Київ – 2025

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND
PSYCHOLOGY**

**EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS:
WAYS OF DEVELOPMENT**

Scientific and methodical collection

Issue 27

Kyiv - 2025

УДК 376.1+37.21

**ЗАСНОВНИК
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ
ЯРМАЧЕНКА НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 10 від 20 жовтня 2025 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально- психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»

З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ № 24744 – 14684 ПР від 23.03.2021 р.

Збірник включено 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 Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р.)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

офіційний веб-сайт: <https://spp.org.ua>

Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, 2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент

Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук, професор

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор

Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор

Луньов Віталій Євгенійович, кандидат педагогічних наук, доцент

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор

Омельченко Ірина Миколаївна, доктор психологічних наук, професор

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор

Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор

Форосян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Рапіна Лідія Анатоліївна, науковий співробітник

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори. Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

Збірник присвячено апробації та впровадженню результатів наукових досліджень та практичних пошуків реалізації інноваційних підходів в освіті дітей з особливими потребами.

Адресується науковцям, практикам, студентам, всім, кому не байдужа доля дітей з особливими освітніми потребами.

УДК 376.1+37.21

FOUNDER
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND
PSYCHOLOGY OF THE NAES OF UKRAINE

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 10, 20 October, 2025)

Journal established in 2000 p. Prior to 2009 p. was published under the name «Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school»

Since 2009 the journal has been published as «Education of persons with special needs: ways of development»

State registration number: KB № 24744 – 14684 ПП, 23.03.2021 p.

The collection is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine of category "B" 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. 1035 dated 08.23.2023)

EDITORIAL BOARD ADDRESS

04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
NAES of Ukraine,

official website: <https://spp.org.ua>

No part, element, idea, compositional approach of this publication may be copied or reproduced in any form or by any means without the written permission of the publisher.

© Yarmachenko Institute of Special
Education and Psychology
of the NAES of Ukraine, 2025

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief

Prokhorenko Lesia, doctor of psychological sciences, senior researcher

Deputy Editor

Zasenko Viacheslav, doctor of pedagogical sciences, professor

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor

Harcharikova Teresa, PhD, docent

Dushka Alla, doctor of psychological sciences, professor

Kobylchenko Vadym, doctor of psychological sciences, senior researcher

Kulbida Svitlana, doctor of pedagogical sciences, professor

Lunov Vitalii, PhD, docent

Nechyporenko Valentyna, doctor of pedagogical sciences, professor

Omelchenko Iryna, doctor of psychological sciences, professor

Panok Vitalii, doctor of psychological sciences, professor

Sokolova Hanna, doctor of psychological sciences, professor

Suprun Mykola, doctor of pedagogical sciences, professor

Forostian Olha, doctor of pedagogical sciences, professor

TECHNICAL EDITOR

Rapina Lidiia, researcher

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citation. The Editorial Board reserves the right to edit materials. The views of the Editorial Board may be different from those of the authors of publications.

The collection is devoted to testing and implementation of research results and practical research on the implementation of innovative approaches in the education of children with special needs.

Addressed to scientists, practitioners, students, all who care about the problems of children with special educational needs.

ЗМІСТ

- Наталія Баташева.** ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОВІЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **11–23**
- Ольга Бурлака.** РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ У ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ **23–37**
- Ольга Волошина, Леся Прохоренко.** ОСВІТНІЙ БРЕНДИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ **37–52**
- Вікторія Гупаловська.** РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПРОГРАМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ ЯК СКЛАДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ, ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНИХ СІМЕЙ **52–70**
- Марина Дігтенко.** СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА: ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗА МЕТОДИКОЮ АВСІД **70–90**
- Тетяна Зорочкіна, Інна Литвин, Наталія Суховієнко, Дарина Здір.** ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ І ДОДАТКІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ **90–104**
- Євгеній Коломієць.** ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ДЛЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ **104–119**
- Катерина Кучіна.** ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ДИСГРАФІЄЮ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ **120–139**
- Андрій Ланін, Іван Барболін.** ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОРЕЛЯЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННСВОГО РОЗВИТКУ **139–152**
- Zoriana Leniv, Mykola Popiuk.** EACHER TRAINING FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE

(Зоряна Ленів, Микола Поп'юк. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД) **152–164**

Віталій Литовченко. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ **164–182**

Ірина Орленко. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО ПРОФІЛЮ ДИТИНИ **182–199**

Олександр Череда. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ **199–212**

CONTENT

- Nataliia Batasheva.*** FEATURES OF FORMATION OF SKILLS OF VOLUNTARY REGULATION OF EMOTIONS IN CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS 11–23
- Olga Burlaka.*** THE ROLE OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE IN THE STUDY OF SCHOOL GEOGRAPHY 23–37
- Olha Voloshyna, Lesia Prokhorenko.*** EDUCATIONAL BRANDING AS A TOOL OF STRATEGIC MANAGEMENT: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT 37–52
- Viktoriiia Hupalovska.*** RESULTS OF THE APPROBATION OF A PSYCHOCORRECTION PROGRAM FOR SEXUAL SCRIPTS AS A PART OF THE REHABILITATION SUPPORT FOR VETERANS, SERVICEMEN AND THEIR FAMILIES 52–70
- Maryna Dihtenko.*** SOCIALIZATION AND EMOTIONAL-BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME: A COMPARATIVE STUDY USING THE ABCID METHOD 70–90
- Tetiana Zorochkina, Inna Lytvyn, Nataliia Sukhoviienko, Daryna Zdir.*** PECULIARITIES OF USING SPECIALIZED SOFTWARE TOOLS AND APPLICATIONS IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS 90–104
- Ievgenii Kolomiets.*** WAYS TO IMPLEMENT ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR BARRIER-FREE EDUCATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN VOCATIONAL COLLEGES 104–119
- Kateryna Kuchina.*** GAME-BASED TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DYSGRAPHIA 120–139
- Andriy Lapin, Ivan Barbolin.*** THEORETICAL ANALYSIS OF THE CORRELATION DEPENDENCE OF «SELF-CONCEPT» AND THE VALUE-SENSE SPHERE IN ADOLESCENTS WITH SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS 139–152

Zoriana Leniv, Mykola Popiuk. EACHER TRAINING FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE **152–164**

Vitalii Lytovchenko. REGULATORY AND LEGAL BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE RIGHT OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO OBTAIN HIGHER MEDICAL EDUCATION **164–182**

Iryna Orlenko. PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: AN EMPIRICAL STUDY OF THE CHILD'S COGNITIVE PROFILE **182–199**

Oleksandr Chereda. STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS WORKING IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION **199–212**

УДК 376.1–056.36:159.944.4:159.9.019.4–053.5

Наталія Баташева,

кандидат психологічних наук,

вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

natasha_batasheva@ukr.net

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

Nataliia Batasheva,

Candidate of Psychological Sciences,

Scientific Secretary of Mykola Yarmachenko Institute of
Special Pedagogy and Psychology of the

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and

Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОВІЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

FEATURES OF FORMATION OF SKILLS OF VOLUNTARY REGULATION OF EMOTIONS IN CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS

Анотація. У статті висвітлено особливості формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями.

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей формування навичок

довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями, аналіз теоретичних підходів до розуміння механізмів емоційної саморегуляції, визначення чинників, що впливають на її розвиток, та розроблення програми психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток емоційної свідомості, самоконтролю і соціально прийнятних способів емоційного вираження.

У ході дослідження використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: теоретичний аналіз і узагальнення – для вивчення сучасних концепцій психології емоцій та розвитку емоційної регуляції; порівняльний аналіз – для зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів до вивчення проблеми; систематизацію та класифікацію – для впорядкування теоретичних і практичних даних про процес формування навичок довільної регуляції емоцій. Також застосовано метод моделювання для створення поетапної програми розвитку емоційної саморегуляції у дітей з когнітивними порушеннями.

Встановлено, що діти з когнітивними порушеннями мають труднощі в усвідомленні та вербалізації емоцій, обмежений емоційний словник, підвищену емоційну збудливість, труднощі контролю емоційних реакцій. Розроблена програма формування навичок довільної регуляції емоцій ґрунтується на принципах структурованості, передбачуваності, сенсорної модерації та візуальної підтримки. Вона передбачає п'ять етапів: підготовчо-адаптаційний, розпізнавання емоцій, фізіологічну саморегуляцію, поведінкову регуляцію та генералізацію навичок у життєвих ситуаціях. Реалізація програми сприяє формуванню в дітей уміння розпізнавати власні емоційні стани, застосовувати прийоми зниження емоційного напруження, замінювати імпульсивні реакції адаптивними діями, підвищує рівень самоконтролю, емоційної стійкості та позитивно впливає на міжособистісну взаємодію.

Доведено, що розвиток навичок довільної регуляції емоцій є необхідною умовою становлення емоційної компетентності та гармонійного особистісного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. Систематичне формування цих навичок забезпечує перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього саморегулювання поведінки та емоційних реакцій. Запропонована програма має значний потенціал для практичного застосування у психологічній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають труднощі емоційного розвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричній перевірці ефективності програми.

Ключові слова: довільна регуляція емоцій; когнітивні порушення; соціальна адаптація; діти з особливими освітніми потребами; емоційний розвиток.

Abstract. The article highlights the features of the formation of skills for voluntary regulation of emotions in children with cognitive impairments.

The purpose of the study is to identify the psychological features of the formation of skills for voluntary regulation of emotions in children with cognitive impairments, analyze theoretical approaches

to understanding the mechanisms of emotional self-regulation, identify factors that influence its development, and develop a program of psychocorrectional work aimed at the development of emotional awareness, self-control, and socially acceptable ways of emotional expression.

The study used a complex of general scientific and special methods: theoretical analysis and generalization to study modern concepts of the psychology of emotions and the development of emotional regulation; comparative analysis to compare domestic and foreign approaches to studying the problem; systematization and classification to organize theoretical and practical data on the process of forming skills for voluntary regulation of emotions. The modeling method was also used to create a phased program for the development of emotional self-regulation in children with cognitive impairments.

It has been established that children with cognitive impairments have difficulties in understanding and verbalizing emotions, a limited emotional vocabulary, increased emotional excitability, and difficulty controlling emotional reactions. The developed program for developing skills in voluntary regulation of emotions is based on the principles of structure, predictability, sensory moderation, and visual support. It includes five stages: preparatory and adaptive, recognition of emotions, physiological self-regulation, behavioral regulation, and generalization of skills in natural life situations. The implementation of the program contributes to the formation of children's ability to recognize their own emotional states, apply techniques for reducing emotional tension, replace impulsive reactions with adaptive actions, increases the level of self-control, emotional stability, and has a positive effect on interpersonal interaction.

It has been proven that the development of skills in voluntary regulation of emotions is a necessary condition for the formation of emotional competence and harmonious personal development of children with cognitive impairments. Systematic formation of these skills ensures the transition from external control to internal self-regulation of behavior and emotional reactions. The proposed program has significant potential for practical application in psychological and correctional and developmental work with children who have difficulties with emotional development. Prospects for further research lie in empirical verification of the effectiveness of the program.

Key words: voluntary regulation of emotions; cognitive impairments; social adaptation; children with special educational needs; emotional development.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах зростає інтенсивність психоемоційних навантажень на дітей, підлітків і дорослих, що обумовлено високою динамічністю соціальних змін, впливом цифрового середовища, нестабільністю суспільно-політичної ситуації та зростанням частоти травмівних

подій. Порухення емоційної регуляції можуть бути причиною широкого спектра труднощів – від проблем соціальної адаптації та навчальної дезадаптації до розвитку тривожних, депресивних і поведінкових розладів. Довільна регуляція емоцій розглядається у сучасній психології як базова саморегуляційна компетентність, що визначає якість психічного здоров'я, соціального функціонування, академічних досягнень і здатність до стресостійкості протягом усього онтогенезу.

У цьому контексті дослідження особливостей формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з когнітивними порушеннями, є науково та практично актуальним, оскільки спрямоване на пошук ефективних механізмів підвищення їх соціальної адаптації, профілактики вторинних порушень.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес до проблеми особливостей розвитку емоційної сфери дітей як у теоретичному, так і в суто прикладному аспектах. У наукових дослідженнях теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (Izard, 1991; Чебикін, 2003 та ін.); розкрито емоційний розвиток у контексті особистісного розвитку (Бех, 2003 та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (Haviland-Jones, Lewis, Sullivan, Stanger, Weiss, 1989 та ін.).

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (Кириленко, 2007; Izard, 1991; Casey, 1993 та ін.) розкрито емоційну сферу як головний чинник адаптації та соціалізації дітей. Відповідно можливості соціальної адаптації дітей із когнітивними порушеннями будуть залежати від особливостей емоційної регуляції їхньої поведінки, від рівня сформованості у них умінь керувати власними емоціями в різних ситуаціях соціальної взаємодії з однолітками та дорослими.

Важливим емоційним новоутворенням, яке виникає ще у дошкільному віці на рівні регуляції поведінки як результат всього ходу психічного розвитку дитини, є довільність емоційних процесів – здатність підпорядковувати власні безпосередні бажання свідомо поставленим цілям.

Розуміння механізмів довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями формується на перетині кількох наукових підходів. З позицій діяльнісного підходу регуляцію емоцій (П. Зінченко, Г. Костюк та ін.) розглянуто як результат залучення дитини до соціально визначених видів діяльності. У цій парадигмі емоції інтегруються в структуру дій і стають об'єктом опосередкованого контролю через освоєння правил, норм і операцій; інтеріоризація зовнішніх регуляторів (мовних формул, алгоритмів поведінки) трансформує спонтанні реакції у довільні стратегії. У дослідженнях психодинамічного підходу (S. Freud, C. Jung, M. Mahler) зроблено акцент на внутрішніх конфліктах, ранніх об'єктних відносинах та механізмах захисту як детермінантах емоційної регуляції. Поведінковий підхід (B. Skinner, A. Bandura, A. Kazdin) до регуляції емоцій зосереджується на зміні поведінки для керування емоціями шляхом розвитку навичок, таких як самоконтроль, зміна реакцій та управління стресовими ситуаціями. Суть цього підходу полягає у тому, що емоції тісно пов'язані з думками та діями, і тому зміна шкідливих моделей мислення та поведінки приводить до позитивних змін у емоційному стані. У нейропсихологічних дослідженнях (Ткач, 2015; Thompson, R., 2011; McRae, Misra, Prasad, Pereira & Gross, 2012 та ін.) визначено, що здатність до довільної регуляції пов'язана з функціональним станом мозкових систем, що відповідають за інгібування, робочу пам'ять, переключення та планування. У контексті гуманістичної психології та психології особистості (C. Rogers, A. Maslow, G. Allport) визначено значення самосвідомості, автономії та внутрішньої мотивації для саморегуляції.

Попри різні погляди щодо цієї проблеми дослідники однакові в тому, що регуляція емоцій пов'язана не лише безпосередньо з дією, а й з такими когнітивними процесами як мислення, планування, здатність відчувати й оцінювати, що відіграє важливу роль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванні і є необхідною умовою для соціалізації.

Мета статті – дослідити особливості формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями, систематизувати та проаналізувати теоретичні підходи, визначити основні чинники та умови розвитку регуляції

емоцій, а також окреслити напрями психокорекційної роботи.

Методи дослідження. У процесі наукового дослідження застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, які дали можливість здійснити глибокий теоретичний аналіз проблеми формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями: метод теоретичного аналізу та узагальнення – для вивчення наукової літератури з питань педагогіки, спеціальної психології, нейропсихології; порівняльний аналіз – для порівняння вітчизняних та зарубіжних досліджень для визначення універсальних та специфічних аспектів формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями; метод систематизації та класифікації – для упорядкування та групування існуючих теоретичних підходів, корекційних стратегій, які застосовуються для формування навичок довільної регуляції емоцій.

Результати дослідження. Зважаючи на універсальність емоцій, не варто розглядати процес формування довільної регуляції емоцій у дітей винятково з позиції навчання їх вмінню пригнічувати власні емоційні реакції як певні перешкоди у спілкуванні та здійсненні різних видів діяльності. Як зазначає Denham, 2007, формування у дітей здатності регулювати емоції має спрямовуватися на розвиток у них усвідомлення і прийняття власних емоційних станів, вміння аналізувати причини їх виникнення і виражати емоції соціально схваленими способами, оскільки в підґрунті процесів контролю над емоціями лежить саме усвідомлення емоцій, а успішність їх регуляції визначається здатністю відчувати виразні почуття, а не дифузні почуття, аби знати, що регулювати.

Регуляція емоцій складається з зовнішніх і внутрішніх процесів, відповідальних за моніторинг, оцінку та зміну емоційних реакцій, особливо їх інтенсивних і тимчасових функцій, для досягнення власних цілей (Thompson, 2011). Регулювання емоцій відповідно до віку і соціально схвалених способів – один з компонентів емоційної компетентності дітей, разом із усвідомленням емоцій та почуттів, розпізнаванням власних емоцій та емоцій інших людей, володінням мовою емоцій, емпатією, усвідомленням відмінностей внутрішнього емоційного стану і його зовнішнього вираження та залежності соціальних стосунків від

характеру емоційної комунікації. Діти навчаються зберігати або посилювати актуальні та корисні емоції, послаблювати доречні, але не корисні емоції, пригнічувати недоречні емоції. Згодом діти починають бачити зв'язок між вжитими зусиллями в регуляції емоцій і змінами в їх емоційному стані й стають більш гнучкими у виборі способів управління емоціями в певних умовах.

У полі сучасних наукових досліджень наголошується, що діти старшого дошкільного віку здатні розуміти зв'язок між думками та емоціями і обґрунтувати певні стратегії метакогнітивної регуляції емоцій, що передбачають, на відміну від поведінкових стратегій регуляції, наявність усвідомленого наміру змінити власні думки або цілі для послаблення негативних емоцій. Як визначає Davis, 2010, старші дошкільники використовують такі стратегії подолання власних негативних емоцій: досягнення початкової мети і агенторієнтована (прагнення помститися кривдникові) – стратегії для полегшення гніву; пошук емоційної підтримки для підвищення емоційної впевненості під час переживання страху та суму; метакогнітивні стратегії регулювання печалі та страху – стратегії зміни думок (забування, позитивна переоцінка та ін.) і зміни цілей (рішення відмовитися від початкового бажаного результату або здатність знайти інший вихід, що задовольнить).

На основі даних наукових джерел зі спеціальної психології визначено, що під когнітивними порушеннями розуміють погіршення когнітивних функцій у порівнянні з вихідними індивідуальними, віковими і освітніми рівнями, що впливає на ефективність навчання, життєдіяльності і соціальної адаптації. До основних когнітивних функцій відносять: сприймання, увагу, пам'ять, праксис, функції саморегуляції та соціальний інтелект. У багатьох випадках, порушення когнітивних функцій спричиняє порушення мовлення (Прохоренко, Бабяк, Баташева, Душка, Недозим, Омельченко, & Орлов, 2020).

Серед загальних проявів несформованості емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями визначено: труднощі довільної регуляції емоцій, недостатній контроль за емоційними і поведінковими проявами емоцій в ситуаціях соціальної взаємодії та індивідуальної діяльності, а також спостерігаються

неадекватні емоційні реакції за силою (інтенсивністю) вираження емоцій; труднощі усвідомлення емоцій; вербалізація емоцій характеризується бідністю словника, специфічністю емотивної лексики, яка виявляється у неточності використання слів емоційного змісту, несформованості узагальнюючих понять; труднощі співвіднесення певної емоції (сум, гнів, страх, здивування) з ситуацією, об'єктом чи дією, що її викликають; недостатнє розуміння та вербалізацію змісту соціальних емоцій (сором, провина, образа, заздрість), знання про моральну норму фрагментарні; у них обмежений діапазон емоцій; демонструють прості емоції, а диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні; переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів, неадекватність емоційних реакцій та поведінки. Отже, труднощі усвідомлення власних емоційних станів у дітей з когнітивними порушеннями значно ускладнюють розвиток у них здатності орієнтуватися в емоційній реальності та формування вміння контролювати власні емоції, що впливає на процес включення їх в соціальне життя та здатність адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Враховуючи зазначені особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями, формування довільної регуляції емоцій у таких дітей потребує поетапного, структурованого та візуально підтриманого впровадження корекційних впливів. Розроблена програма формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями ґрунтується на принципах передбачуваності середовища, поетапності навчання, сенсорної модерації, використання компенсаторних візуальних засобів та поступової генералізації сформованих навичок у природні умови діяльності дитини.

Мета програми: розвиток навичок довільної емоційної регуляції через поетапне оволодіння техніками розпізнавання емоцій, фізіологічного заспокоєння та заміни імпульсивних реакцій на адаптивні.

Для досягнення мети були поставлено такі **завдання**:

1. Навчити дітей розпізнавати та позначати емоційні стани у доступній символічній/мовленнєвій формі.

2. Сформувати початкові навички використання фізіологічних і сенсомоторних стратегій зниження емоційного напруження.

3. Навчити замінювати імпульсивні реакції адаптивними діями-замінниками.

4. Забезпечити перенесення (генералізацію) сформованих регуляційних умінь у навчальний та побутовий контекст.

Програма формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями враховує п'ять етапів:

Етап 1. Підготовчо-адаптаційний (4 сесії):

– встановлення правил групи у форматі 4–5 піктограм («говорю по черзі», «пауза», «показую емоцію карткою»);

– введення «емоційного словника» (набір 4–6 базових піктограм);

– ознайомлення з куточком регуляції («тихий простір», плед, антистрес-іграшка).

Приклади вправ: «Впізнай емоцію за очима», «Домовленості руками» (жест як сигнал паузи).

Етап 2. Розпізнавання та позначення емоцій (6 сесій):

– навчання розпізнавання тілесних ознак емоцій;

– вправи «Стоп-кадр» (пауза – вибір картки емоції);

– введення мікротреків емоцій (ранок/урок/кінець дня).

Приклади вправ: «Ситуація – емоція», «Покажи, як відчуває тіло».

Етап 3. Фізіологічна саморегуляція (4 сесії):

– дихальні техніки (квадрат-дихання, «задуваємо свічку»);

– сенсомоторні перерви (3–5 хвилин за таймером);

– методи глибокого тиску (сенсорна подушка/плед).

Приклади вправ: «Теплий чай» (повільне видихання), «Черепашка» (зупинка, сховатися, дихати).

Етап 4. Поведінкова регуляція (7 сесій):

– матриця «емоція – ситуація – дія»;

– соціальні історії з програванням;

– введення карток «якщо – тоді» як дій-замінників.

Приклади вправ: «Якщо гніваюсь – прошу паузу/дихаю/йду в куточок».

Етап 5. Закріплення і генералізація (5 сесій):

- перенесення стратегій у навчальні та побутові взаємодії;
- фіксація «успішних кейсів»;
- позитивне підкріплення за процес (жетони, словесне схвалення та ін.).

Серед методичних умов реалізації програми можна виділити такі:

- візуальна підтримка на всіх етапах;
- одночасно вводиться одна стратегія – один контекст;
- короткі, повторювані сесії (20–30 хв) 2–3 рази на тиждень;
- опора на моделювання дій дорослим перед виконанням дитиною.

Очікувані результати (індикатори) програми: дитина демонструє здатність позначати емоційний стан без імпульсивної реакції; використовує хоча б одну засвоєну стратегію саморегуляції у типових ситуаціях; зниження частоти неконтрольованих поведінкових реакцій у групі; підвищення толерантності до фрустрації і затримка реакції через «паузу».

Запропонована програма забезпечує поступовий перехід від зовнішньої опори та інструкцій дорослого до довільного використання дитиною адаптивних стратегій емоційної регуляції в контрольованому режимі з можливістю генералізації на нові соціальні та навчальні ситуації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного теоретичного аналізу й узагальнення наукових джерел встановлено, що довільна регуляція емоцій є важливою складовою психічного розвитку дитини та визначальним чинником її соціальної адаптації, навчальної успішності й емоційного благополуччя. У дітей з когнітивними порушеннями цей процес має специфічні труднощі, зумовлені порушеннями пізнавальної діяльності, емоційної сфери та саморегуляції. Виявлено, що недостатній розвиток здатності усвідомлювати, вербалізувати та контролювати власні емоційні стани призводить до імпульсивності поведінки, труднощів у міжособистісній взаємодії та зниження рівня соціальної компетентності.

Розроблена програма формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями ґрунтується на принципах поетапності, структурованості, візуальної підтримки, сенсорної модерації та поступового перенесення сформованих навичок у природні умови діяльності. Її реалізація забезпечує розвиток здатності дітей розпізнавати та позначати емоційні стани, застосовувати фізіологічні й поведінкові стратегії саморегуляції, знижувати рівень емоційного напруження та демонструвати соціально прийнятні реакції у різних ситуаціях взаємодії.

Отримані результати свідчать, що систематичне формування навичок довільної емоційної регуляції сприяє підвищенню рівня самоконтролю, зниженню частоти некерованих емоційних проявів, покращенню показників соціальної адаптації та якості освіти дітей із когнітивними порушеннями.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричних досліджень ефективності запропонованої програми. Перспективним є також вивчення ролі сім'ї, стилю емоційного виховання батьків і взаємодії педагогів у розвитку емоційної компетентності дітей із когнітивними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І.Д. (2003). *Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
2. Засенко, В.В., & Прохоренко, Л.І. (ред.). (2020). *Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник* / Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., & Орлов О.В. Київ: Наша друкарня.
3. Кононко, О.Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібн. для вищ. навч. закладів*. Київ: Освіта.
4. Ткач, Б. М. (2015). Нейропсихологічний підхід до розуміння синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю: етіологія, діагностика, корекція. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 12(21), 293–303.
5. Чебикін, О. Я. (2003). *Емоційна сфера дітей та особливості її розвитку*. Одеса: ПНЦ АПН України.
6. Casey, R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-

report, and understanding . *Developmental Psychology*, 29 (1), 119–129.

7. Davis, E.L. et al. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*. 10 (4). 498–510.

8. Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*. Volume XI. 1. 1–48.

9. Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>.

10. Kateri, McRae, Supriya, Misra, Aditya, K. Prasad, Sean, C. Pereira, & James, J. Gross. (2012). Bottom-up and top-down emotion generation: implications for emotion regulation, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 7. 3. 253–262. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq103>. [in English]

11. Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60 (1), 146–156.

12. Thompson, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2003). *Osobystisno oriientovane vykhovannia: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Personality-oriented education: theoretical and technological foundations]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

2. Zasenka, V.V., & Prokhorenko, L.I. (red.). (2020). *Navchannia ditei z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu: navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching children with cognitive disabilities in a competency-based approach: a teaching and methodological manual]* / Prokhorenko L.I., Babiak O.O., Batasheva N.I., Dushka A.L., Nedozyim I.V., Omelchenko I.M., & Orlov O.V. Kyiv: Nasha drukarnia. [in Ukrainian].

3. Kononko, O.L. (1998). *Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti (v doshkilnomu dytynstvi): navch. posibn. dlia vyshch. navch. Zakladiv [Social and emotional development of personality (in preschool childhood): teaching aids for higher educational institutions]*. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].

4. Tkach, B. M. (2015). *Neiropsykhologichnyi pidkhid do rozuminnia syndromu defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiu: etioloheia, diahnostyka, korektsiia [Neuropsychological approach to understanding attention deficit hyperactivity disorder: etiology, diagnosis, correction]*. Aktualni problemy psykholohii. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 12(21), 293–303. [in Ukrainian].

5. Chebykin, O. Ya. (2003). *Emotsiina sfera ditei ta osoblyvosti yii rozvytku [The emotional sphere of children and the peculiarities of its development]*. Odesa: PNTs APN Ukrainy. [in Ukrainian].

6. Casey, R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding . *Developmental Psychology*, 29 (1), 119–129. [in English].
7. Davis, E.L. et al. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*. 10 (4). 498–510. [in English].
8. Denham, S.A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*. Volume XI. 1. 1–48. [in English.]
9. Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>. [in English].
10. Kateri, McRae, Supriya, Misra, Aditya, K. Prasad, Sean, C. Pereira, & James, J. Gross. (2012). Bottom-up and top-down emotion generation: implications for emotion regulation, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 7. 3. 253–262. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq103>. [in English].
11. Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60 (1), 146–156. [in English].
12. Thompson, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969/>. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 4.10.2025 р.

УДК 376.35:372.891

Ольга Бурлака,

кандидат педагогічних наук,

вчитель-методист Хмельницької спеціальної

загальноосвітньої школи №33

burlakaa.o.v@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1387-9383>

Olga Burlaka,

candidate of pedagogical sciences,

teacher-methodologist of Khmelnytskyi

special comprehensive school No. 33

вул. Завадського, 8/1,

м. Хмельницький, 29013, Україна

Zavadskeho St., 8/1,

Khmelnytskyi, 29013, Ukraine

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ У ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

THE ROLE OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE IN THE STUDY OF SCHOOL GEOGRAPHY

Анотація. Стратегічний напрям відходу від медичної моделі дефіциту послідовно втілюється впродовж останніх десятиліть ХХІ століття, зокрема в освітній жестомовній практиці. Процес навчання глухих здобувачів, як центральний елемент сучасної дидактики, є результатом послідовних і взаємопов'язаних дій сурдопедагога–учня, розглядається крізь призму суб'єктності, інноваційності, активного застосування української жестової мови (УЖМ). *Мета* – охарактеризувати особливості жестомовного підходу, здійснити порівняльний аналіз вивчення географічних понять засобами жестової двомовності. *Методи: систематизації та узагальнення* – у виявленні наявних наукових публікацій, розробок теоретичних засад вивчення методики географії; конкретно-історичного – у визначенні передумов та обставин виникнення жестового двомовного підходу; *порівняльного аналізу* – у вивченні досвіду формування та реалізації державної освітньої жестомовної політики і практики щодо глухих дітей, *узагальнення, висновування. Виклад основного матеріалу:* визначено зміст, особливості застосування УЖМ у вивченні географічних понять, розкрито специфіку порівняльного аналізу двох підходів. *Висновки.* Проблема застосування УЖМ у вивченні шкільної географії є надзвичайно актуальною, затребуваною. Досліджено специфіку розуміння географічних понять, здійснено порівняльний аналіз двох підходів – жестомовного і одномовного, визначено і аргументовано доведено позитиви застосування жестомовного підходу, охарактеризовано особливості застосування УЖМ у вивченні понятійних одиниць.

Ключові слова: українська жестова мова, урок географії, спеціальний заклад, жестомовна практика, жестомовний підхід, поняття.

Introduction. The strategic direction of moving away from the medical model of deficit has been consistently implemented throughout the last decades of the 21st century, particularly in educational sign language practice. The process of teaching deaf students, as a central element of modern didactics, is the result of consistent and interconnected actions of the deaf teacher - the student, viewed through

the prism of subjectivity, innovation, and active use of Ukrainian Sign Language (USL). The goal is to characterize the features of the sign language approach, to carry out a comparative analysis of the study of geographical concepts using sign bilingualism. *Research Methods*: systematization and generalization - when identifying existing scientific publications, developing theoretical foundations for studying geography methodology; specific-historical - when determining the prerequisites and circumstances of the emergence of the sign bilingual approach; *comparative analysis* - when studying the experience of forming and implementing state educational sign language policy and practice regarding deaf children, *generalization*, and *conclusion*. *Presentation of the main material*: the content, features of the application of the UZHM in the study of geographical concepts are determined, the specifics of the comparative analysis of the two approaches are revealed. *Conclusions*. The problem of the application of the UZHM in the study of school geography is extremely relevant and in demand. The specifics of understanding geographical concepts were studied, a comparative analysis of two approaches was carried out - sign language and monolingual, the positive aspects of using the sign language approach were identified and argued, and the features of using UZHM in studying conceptual units were characterized. This relevance necessitates the need for further research that will contribute to the development of new methods of teaching the subject and teaching aids for students with hearing impairments. Given this, continuous improvement of geography teaching methods with an emphasis on the use of Ukrainian sign language and modern visual teaching aids is a priority task for special pedagogy.

Key words: Ukrainian sign language, geography lesson, special institution, sign language practice, sign language approach, concept.

Актуальність дослідження. Сучасна освітня сфера в Україні перебуває на етапі системної модернізації з урахуванням положень доступності, безбарєрності, інформаційності, що охоплює як загальну, так і спеціальну освіту [1]. Це стратегічний напрям відходу від медичної моделі дефіциту послідовно втілюється впродовж останніх десятиліть ХХІ століття, зокрема і в освітній жестомовній політиці і практиці [2–4]. Прикметно, що процес навчання здобувачів з порушеннями слуху, як центральний елемент сучасної дидактики, є результатом послідовних і взаємопов'язаних дій сурдопедагога–учня, розглядається крізь призму суб'єктності, інноваційності [2].

Головна мета – не лише міцне засвоєння наукових знань, умінь і навичок у відповідних предметних компетенціях, а й формування в учнів здатності застосовувати набуті знання в повсякденному житті. Саме тому сучасний педагог постійно використовує передовий педагогічний досвід, що сприяє підвищенню його майстерності та створює умови для ефективного вивчення, закріплення та відтворення предметного (географічного) матеріалу учнями з порушеннями слуху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проаналізовані дослідження С. Коберніка, Р. Коваленко, Т. Назаренко, О. Скуратовича презентують особливості вивчення географічного матеріалу і сучасні підходи до викладання географії в загальноосвітніх навчальних закладах [5]. Представлені методики викладання географії акцентують увагу на компетентнісному підході – розвитку практичних умінь та навичок (роботи з картами, геоінформаційними системами), використанні інформаційно-комунікаційних технологій – застосуванні інтерактивних дошок, електронних атласів, віртуальних екскурсій, проєктній та дослідницькій діяльності – залученні учнів до самостійних досліджень та створення проєктів, інтеграції з іншими предметами (історією, математикою, біологією).

В українській сурдопедагогіці значний внесок у дослідження загальних принципів навчання глухих дітей, які можуть бути застосовані і до географії, зроблено О. Бурлакою, вчителем-методистом, яка досліджувала специфіку викладання предмета учням з порушеннями слуху з урахуванням збережених аналізаторів, які здатні взяти на себе компенсаторно-розвивальне навантаження, у використанні: наочності (максимальне використання карт, глобусів, макетів, схем та графіків), тлумачення понять, термінів, просторових уявлень із застосуванням УЖМ з урахуванням необхідних освітніх потреб [6–8].

Особливо важливим є уникнення механічного заучування. Ще на початку ХІХ століття В. Флері різко виступав проти «механічного перекладу» нової теми. Він наголошував, що вчитель спершу має сам зрозуміти матеріал, а вже потім, у більш спрощеній та доступній формі, перекласти його жестовою мовою. Такий підхід дає можливість дитині краще зрозуміти суть матеріалу. Завдяки збереженим

аналізаторам та використанню жестової мови можна розраховувати на високу успішність учнів, а також на їхню здатність уявляти та критично аналізувати об'єкти, події та явища.

На думку сучасних українських вчених та сурдопедагогів, зокрема О. Біланової, Г. Воробель, Є. Грищенко, С. Дяківа, В. Засенка, Т. Заяць, Н. Зборовської, Л. Іващенко, С. Кульбіді, С. Литовченко, О. Пац, В. Стюпкіна та інших, застосування жестової мови як засобу навчання є надзвичайно корисним: це стосується як надання нової інформації, так і актуалізації чи перевірки знань. Рівень володіння жестовою мовою залежить від середовища та віку, в якому дитина почала її вивчати. Школярі з сімей глухих батьків зазвичай володіють жестовою мовою краще, що дає їм перевагу в розумінні вчителя та допомагає у навчанні. Українська жестова мова передає не лише інформацію, а й почуття та емоції.

Педагогічна література містить дослідження аспектів використання електронних та мультимедійних засобів. Отже, незважаючи на загальний прогрес, проблема навчання учнів географії за допомогою української жестової мови все ще залишається недостатньо вивченою у сурдопедагогічній та методичній літературі.

Мета – охарактеризувати особливості жестомовного підходу, здійснити порівняльний аналіз вивчення географічних понять засобами жестової двомовності.

Методи дослідження. Дослідження побудовано на соціокультурному, компетентнісному підходах, а також сукупності методів, які забезпечують їхню реалізацію, зокрема: *систематизації* та *узагальненні* – у виявленні наявних наукових публікацій, розробок теоретичних засад вивчення методики географії; конкретно-історичного – у визначенні передумов та обставин виникнення жестового двомовного підходу; *порівняльного аналізу* – у вивченні досвіду формування та реалізації державної освітньої жестомовної політики і практики щодо глухих дітей, *узагальнення, висновування*.

Результати дослідження. В рамках загальноприйнятої класно-урочної системи урок географії традиційно посідає важливе місце. Особливої значущості цей предмет набуває у школах для учнів із порушеннями слуху, де українська жестова

мова виступає як провідний засіб у навчанні, допомагаючи ефективно засвоювати та закріплювати матеріал [9, 10]. Використання УЖМ на уроках географії позитивно впливає на розвиток учнів, оскільки сприяє кращому розумінню явищ природи, виховує любов та дбайливе ставлення до навколишнього середовища, а також формує глибокий взаємозв'язок з природою. Загальний розвиток школяра, його інтелектуальна, емоційна та фізична сфери, безпосередньо залежать як від навколишнього середовища, так і від ретельно підібраних умов та засобів навчання, які використовує вчитель. Лише оптимальне поєднання цих факторів сприяє успішному засвоєнню і відтворенню нової інформації школярами із порушеннями слуху і надає можливість здійснювати вчителем контроль їх знань і умінь та формувати практичні навички під час виконання самостійних чи контрольних робіт. У цьому контексті жестова мова виступає не просто як засіб комунікації, а як важливий інструмент для повноцінного розвитку особистості та успішної її адаптації у середовищі людей зі збереженим слухом.

Для забезпечення ефективності навчання важливо, щоб на початковому етапі вчитель географії здійснював мовне планування з урахуванням застосування двох мов (табл. 1), виявляв індивідуальні особливості кожного учня та застосовував індивідуальний підхід для покращення якості знань. Навчальна мета має реалізуватися з урахуванням залишків слуху, рівня розвитку мови, уваги, уяви та мислення. Дозування навчального матеріалу та обсяг домашніх завдань повинні відповідати можливостям школярів, що допоможе уникнути втоми і перевантаження.

Основна мета уроку географії – це комплексна навчальна, виховна, розвивальна та корекційна робота, спрямована на засвоєння географічних понять засобами жестової двомовності. Впродовж усього уроку вчитель повинен активно використовувати УЖМ, щоб забезпечити учням комфортні умови та підтримувати тісний взаємозв'язок.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз вивчення географічних понять засобами жестової двомовності

Етап уроку / діяльність	Жестова мова – М₁	Словесна мова – М₁
1. Ознайомлення з новим матеріалом (пояснення)	Висока ефективність. Передача матеріалу відбувається через візуально-просторові засоби (жести, міміка, простір), що відповідає візуальному мисленню учня. Дає змогу одразу вводити абстрактні поняття без когнітивних затримок.	Низька ефективність. Учень має спочатку декодувати словесне мовлення (через читання з губ, слуховий апарат або письмо), що вимагає значних когнітивних зусиль. Абстрактні поняття засвоюються повільно.
2. Введення нових термінів/ понять	Використовується тематична семантика УЖМ та візуальна кодифікація (жест + візуальний образ). Забезпечується миттєве розуміння суті поняття.	Складно. Зазвичай відбувається через напис на дошці, дактилювання або багаторазове повторення. Учень часто фокусується на формі слова, а не на його значенні.
3. Перевірка домашніх завдань	Простота та швидкість. Учні вільно та швидко формулюють свої думки і відповіді УЖМ. Вчитель отримує повну та змістовну відповідь, яка	Повільність та обмеженість. Відповідь дається письмово або в усній формі, що є для учня другою мовою. Відповіді короткі, граматично спрощені і не

	відображає рівень засвоєння матеріалу.	відображають повного розуміння теми.
4. Загальна комунікація та дисципліна	Природна комунікація. Забезпечується легка взаємодія між учнями та з учителем. Створюється комфортне жестомовне середовище.	Формалізована комунікація. Спілкування є вимушеним і часто обмеженим, що може призводити до соціальної ізоляції та проблем з поведінкою через труднощі вираження думок.
5. Формування ідентичності	Сприяє формуванню позитивної ідентичності глухої особи та належності до спільноти.	Може викликати фрустрацію та відчуття неповноцінності через постійний акцент на «виправленні» усного мовлення.

Мовне планування дедалі більше зводиться до жестової двомовної моделі-підходу, де УЖМ є першою мовою, мовою навчання, оскільки вона забезпечує найвищу ефективність засвоєння географічних понять, предметних компетентностей і формування повноцінної особистості, як це видно з порівняння [9]. Словесна мова, своєю чергою, вивчається як важливий інструмент розуміння понять у письмовій формі, через читання слів та написання.

Важливо пам'ятати, що виклад нового матеріалу потребує дозованості та емоційної насиченості, адже це допомагає не перевантажувати школярів і залишає час на закріплення, повторення та практичне використання нових географічних компетентностей у різноманітних життєвих ситуаціях.

Для якісної організації навчального процесу на уроках географії вчителі спеціальних закладів загальної середньої освіти намагаються застосувати різноманітні форми і методи роботи, що робить уроки не лише інформативними, а й цікавими та емоційно насиченими.

Основою ефективного навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти є жестомовний підхід, за допомогою якого вчитель та учні використовують дві мови – рідну (жестову мову), що є першою для школярів із порушеннями слуху, та другу (словесну), що опановується за принципом іноземної [9, 10]. Важливою перевагою такого підходу є його опора на збережені аналізатори учнів (зір, слух, дотик, нюх), що дозволяє якісно формувати географічні поняття, сприяє створенню сприятливих умов для навчання та покращує психічне і фізичне здоров'я учнів із порушеннями слуху. Важливо зазначити, що головна мета білінгвального навчання – надати якісні знання, уміння і навички зі шкільної географії, оскільки використання білінгвального підходу на уроках:

- сприяє засвоєнню двох мов (словесної та жестової);
- забезпечує розвиток активного словникового запасу як основи мислення;
- не перешкоджає домінуванню у школі рідної мови.

Ключові принципи жестомовної методики:

- відсутність перекладу (дублювання): джерелом отримання інформації виступають дві мови (словесна та жестова);
- активне двомовне спілкування: вчитель проводить урок двома мовами; школярі відповідають обома мовами;
- психологічний комфорт: рідна мова (жестова) необхідна для збереження мотивації до навчання та забезпечення можливості вільного висловлювання;

- оцінювання знань: оцінка з географії має залежати від знань предмета, а не від рівня володіння мовою, хоча ці знання є взаємозалежними.

Вплив білінгвальної методики на учнів:

- позитивний вплив на слухове сприймання, крім випадків повної глухоти;
- сприяння розвитку зв'язного мовлення, за винятком випадків, коли мова розпалася внаслідок втрати слуху в ранньому віці.

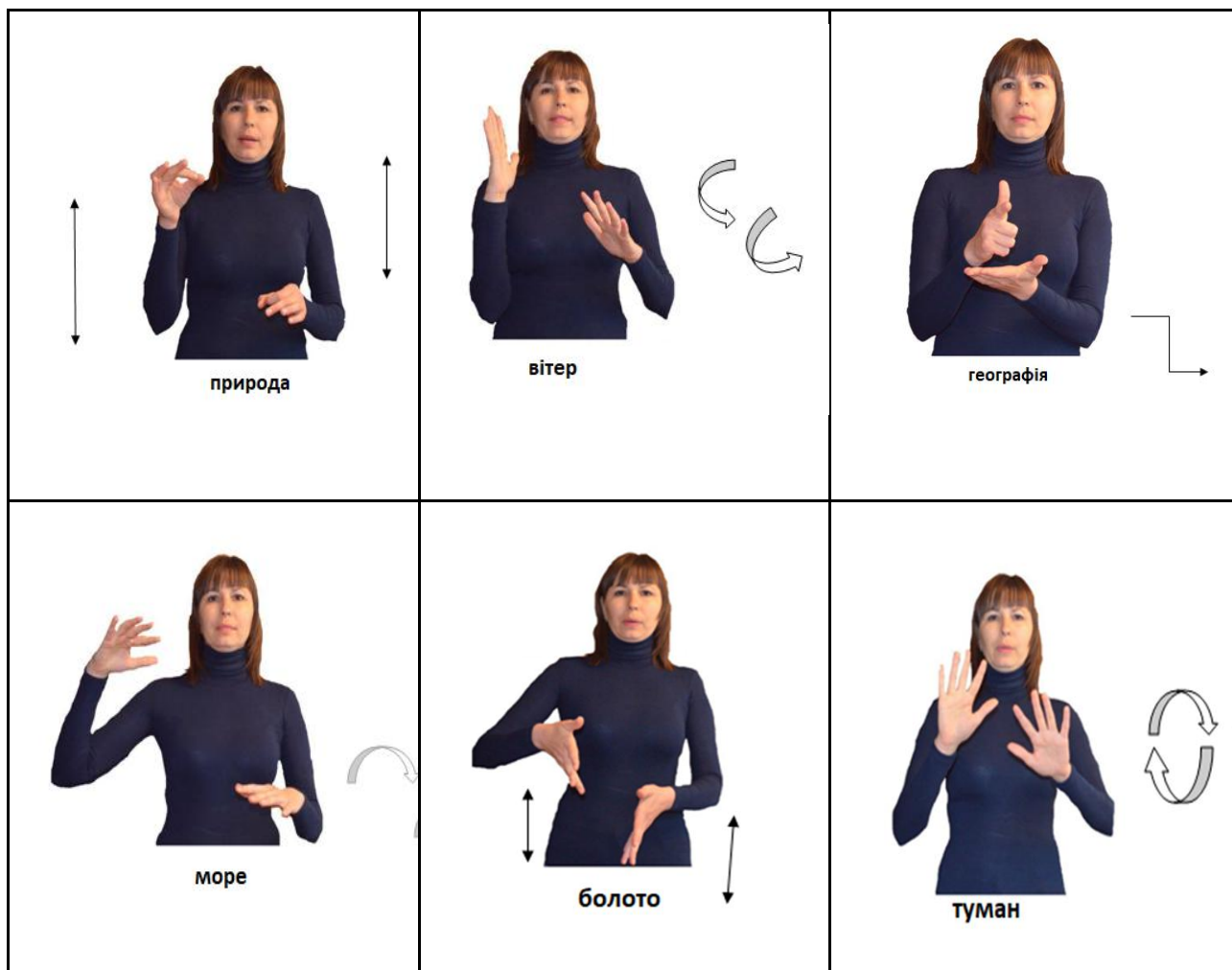
Під час навчання учнів шкільної географії вчитель має виходити передусім з їхніх особливостей розвитку, пізнавальних можливостей та спиратися на збережені аналізатори (зір, нюх, слух, смак, дотик).

Розгляд процесу навчання як педагогічної системи містить такі цільові, змістові, методично-організаційні, результативні компоненти. Цільовий – визначає мету та завдання білінгвальної педагогічної діяльності. Змістовий стосується добору змісту, визначення методичних, організаційних форм роботи, які формуватимуть компетентнісні вміння, навички. Методично-організаційний передбачає комунікативну взаємодію учнів та вчителя за допомогою двох мов. Результативний вказує на конкретні показники сформованості та якісної відтворюваності нового навчального матеріалу з географії.

Систематичне спостереження, аналіз проведених уроків засвідчив низький рівень знання української жестової мови, що призводить до негативних наслідків, що впливають на весь навчально-виховний процес, а використання лише усної та писемної форм словесної мови часто не дає позитивних результатів через погане розуміння матеріалу, що, своєю чергою, веде до погіршення знань з предмета та небажання вивчати шкільну географію. Тому пошук нових, ефективних методик залишається постійним завданням для вчителів та науковців, що підкреслює важливість дослідження білінгвізму у спеціальній освіті. Незважаючи на певні труднощі, білінгвальний підхід забезпечує школярам із порушеннями слуху доступ до повноцінного освітнього процесу, який відповідає їхнім мовним і комунікативним потребам.

Не менш важливим елементом під час навчання школярів із порушеннями слуху шкільної географії є застосування різноманітних технічних засобів. Сучасне

комп'ютерне забезпечення навчальних класів дає змогу використовувати мультимедійні презентації, які тісно пов'язані з обробкою та візуальним представленням інформації у вигляді фотопонять (1–5), текстів, презентацій, тестів, слайдів та інших форматів. Поєднання мультимедійних презентацій та жестової мови є надзвичайно актуальним і ефективним, оскільки без цих новітніх технологій повноцінне навчання стає неможливим.





Візуалізація є ключовим інструментом для досягнення навчальної мети, оскільки вона сприяє кращому запам'ятовуванню та подальшому застосуванню матеріалу за допомогою зору, оскільки органи зору для школярів з порушеннями слуху є головними аналізаторами, які забезпечують сприйняття інформації, створюють основу доступності і безбар'єрності [11].

Також важливу роль у спеціальних закладах загальної середньої освіти відіграють візуальні посібники, такі як контурні та фізичні карти, атласи, глобуси, підручники та мультимедійні презентації, що допомагає кращому опануванню нового географічного матеріалу, а системний підхід до перевірки домашнього завдання за допомогою УЖМ дає змогу вчителю якісно та ґрунтовно оцінити знання школярів із порушеннями слуху з попередньої теми, а також виявити та своєчасно усунути прогалини під час закріплення на наступних уроках, що забезпечує безперервність і системність освітнього процесу. Уроки географії є надзвичайно цікавими і змістовними та потребують від вчителя не лише високого рівня знань, а й застосування різноманітних засобів навчання. Систематична робота, спрямована на розвиток інтересу, підбір цікавого матеріалу, що відповідає віковим особливостям, та емоційна насиченість уроку сприяють успішному формуванню географічних понять, прищеплюють любов до природи, збагачують словниковий запас новими словами та розширюють світогляд учнів з порушеннями слуху.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проблема застосування УЖМ у вивченні шкільної географії є надзвичайно актуальною, оскільки без чіткого розуміння географічних понять неможливе повноцінне вивчення самого предмета. Порівняльний аналіз представив специфіку застосування двох підходів – жестомовного і одномовного. Спираючись на позитиви застосування жестомовного підходу охарактеризовано особливості застосування УЖМ під час вивчення понятійних одиниць. Ця актуальність зумовлює потребу в подальших дослідженнях, що сприятимуть розробці нових методик зі шкільного предмета та засобів навчання для школярів із порушеннями слуху. З огляду на це, постійне вдосконалення методик викладання географії з акцентом на використання української жестової мови та сучасних візуальних засобів навчання є пріоритетним завданням для спеціальної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування: *збірник наукових праць ЛОГОΣ*, 114–119. <https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44>
2. Воробель, Г.М. (2022). Спільнота дітей з порушеннями слуху в Україні: забезпечення права на якісні освітні послуги. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, 52-55. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/22.04.2022/734>
3. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings. Vol. 13, is. 1. P. 186–197*. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>
4. Кульбіда, С.В., Рибак, О.А., & Міськов, Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : *препринт*, 50 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746119>
5. Кобернік, С. Г., Коваленко, Р. Р., & Скуратович, О. Я. (2005). Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : *навчально-методичний посібник*. Навчальна книга, 319. https://library.udpu.edu.ua/library_files/6459_01.pdf
6. Бурлака, О. В. (2016). Дидактичні аспекти формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць*, Вип. LXXI. Т. 1, 7–10.
7. Бурлака, О. В. (2021). Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів: *автореферат* дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук наук, 25.

8. Міськов, Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів ІХ Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни»*, 354–356. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579>
9. Кульбіда, С.В. (2008). Українська жестова мова. Енциклопедія освіти / АПН У; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком інтер, 2008. С.928–929.
10. Кульбіда, С. (2022). Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 108(4), 20–26. <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.119>
11. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., & Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 29–44. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194>

REFERENCES

1. Kulbida, S. (2020). Funkcionuvannya merezhi zakladiv dlya osib z osoblivimi osvitnimi potrebami v Ukrayini v umovah perehidnogo periodu reformuvannya. [Functioning of the network of institutions for persons with special educational needs in Ukraine in the transitional period of reform: collection of scientific papers]. *Zbirnyk naukovykh prac LOGOS*. 114–119 <https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44> [in Ukrainian].
2. Vorobel, G.M. (2022). Spilnota ditej z porushennyami sluhu v Ukrayini: zabezpechennya prava na yakisni osvitni poslugi [The community of children with hearing impairments in Ukraine: ensuring the right to quality educational services]. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. Collection of scientific papers «SCIENTIA», 52–55 <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/22.04.2022/734> [in Ukrainian].
3. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings. Vol. 13, is. 1. - P, 186-197*. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391> [in English].
4. Kulbida, S.V., Ribak, O.A., & Miskov, G.V. (2025). Analitichni materialy dlya MON Ukrayini : preprint, 50. [Analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746119> [in Ukrainian].
5. Kobernik, S. G., Kovalenko, R. R., & Skuratovich, O. Ya. (2005). Metodika navchannya geografiyi v zagalnoosvitnih navchalnih zakladah : navchalno-metodichnij posibnik [Methods of teaching geography in secondary schools]. *Navchalna kniga*, 319. https://library.udpu.edu.ua/library_files/6459_01.pdf [in Ukrainian].

6. Burlaka, O. V. (2016). Didaktichni aspekty formuvannya geografichnih ponyat v uchniv iz porushennyami sluhu [Didactic aspects of the formation of geographical concepts in students with hearing impairments]. Zbirnyk naukovykh prac. Vip. LHHI. T. 1, 7–10. [in Ukrainian].

7. Burlaka, O. V. (2021). Formuvannya heohrafichnykh poniat v uchniv iz porushennyami slukhu 6-9 klasiv [Formation of geographical concepts in students with hearing impairments in grades 6–9]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk nauk, 25. [in Ukrainian].

8. Miskov, G.V. (2023). Osvitni potreby gluhyh zdobuvachiv yak sociokulturni determinanty potreb [Educational needs of deaf applicants as sociocultural determinants of needs]. Zbirka tez materialiv IH Mizhnarodnogo kongresu «Osvita osib z osoblivimi potrebami v umovah miru ta vijni» 25–26 zhovtnya 2023 roku. Kiyiv: Institut specialnoyi pedagogiki i psihologiyi imeni Mikoli Yarmachenka NAPN Ukrayini, 354-356. Rezhim dostupu <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579> [in Ukrainian].

9. Kulbida, S.V. (2008). Ukrayinska zhestova mova [Ukrainian sign language]. Encyklopediya osvity / APN U; gol. red. V.G.Kremen.- K.: Yurinkom inter, 928–929. [in Ukrainian].

10. Kulbida, S. (2022). Zhestovyy dvomovnyy pidhid u praktyci specialnykh zakladiv Ukrayiny [Sign bilingual approach in the practice of special institutions in Ukraine]. Osoblyva dytna: navchannya i vyhovannya, 108(4), 20–26. <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.119> [in Ukrainian].

11. Litovchenko, S., Kulbida, S., Zhuk, V., Taranchenko, O., Vovchenko, O., Litvinova, V., Ribak, O., & Miskov, G. (2024). Zabezpechennya bezbar'yernosti v osvitnomu procesi dlya ditej z porushennyami sluhu [Ensuring barrier-free education for children with hearing impairments]. Osoblyva dytna: navchannya i vyhovannya, 116(4), 29–44. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 01.10.2025 р.

УДК 373.2:659.127.6:376]005.21-047.64

Ольга Волошина,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

e-mail: olha.voloshyna@ispukr.org.ua

ORCID ID: 0009-0000-9298-8922

Olha Voloshyna,

PhD student of Mykola Yarmachenko
Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор,
член-коресподент НАПН України
e-mail: lesya-prohor@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-5037-0550
Researcher ID: O-8044-2016

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor,
Corresponding member
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

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

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

**ОСВІТНІЙ БРЕНДИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**EDUCATIONAL BRANDING AS A TOOL OF STRATEGIC MANAGEMENT:
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT**

Анотація. В умовах трансформації системи дошкільної освіти освітній брендинг стає важливою складовою ефективного стратегічного управління і виступає не лише засобом формування позитивного іміджу закладу, а й інструментом забезпечення його конкурентоспроможності та сталого розвитку.

Метою статті є дослідження актуальності освітнього брендингу в умовах трансформації дошкільної освіти. У дослідженні використано комплекс теоретичних і емпіричних методів, зокрема аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень, систематизацію основних аспектів освітнього брендингу, а також соціологічне опитування керівників закладів дошкільної освіти щодо використання технологій брендингу в управлінській діяльності.

Розкрито сутність понять «брендинг» та «бренд-менеджмент», розглянуто результати зарубіжних та вітчизняних досліджень щодо актуальності використання технологій брендингу в управлінні закладами дошкільної освіти в сучасних умовах. Визначено основні аспекти освітнього брендингу та розглянуто його складову, наведено приклади практичного використання інструментів брендингу в українських закладах дошкільної освіти, названо основні етапи бренд-менеджменту закладу освіти.

Висвітлено результати опитування керівників закладів дошкільної освіти щодо використання технологій брендингу в управлінні. Наголошено на ключовій ролі керівника у формуванні позитивного іміджу закладу дошкільної освіти.

Доведено, що освітній брендинг позитивно впливає на конкурентоспроможність, імідж, репутацію закладу дошкільної освіти (ЗДО), полегшує комунікацію з батьками чи опікунами дошкільників, громадою, зацікавленими сторонами тощо. Встановлено, що брендинг в сфері дошкільної освіти є інструментом не лише для підвищення репутації закладу серед батьків та громади, а й інструментом для залучення та утримання кадрів.

Зроблено висновок, що брендинг закладу дошкільної освіти є невід'ємним інструментом стратегічного управління, який забезпечує реалізацію освітніх і соціальних цілей та сталий розвиток установи.

Наголошено на необхідності подальших досліджень з проблеми брендингу, зокрема в контексті залучення стейкхолдерів та розроблення універсальних стратегій брендингу закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, бренд-менеджмент, інклюзія, порівняльний аналіз, особливі освітні потреби.

Abstract. In the conditions of the transformation of the preschool education system, educational branding becomes an important component of effective strategic management and acts not only as a

means of forming a positive image of the institution, but also as a tool for ensuring its competitiveness and sustainable development.

The purpose of the article is to study the relevance of educational branding in the conditions of the transformation of preschool education. The study used a complex of theoretical and empirical methods, in particular the analysis and synthesis of scientific sources, comparative analysis of domestic and foreign research, systematization of the main aspects of educational branding, as well as a sociological survey of heads of preschool education institutions regarding the use of branding technologies in management activities.

The essence of the concepts «branding» and «brand management» is revealed, the results of foreign and domestic research on the relevance of using branding technologies in the management of preschool education institutions in modern conditions are considered. The main aspects of educational branding are defined and its component is considered, examples of the practical use of branding tools in Ukrainian preschool education institutions are given, and the main stages of brand management of an educational institution are named.

The results of a survey of heads of preschool education institutions regarding the use of branding technologies in management are highlighted. The key role of the manager in forming a positive image of the preschool education institution is emphasized.

It has been proven that educational branding has a positive effect on the competitiveness, image, and reputation of a preschool education institution (PEI), facilitates communication with parents or guardians of preschoolers, the community, interested parties, etc. It has been established that branding in the field of preschool education is a tool not only for increasing the reputation of the institution among parents and the community, but also an instrument for attracting and retaining personnel.

It is concluded that the branding of a preschool education institution is an integral tool of strategic management, which ensures the realization of educational and social goals and the sustainable development of the institution.

The need for further research on the problem of branding is emphasized, in particular in the context of the involvement of stakeholders and the development of universal branding strategies for preschool education institutions.

Key words: preschool education, brand management, inclusion, comparative analysis, special educational needs

Актуальність дослідження. Потреба в модернізації дошкільної освіти, зумовлена стрімким розвитком сучасного середовища, вимагає розширення

управлінських підходів. У цьому контексті значущою є інтеграція інструментів маркетингу в управління закладами дошкільної освіти. Одним із таких інструментів є брендинг, який доповнює менеджерський набір керівника закладу дошкільної освіти, стає все більш популярним, орієнтованим на розвиток конкурентоспроможного та інклюзивного освітнього середовища.

Освітній брендинг давно став необхідною складовою управління дошкільною освітою в багатьох країнах світу, зокрема в США, Канаді, Австралії, Великій Британії тощо. Це зумовлено високим рівнем конкуренції між закладами дошкільної освіти, тож для них брендинг – це не просто частина іміджу, а стратегічно важливий інструмент комунікації та висвітлення унікальних можливостей для навчання, адже в багатьох випадках батьки обирають заклад саме через довіру до бренду.

В Україні ж освітній брендинг в дошкільній освіті лише починає набувати популярності. Його актуальність зумовлена підвищеною увагою, вибагливістю суспільства до дошкілля, інвестиційними перспективами тощо. Тобто брендинг є засобом іміджу закладу, його унікальності, можливості презентувати досягнення якнайбільшій аудиторії, створити атмосферу довіри та залучити до співпраці широкий спектр партнерів як з числа учасників освітнього процесу, так і з соціального середовища.

Роль брендингу в управлінні розвитком закладів дошкільної освіти стрімко зростає, проте в процесі його впровадження виникають проблеми, розв'язання яких вимагає підвищення управлінської компетентності керівників закладів дошкільної освіти, наявність фінансових та кадрових ресурсів для організації брендингу тощо. Відтак недостатня розробленість теоретико-методологічного підґрунтя брендингу закладу дошкільної освіти, відсутність зазначеної теми, або лише поверхневий її огляд в освітніх програмах з підвищення кваліфікації, призводить до нерозуміння сутності та важливості брендингу, а обмеженість фінансових та кадрових ресурсів, відсутність системних підходів та ефективних стратегій, адаптованих до специфіки дошкільної освіти, ускладнюють процес бренд-менеджменту. Відтак актуальність дослідження зумовлено необхідністю розширення управлінського ресурсу за

рахунок сучасних інструментів менеджменту та підвищення управлінської компетентності в процесі модернізації дошкільної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах динамічних змін у суспільстві та зростаючої конкуренції в освітній сфері ідеї брендингу поступово набувають особливого значення. Освітні заклади потребують створення власного впізнаваного образу, який відображає їхню унікальність, місію, цінності та якість освітніх послуг. Саме тому поняття «брендинг» в освіті розглядається як стратегічний інструмент формування позитивного іміджу навчального закладу, підвищення його привабливості серед здобувачів освіти, батьків і партнерів. Такий підхід дає змогу не лише зміцнити репутацію установи, а й забезпечити її конкурентоспроможність у національному та міжнародному освітньому просторі.

Проблематику освітнього брендингу в Україні у сфері вищої освіти досліджували: І. Варварук, О. Власик, Л. Гордієнко, М. Гриньова, О. Жегус, Д. Карамішев, О. Лада, М. Мальчик, Л. Хоменко, Г. Чміль, Н. Шейкіна, О. Яковлева; у сфері загальної середньої освіти – Г. Жулінська, О. Карпенко, Л. Покроєва, Т. Цюпій, І. Червінська; частково досліджено в дошкільній освіті – О. Березіна, Г. Продан, М. Швардак та ін. Вчені наголошують, що на сучасному етапі розвитку заклади освіти застосовують нові стратегії у сфері власного позиціонування на ринку освітніх послуг. Конкуренція між навчальними закладами спонукає їх займати активну ринкову позицію. Все більш поширеною стає практика впровадження маркетингового підходу до управління своєю діяльністю на основі використання засобів брендингу, які сприяють залученню нових отримувачів освітніх послуг.

Бренд являє собою нематеріальний актив організації, цінність якого полягає не лише у пізнаваності його споживачами, а передусім у формуванні позитивних емоцій, асоціацій, пов'язаних з ним.

Тобто сам бренд виступає лише інструментом для досягнення цілей організації. Проте, щоб цей інструмент забезпечив очікувані результати, необхідно здійснити заходи, спрямовані на його ефективне впровадження та використання.

Власне, створити сильний бренд недостатньо – важливо постійно його розвивати, удосконалювати та підтримувати.

Обґрунтовуючи сутність понять «брендинг» і «бренд-менеджмент» в контексті освітніх послуг одні вчені ототожнюють ці поняття, інші – доводять, що, незважаючи на тісний взаємозв'язок, вони репрезентують різні аспекти діяльності.

Брендинг можна розглядати як процес створення впізнаваного образу підприємства або його окремих товарів і послуг. Водночас бренд-менеджмент передбачає систематичне відстеження стану корпоративного бренду, його розвиток і підтримку з метою формування тривалих, довірчих і лояльних відносин між компанією та її споживачами (Що таке бренд і брендинг, 2025).

Концепція бренд-менеджменту передбачає формування стійкого емоційного зв'язку між споживачами та продуктом або організацією. Саме завдяки цьому у свідомості споживачів вибудовується позитивний імідж бренду, що сприяє не лише залученню нових клієнтів, а й підвищенню лояльності серед наявних. У працях деяких вчених питання бренд-менеджменту розглядається як «сукупність дій стратегічного та тактичного характеру, які спрямовані на створення бренду підприємства з подальшою підтримкою його розвитку та удосконалення» (Стамат, Сидорук, 2024), або ж як «маркетинговий інструмент, який використовується в процесі формування іміджу бренду протягом тривалого періоду» (Дорогін, Косенко, 2023). Словом, якщо брендинг – це процес формування бренду, то бренд-менеджмент – це процес управління ним.

Крім того, ефективний бренд-менеджмент дає змогу оцінювати економічну результативність бренду, а також забезпечує його вдосконалення та адаптацію до змін у зовнішньому середовищі (What is Brand Management: Benefits and Tips, 2022).

За О. Березіною, «брендинг – сукупність інструментів просування іміджу у сфері суспільних комунікацій, конкурентному середовищі та на споживчому ринку освітніх послуг» (Березіна, 2020). Спираючись на теоретичні джерела та освітню практику, вчена позиціонує брендинг як ефективний інструмент менеджменту закладу освіти та стверджує, що враховуючи вимоги сучасності, його успішність визначатиметься в найближчі часи саме брендом (Березіна, 2020).

На думку Т. Цюпій, освітній брендинг є системою асоціацій, яка передає місію, культуру, якість та унікальність закладу. Вчена впевнена, що у сфері освіти, як і в комерційній сфері, недостатньо пропонувати якісні товари чи послуги, для повноцінного та ефективного досягнення цілей навчального закладу необхідно створити і зберегти його назву. Дослідниця порівнює брендинг в освітній сфері повною мірою відповідати дійсності, адже завойована довіра дуже легко втрачається через незадовільні відгуки, що може призвести до поразки бренду (Цюпій, 2020).

Водночас М. Швардак розглядає освітній брендинг як «процес створення та управління унікальним і визнаним образом або брендом освітнього закладу з метою відзначити його серед конкурентів та привернути увагу здобувачів освіти, батьків, фахівців та інших зацікавлених сторін» (Швардак, 2022).

Проблема брендингу в освіті є досить актуальною за кордоном. Цю тематику висвітлено в дослідженнях таких зарубіжних науковців як В. Бертотті (Австралія), М. Кінні (США), Р. Ланге (Німеччина), Р. Наяк (Австралія), Ч. Перера (Великобританія), Г. Філіпс (США), К. Шолиха (Індонезія), С. Хао, Л. Ян (Китай).

У системі дошкільної освіти брендинг відіграє не менш важливу роль, ніж у закладах інших рівнів, адже саме в цьому середовищі формується перше враження батьків про якість освітніх послуг і професійність педагогів. Створення позитивного іміджу дошкільного закладу базується на поєднанні традицій і сучасних підходів, комфортного освітнього простору, безпеки, доброзичливої атмосфери та індивідуального підходу до кожної дитини. Ефективний брендинг у дошкільній освіті дає змогу підкреслити унікальність закладу, його освітню філософію, а також забезпечує довіру з боку батьків і громади, завдяки чому дошкільна установа перетворюється не просто на місце догляду за дітьми, а на впізнаваний освітній осередок, який має власну ідентичність і ціннісні орієнтири.

Зокрема, привертає увагу праця В. Бертотті, зосереджена на тому, як формується бренд дошкільних закладів і як брендинг здійснює вплив на вибір батьками закладу дошкільної освіти. Вчена доводить, що взаємодія закладів дошкільної освіти з зовнішнім середовищем через використання мови, образів та

емоцій – це не просто інформування, а активне стимулювання почуттів, які визначають вибір батьків (Bertotti, 2024).

Водночас актуальність використання технологій брендингу для підвищення конкурентоспроможності закладів дошкільної освіти в сучасному світі розкриває дослідження К. Шоліхі. Його результати показують, що завдяки брендингу заклад формує позитивний імідж, отримує довіру батьків та громади та підвищує свою конкурентоспроможність. Зокрема, як зазначає вчена, впровадження брендингу в досліджуваному нею ЗДО дало конкретні результати, а саме: сформувалася унікальна ідентичність закладу, покращилася атмосфера комунікації між учасниками освітнього процесу, збільшилася кількість заяв від нових здобувачів освіти, покращилася якість освіти (випускники успішно вступали до престижних шкіл), що в цілому підвищило репутацію закладу (Sholihah, 2023).

До того ж, окремі зарубіжні дослідники розглядають технологію брендингу не лише як інструмент для підвищення репутації серед батьків та громади, а і як інструмент для залучення та утримання кадрів. Наприклад, як стверджує німецький вчений Р. Ланге, брендинг роботодавця сприяє підвищенню мотивації персоналу, зміцненню командного духу та поліпшенню загального іміджу професії вихователя в суспільстві. У своєму дослідженні автор розглядає брендинг як інноваційний підхід до розв'язання кадрових проблем, робить акцент на важливості формування позитивного іміджу дошкільної установи як місця роботи та вважає це необхідним навіть для залучення чоловіків до професії вихователя (Lange, 2012).

Деякі зарубіжні науковці досліджують формування бренду закладу дошкільної освіти через соціальну відповідальність, доводячи, що ефективному брендингу сприяє активне виконання соціальних обов'язків, що більшою мірою спостерігається в інклюзивних закладах дошкільної освіти, де активна соціальна позиція щодо інклюзії посилює довіру до закладу та підвищує його брендову цінність (Нао et al., 2025).

Отже, здійснивши аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень з проблеми брендингу, можна стверджувати, що використання цієї сучасної технології в управлінні сприяє ефективному функціонуванню та розвитку закладу дошкільної

освіти в сучасних умовах. Варто наголосити, що ключова роль тут належить саме керівнику закладу дошкільної освіти, адже він формує позитивний імідж установи, є провідником її внутрішніх цінностей та «обличчям бренду».

Метою статті є дослідження брендингу в процесі управління закладом дошкільної освіти, а також визначення підходів, етапів і практичних механізмів розбудови освітнього бренду для підвищення іміджу, конкурентоспроможності та якості дошкільної освіти.

Процедура дослідження. В ході дослідження було використано такі методи: теоретичні (аналіз та узагальнення вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень); емпіричні (онлайн-опитування керівників закладів дошкільної освіти різних областей України). Зокрема, в рамках опитування задавалося питання: «Чи використовуєте Ви технології брендингу в роботі?» та запропоновано поділитися досвідом. Опитувальник було надіслано на електронні адреси ЗДО, участь була добровільною та анонімною, свої відповіді надали 565 керівників з різних областей України.

Результати дослідження. За результатами аналізу наукових джерел доцільно виокремити такі аспекти освітнього брендингу:

1. Унікальний імідж. Розробка унікального і впізнаваного образу закладу, який відображає його цінності, місію та особливості.
2. Цінності та місія. Визначення чітких цінностей та місії освітнього закладу, які віддзеркалюють його педагогічні підходи та філософію навчання.
3. Комунікація з аудиторією. Встановлення ефективної комунікації з потенційними здобувачами освіти, їхніми батьками та іншими стейкхолдерами через рекламу, веб-сайт, соціальні мережі, інформаційні листи та інші канали.
4. Якість освіти. Підтримка високої якості навчання та послуг, які відповідають бренду закладу.
5. Впровадження інновацій. Залучення інновацій та сучасних підходів до освіти для підвищення конкурентоспроможності закладу.
6. Використання брендингу для залучення нових здобувачів освіти та збереження існуючих.

7. Аналіз конкурентів. Вивчення конкурентів та розробка стратегії, яка дасть змогу закладу виділятися серед них.

8. Моніторинг та оцінка результатів. Систематичний аналіз ефективності брендингових заходів та внесення змін для покращення образу закладу (Швардак, Лендел, 2023).

Брендинг в освіті допомагає створити позитивне сприйняття закладу, підвищити рівень довіри та визнання серед аудиторії, а також привернути і зберегти здобувачів освіти та інвесторів, що робить його важливою складовою управління освітнім закладом (Швардак, Лендел, 2023).

На нашу думку, до зазначеного варто додати аспект інклюзії, адже ефективність сучасного брендингу неможлива без інклюзивного підходу. Водночас освітній брендинг може бути одним із інструментів формування інклюзивної культури в суспільстві, що вкрай важливо сьогодні.

Узагальнення результатів досліджень зарубіжних науковців дало змогу окреслити чотири ключові етапи бренд-менеджменту:

1. Картування проблем – виявлення внутрішніх слабких сторін.
2. Реалізація флагманських програм – створення унікальних переваг закладу.
3. Оцінювання результатів – зростання зацікавленості, кількості здобувачів і якості освіти.
4. Безперервне вдосконалення – стабілізація та розвиток досягнутого (Sholihah, 2023).

Виходячи з аналізу наукових праць з проблематики дослідження, можна зазначити, що брендинг передбачає чітке планування відповідно до індивідуальних особливостей та потреб закладу освіти.

Відтак вчені пропонують сформулювати три ключові команди:

- розвитку (для забезпечення планування роботи, самооцінювання, візією, місією та навчальними програмами);
- забезпечення якості (для надання рекомендацій щодо покращення на основі моніторингу та оцінювання);

– з поширення досягнень закладу в освітній простір (для промоції, висвітлення досягнень і активностей у ЗМІ) (Sholihah, 2023).

Отже, в ході дослідження теоретичних джерел встановлено, що брендинг закладу дошкільної освіти є невід’ємною частиною управління в сучасних умовах, так як через брендинг втілюються стратегічні цілі, які сприяють розвитку установи.

Водночас аналіз практичного досвіду керівників інклюзивних закладів дошкільної освіти, отриманий в результаті опитування, показав, що 57% опитаних управлінців знайомі з технологіями брендингу та впроваджують їх в управлінні, інші 47% не використовують ці технології в роботі (рис. 1.).

Керівники, які не використовують технології брендингу, вказали, що причиною є брак фінансування, неактуальність через відсутність конкуренції, зосередження на питаннях збереження життя та здоров’я дітей в умовах воєнного стану, брак кадрів, надмірне навантаження на керівника та наявність інших нагальних проблем. Варто зазначити, що деякі керівники під час опитування висловили своє зацікавлення зазначеною проблемою та мають певні задуми.

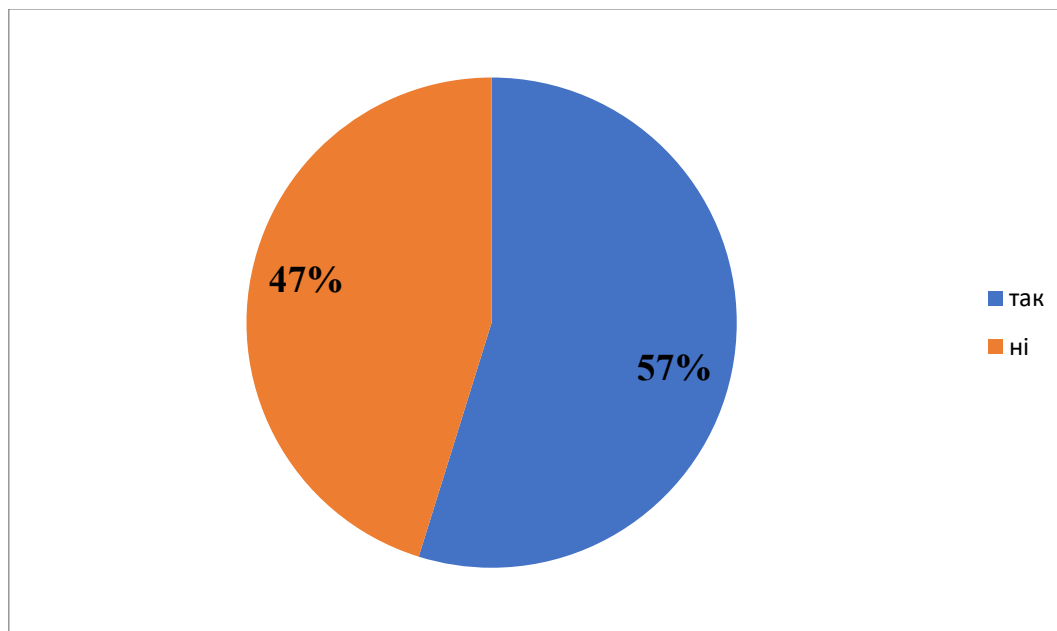


Рис. 1. Результати опитування керівників закладів дошкільної освіти щодо використання технологій брендингу.

На основі узагальнення даних опитування можна визначити низку найпоширеніших форм та технологій брендингу, які вже ефективно використовуються в українських ЗДО. До них належать:

- візуальний брендинг (створення логотипу, гімну, прапора, слоганів; використання певного стилю та кольорів у оформленні приміщень, стендів, документації);
- брендвана атрибутика (футболки, кепки, чашки) тощо.
- цифровий брендинг (створення сайту, сторінок в соцмережах, батьківських чатів, оглядові онлайн-екскурсії тощо).
- офлайн-брендинг (дні відкритих дверей, тематичні заходи (свята, фестивалі, майстер-класи), благодійні заходи тощо).
- особистий брендинг (формування професійної репутації керівника чи педагога через досягнення, цінності, публічну активність, відгуки тощо).

Отже, результати дослідження засвідчили, що, попри наявні труднощі та обмеження, пов'язані з воєнним станом, кадровим дефіцитом і фінансовими проблемами, дошкільні заклади освіти поступово усвідомлюють значення брендингу як ефективного інструменту розвитку. Частина керівників уже демонструє зацікавленість цією темою та має конкретні наміри щодо впровадження відповідних технологій у своїх закладах. Аналіз результатів дає змогу свідчити, що найбільш поширеними формами брендингу в ЗДО є візуальний, цифровий, офлайн- та особистісний брендинг, що у сукупності створює цілісну систему позитивного іміджу закладу.

Отже, можна зробити висновок, що брендинг у дошкільній освіті поступово перетворюється з епізодичного явища на стратегічний напрям управлінської діяльності, спрямований на підвищення престижу, відкритості та конкурентоспроможності сучасного закладу освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проблема брендингу в дошкільній освіті ще не отримала належного висвітлення, втім аналіз практичного досвіду ЗДО показує, що ця технологія активно використовується керівниками як інструмент стратегічного управління.

Українські заклади дошкільної освіти інтенсивно створюють сторінки в соціальних мережах, розробляють власні сайти, створюють логотипи та брендують ними афіші, роздаткові матеріали, документи, атрибути одягу та посуду тощо.

Брендинг та бренд-менеджмент – це два взаємозалежних процеси, які дають змогу ЗДО бути більш відкритими, активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем, формувати позитивний імідж, залучати до співпраці інвесторів тощо. Водночас освітній брендинг сприяє просуванню інклюзивних цінностей, що є надзвичайно важливим в умовах сьогодення.

Вважаємо, що перспективою подальших досліджень може бути розроблення універсальних стратегій бренд-менеджменту для закладів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березіна, О. (2020). Теоретичні основи освітнього бренду закладу дошкільної освіти. *Редакційна колегія*, 13
2. Цюпій, Т. М. (2020). Удосконалення процесу управління брендом закладу освіти. *Архів кваліфікаційних робіт (2019-2020÷ 2022-2023 н. р.)*.
3. Швардак, М. В., & Лендел, О. (2023). Маркетингові технології в управлінні сучасним закладом освіти <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10263>
4. Швардак, М. В. (2022). *PR-технології на ринку освітніх послуг*. <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/9065>
5. Стамат, В. М., & Сидорук, Д. В. (2024). *Розвиток бренд-менеджменту в Україні: виклики сьогодення*
6. Дорогін, М. С., & Косенко, О. П. (2023). Бренд-менеджмент як фактор успіху. *М 26 Маркетингові та організаційні механізми повоєнного розвитку галузі*, 314.
7. Bertotti, V. (2025). The emotional power of educational branding: exploring parental decision-making in South Australia's preschool choices. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 46(5), 583-597. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024>.
8. Sholihah, C. (2023, May). Branding Image Management In Improving The Competitiveness Of Early Children's Education In The Society 5.0 ERA. In *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity* (Vol. 1, No. 1, pp. 925-933).
9. Lange, R.(2012). Employer Branding—Wie Sie Männer für Ihre Kita gewinnen und halten.

10. Hao, X., Ma, C., Wu, M., Yang, L., & Liu, Y. (2025). Promoting parental loyalty through social responsibility: The role of brand trust and perceived value in Chinese Kindergartens. *Behavioral Sciences*, 15(2), 115.
11. Що таке бренд і брендинг? Режим доступу: <https://ideadigital.agency/blog/shho-take-brend-ta-branding/>.
12. What is Brand Management: Benefits and Tips, 2022. Режим доступу: <https://sendpulse.com/support/glossary/brand-management>

REFERENCES

1. Berezina, O. (2020). Teoretychni osnovy osvitnoho brendu zakladu doshkilnoi osvity [Theoretical foundations of the educational brand of a preschool education institution]. *Redaktsiina kolehiia*, 13. [in Ukrainian].
2. Tsiupii, T. M. (2020). Udoskonalennia protsesu upravlinnia brendom zakladu osvity [Improving the brand management process of an educational institution]. *Arkhiv kvalifikatsiinykh robit (2019-2020÷ 2022-2023 n. r.)*. [in Ukrainian].
3. Shvardak, M. V., & Lendiel, O. (2023). Marketynhovi tekhnolohii v upravlinni suchasnym zakladom osvity [Marketing technologies in the management of a modern educational institution]. <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10263> [in Ukrainian].
4. Shvardak, M. V. (2022). PR-tekhnolohii na rynku osvitnikh posluh [PR technologies in the educational services market]. <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/9065> [in Ukrainian].
5. Stamat, V. M., & Sydoruk, D. V. (2024). Rozvytok brend-menedzhmentu v Ukraini: vyklyky sohodennia [Development of brand management in Ukraine: Contemporary challenges]. [in Ukrainian].
6. Dorohin, M. S., & Kosenko, O. P. (2023). Brend-menedzhment yak faktor uspikhu [Brand management as a success factor]. *M 26 Marketynhovi ta orhanizatsiini mekhanizmy povoiennoho rozvytku haluzi*, 314. [in Ukrainian].
7. Bertotti, V. (2025). The emotional power of educational branding: exploring parental decision-making in South Australia's preschool choices. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 46(5), 583–597. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024>. [in English].
8. Sholihah, C. (2023, May). Branding Image Management In Improving The Competitiveness Of Early Childrens Education In The Society 5.0 ERA. In *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity (Vol. 1, No. 1, pp. 925-933)*. [in English].
9. Lange, R. (2012). Employer Branding—Wie Sie Männer für Ihre Kita gewinnen und halten. [in English].

10. Hao, X., Ma, C., Wu, M., Yang, L., & Liu, Y. (2025). Promoting parental loyalty through social responsibility: The role of brand trust and perceived value in Chinese Kindergartens. *Behavioral Sciences*, 15(2), 115. [in English].
11. Shcho take brend i brendynh? [What is a brand and branding?] Retrieved: <https://ideadigital.agency/blog/shho-take-brend-ta-brening/> [in Ukrainian].
12. What is Brand Management: Benefits and Tips, 2022. Retrieved from: <https://sendpulse.com/support/glossary/brand-management> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.10.2025 р.

УДК 159.9:616.89

Вікторія Гупаловська,

кандидат психологічних наук,

доцент, доцент кафедри психології

e-mail: viktoriya.hupalovska@lnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5994-2102>

ResearcherID: AAF-6070-2019

Scopus ID: 57217061339

Viktoriia Hupalovska,

Associated professor,

Docent of Department of Psychology

Львівський національний університет імені Івана Франка,

м. Львів, Україна

вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000

Ivan Franko National University of Lviv,

Lviv, Ukraine

Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПРОГРАМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СЕКСУАЛЬНИХ

СЦЕНАРІЇВ ЯК СКЛАДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ, ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ СІМЕЙ

RESULTS OF THE APPROBATION OF A PSYCHOCORRECTION PROGRAM FOR SEXUAL SCRIPTS AS A PART OF THE REHABILITATION SUPPORT FOR VETERANS, SERVICEMEN AND THEIR FAMILIES

Анотація. Мета статті – представлення результатів апробації програми психокорекції сексуальних сценаріїв з використанням елементів травмо-фокусованої психотерапії, імагінативної та зосередженої на вирішенні короткотермінованої психотерапії в реабілітації ветеранів, військовослужбовців та їхніх сімей.

Методи/методики дослідження. У реалізації програми психокорекції сексуальних сценаріїв ветеранів використовувалися психокорекційні методи травмо-фокусованої психотерапії, імагінативної та зосередженої на вирішенні короткотермінованої психотерапії. Для дослідження ефективності психокорекційної програми до і після впливу застосовувалися психодіагностичні методики: Типи сексуальних сценаріїв (Гупаловська, 2020), Питальник суб'єктивного сексуального благополуччя (Гупаловська, 2021). Статистичне опрацювання даних проводилося за допомогою Statistica 8.0. (Т-критерій Стьюдента, тест Вілкоксона, показник ефекту розміру Коена (Cohen's d)).

Результати. Після психокорекції значно зросли показники сексуальних сценаріїв: Пронатальний, Самореалізаційний, Трансцендентний, Інтимний, Пристрасний, Гедоністично-комунікативний скрипт ($p=0.02$ – $p<0.001$). Зафіксовано зниження за показниками Платонічно-еротичного ($p=0.043$) і Традиційно-батьківського сценарію ($p=0.019$). Решта сценаріїв змін істотно не зазнали ($p>0.05$). Тест Вілкоксона підтвердив усі результати Т-тесту, лише за показником Кількісний компонент статистично значуща відмінність не підтверджена ($W=16.0$, $p=0.0771$). Сила ефекту за коефіцієнтом Cohen's d за більшістю шкал вище 1.0, що свідчить про дуже сильний ефект психокорекційного впливу.

До психокорекції – більшість показників сексуального благополуччя низького рівня, особливо сексуальна потреба та задоволення стосунками. Після психокорекції усі показники піднімаються до середнього рівня, деякі – до верхньої межі середнього рівня і відмінності статистично значущі.

Висновки. Дослідження ефективності розробленої психокорекційної програми засвідчило її спроможність у відновленні сексуального благополуччя ветеранів. Виявлене зростання адаптивних сексуальних сценаріїв (інтимного, трансцендентного, пристрасного, гедоністично-комунікативного) та підвищення інтегрального показника сексуального благополуччя свідчить

про позитивні зміни у сфері інтимних стосунків. Зниження рівня показників ригідних сценаріїв підтверджує гнучкість і переорієнтацію на більш ресурсні форми сексуальної поведінки. Запропонована психокорекційна програма може бути ефективним інструментом психологічної реабілітації ветеранів у сфері сексуального здоров'я та благополуччя.

Ключові слова: реабілітація ветеранів; модель PLISSIT; програма психокорекції; психосексуальна реабілітація; сексуальні сценарії; ефективність психокорекційної програми.

Abstract. Purpose. The aim of the article is to present the results of testing a psychocorrection program for sexual scripts using elements of trauma-focused psychotherapy, imaginative psychotherapy, and solution-focused brief therapy in the rehabilitation of veterans, military personnel, and their families.

Methods. In implementing the psychocorrection program of veterans' sexual scripts, psychocorrectional methods of trauma-focused psychotherapy, imaginative psychotherapy, and solution-focused brief therapy were applied. To study the effectiveness of the psychocorrection program before and after intervention, psychodiagnostic instruments were used: Types of Sexual Scripts (Hupalovska, 2020) and the Subjective Sexual Well-being Questionnaire (Hupalovska, 2021). Statistical processing of the data was performed with Statistica 8.0 using Student's t-test, the Wilcoxon test, and Cohen's d effect size.

Results. After psychocorrection, significant increases were observed in sexual scripts: Pronatal, Self-realization, Transcendent, Intimate, Passionate, and Hedonistic-communicative ($p = 0.02 - p < 0.001$). Decreases were recorded for the Platonic-erotic ($p = 0.043$) and Traditionally-parental scripts ($p = 0.019$). The remaining scripts did not show significant changes ($p > 0.05$). The Wilcoxon test confirmed all t-test results, except for the Quantitative Component, where the difference did not reach statistical significance ($W = 16.0, p = 0.0771$). Effect sizes by Cohen's d exceeded 1.0 for most scales, indicating a very strong impact of the psychocorrectional intervention.

Before psychocorrection, most indicators of sexual well-being were at a low level, especially sexual need and relationship satisfaction. After psychocorrection, all indicators rose to the medium level, with some reaching the upper range of the medium level, and the differences were statistically significant.

Conclusions. The study of the effectiveness of the developed psychocorrection program demonstrated its capacity to restore sexual well-being in veterans. The increase in adaptive sexual scripts (intimate, transcendent, passionate, hedonistic-communicative) and the growth of the integral indicator of sexual well-being indicate positive changes in intimate relationships. The decrease in rigid script indicators confirms flexibility and reorientation toward more resourceful forms of sexual behavior. The proposed psychocorrection program can be an effective tool for the psychological rehabilitation of veterans in the domain of sexual health and well-being.

Key words: veterans' rehabilitation; PLISSIT model; psychocorrection program; psycho-sexual rehabilitation; sexual scripts; effectiveness of psychocorrection program.

Актуальність дослідження. В сучасних умовах воєнних дій в Україні велика кількість військовослужбовців зазнають фізичних травм, поранень, психологічної травматизації. Повернення до нормального життя після бойового стресу часто супроводжується проблемами сексуального характеру, порушеннями інтимної сфери, зниженням лібідо, соціальної й психологічної ізоляції. Ветерани та члени їхніх сімей опиняються перед викликами, що потребують не лише медичної допомоги, а й комплексної реабілітації – психоемоційної, сексологічної та соціально-психологічної підтримки.

Недостатня увага до сексологічної компоненти супроводу у реабілітаційних програмах створює прогалини, які знижують ефективність загальної психотерапевтичної та реабілітаційної роботи. Відсутність системної моделі, що інтегрує психологічну, сексологічну та реабілітаційну допомогу, призводить до пролонгованих негативних наслідків: сімейних конфліктів, погіршення якості життя, підвищення ризику психосоматичних захворювань та соціальної дезадаптації.

Отже, розробка моделі і апробація програми психологічної корекції сексуальних сценаріїв як складової реабілітаційного процесу колишніх військовослужбовців та членів їхніх сімей є науково й практично обґрунтованою, спрямованою на підвищення якості ментального здоров'я, соціальної інтеграції, подолання сексуальних дисфункцій і формування ресурсів для повноцінного повернення до суспільного життя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Тема поствоєнної реабілітації стала предметом інтересу українських науковців переважно з початком повномасштабного вторгнення. А західні науковці пропонують свої більш ранні напрацювання та висновки.

Так Мітчел Треппер з колегами (Tepper et al., 2014) у статті «Sexual healthcare for wounded warriors with serious injuries: review/recommendations» розглядає

питання сексуального здоров'я у поранених воїнів із тяжкими травмами (ТВІ, ампутації, опіки, політравма). Автори підкреслюють, що у мультидисциплінарній реабілітації треба системно враховувати сексуальне функціонування (медичні, фармакологічні й психотерапевтичні інтервенції), а також проводити цілеспрямовану оцінку проблем інтимного життя у пацієнтів і їх партнерів. Практичні рекомендації передбачають створення протоколів скринінгу, роботу парних консультацій, урологічну/гінекологічну корекцію і залучення ерготерапевтів/сексологів в команду реабілітації.

Елізабет Бьорд та співавтори (Bird et al. 2021) роблять висновок, що лікування ПТСР може покращувати сферу сексуального функціонування, але потребує цілеспрямованого включення сексуальних питань у реабілітаційні протоколи та подальших досліджень щодо біопсихосоціальних механізмів процесу.

Федорець С. у статті «Психосексуальні основи сексуальної реабілітації військових, ветеранів та цивільних з інвалідністю» аналізує психосексуальні засади сексуальної реабілітації для осіб з набутою інвалідністю (у т.ч. поранених військових). Авторка підкреслює дефіцит україномовних досліджень у цій темі, описує вплив травми та інвалідності на сексуальне функціонування (біо-, психо-, соціальні чинники) і наголошує на необхідності інтегрованого підходу – включення сексуальної реабілітації в загальні реабілітаційні програми, роботу з парами та групову підтримку (Федорець, 2023).

Баско, А. В., Собакарь, А. О., Миронюк, С. А. (Баско, Собакарь, & Миронюк, 2024) у своїй статті розглядають і систематизують методики, що застосовуються в реабілітації військовослужбовців (медичні, фізіотерапевтичні, психосоціальні), аналізують функціонування реабілітаційних центрів і дають рекомендації щодо розвитку мережі реабілітаційних послуг на місцевому рівні. Авторам належить також розгляд ролі мультидисциплінарних команд (реабілітологи, психологи, соціальні працівники) та пропозиції щодо стандартизації програм. Стаття корисна як базис для включення психосоціальних і, за потреби, сексуальних компонентів у комплексні програми.

У 2023 році в Україні вийшов посібник «Любись» та була розроблена

платформа Resex (проект Veteran Hub). Це практичний посібник з повернення до сексуального життя після поранення. Вони містять адаптовані рекомендації для поранених чоловіків і жінок: прийняття тіла після травми, адаптація інтимності, вправи для пар, поради фахівців (урологи, реабілітологи, психотерапевти). Посібник – не теоретична стаття, а практична інструкція з інтерв'ю, кейсами та адаптованими вправами; особливо корисний для практиків, які працюють із пораненими ветеранами і їх партнерами (Veteran Hub / Resex, 2023).

У 2023–2024 рр. кілька ініціатив (фонди, ГО, освітні платформи) започаткували курси та матеріали з відновлення інтимного життя (освітні курси «Recovery. Сексуальне життя», проекти фонду О. Пінчук та ін.), що містять інструкції для спеціалістів і практичні матеріали для ветеранів. Ці матеріали заповнюють прогалину у практичних рекомендаціях і створюють платформу для підготовки фахівців. Ресурси мають прикладний фокус (тренінги, воркшопи, мікро-курси).

Міжнародні/національні дослідження 2023–2024 (UNDP, IREX) (UNDP / IREX, 2023) містять аналіз потреб ветеранів і їхніх сімей стосовно медичної реабілітації, психосоціальної підтримки, інтеграція сімей у процес реабілітації. Розроблено рекомендації, які передбачають залучення сімей у реабілітаційні програми, підготовку спеціалістів, створення мережі послуг та включення специфічних напрямків (включно з сексуальним здоров'ям) у комплексні програми реінтеграції.

Клейр ван Воунденберг та колеги (van Woudenberg, et al., 2023) у статті «Effect of intensive trauma-focused treatment on sexual satisfaction» наголошують, що позитивні зміни в сексуальній сфері можуть бути як прямим чинником, так і результатом зниження симптоматики PTSD, як результатом прямої позитивної дії відновлення, так і опосередкованим чинником через покращення настрою, близькості в стосунках і фізичного стану приводити до одужання від розладу. Результати їхніх досліджень підкреслює важливість включення питань сексуального здоров'я в оцінку ефективності травмопрофільних програм реабілітації.

Тому метою статті є представлення результатів апробації програми психокорекції сексуальних сценаріїв з використанням елементів травмо-фокусованої психотерапії, імагінативної та зосередженої на вирішенні короткотермінованої психотерапії як чинника реабілітації ветеранів, військовослужбовців та їхніх сімей.

Методи та методики. З початком війни у спеціальній психології приділяється значна увага виявленню, психологічному аналізу та психологічній допомозі (психокорекції та психотерапії) у подоланні наслідків військового конфлікту на території України. Найбільш характерними станами, які можна фіксувати у дорослих та дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП), зазначає О. А. Вовченко, є домінування гострих чи/та хронічних негативних емоційних переживань: тривоги, страху, агресії, дратівливості, дисфорії (Вовченко, 2022). Автор розглядає різні методи роботи з психологічними наслідками війни у дітей з ООП і пропонує методи із когнітивно-поведінкового, гуманістичного та тілесно-орієнтованого підходів.

У західній медичній та психологічній реабілітаційній практиці для обговорення питань, пов'язаних із сексуальністю, як у людей, котрі потребують загальної реабілітації, так і серед осіб з інвалідністю, часто використовують модель PLISSIT. Ця модель допомагає фахівцям (психологам, терапевтам, лікарям) надавати підтримку клієнтам у комфортний для них спосіб, враховуючи їхні особливі потреби та кордони.

Модель PLISSIT розробив Джек С. Еннон (Jack S. Annon) у 1976 році. Американський психолог описує чотирирівневу модель сексуальної терапії. *PLISSIT* – це аббревіатура, яка позначає чотири етапи психокорекційної програми: P – Permission (Дозвіл), LI – Limited Information (Обмежена інформація), SS – Specific Suggestions (Конкретні рекомендації), IT – Intensive Therapy (Інтенсивна терапія).

Модель PLISSIT важлива у реабілітації людей з інвалідністю, оскільки вирішує такі завдання:

1. *Адресування специфічних потреб.* Модель допомагає враховувати фізичні, емоційні та психологічні виклики, з якими стикаються люди з інвалідністю у

сфері сексуальності.

2. *Покращення якості життя.* Сексуальність – важлива складова людського життя. Її ігнорування може призвести до депресії, тривоги чи зниження самооцінки.
3. *Зменшення стигми.* Модель допомагає зруйнувати табу, яке існує довкола сексуальності людей з інвалідністю.
4. *Індивідуальний підхід.* Кожна людина має різні потреби, що робить цю модель надзвичайно гнучкою і забезпечує підбір індивідуальних методів роботи.

Модель PLISSIT широко використовується в роботі з пацієнтами з фізичними травмами, хронічними захворюваннями, сексуальними дисфункціями та психологічними труднощами. Вона пропонує стислий метод введення сексуальної тематики в клінічну бесіду, звужуючи сферу занепокоєння пацієнта та пропонуючи ефективне консультування та лікування. Медичні працівники всіх медичних спеціальностей можуть застосовувати модель, орієнтуючи її на інформацію, обмежену для пацієнтів.

Модель PLISSIT пропонує 4 етапи психокорекційного втручання:

1. Лікар (психолог) створює простір для того, щоб пацієнт міг порушити питання сексуального здоров'я, як правило, за допомогою відкритих запитань, таких як «Чи є щось про ваше сексуальне здоров'я, що ви хотіли б обговорити?».
2. Після того, як пацієнт виявить проблему, лікар (психотерапевт, психолог) може надати цільову інформацію, включаючи потенційні причини симптомів.
3. Пропонується диференціальна діагностика з конкретними рекомендаціями щодо того, як почати розв'язання проблеми. Лікар, психотерапевт або психолог може повідомити пацієнту, що це лише перша спроба розв'язати його проблему, і що існують інші варіанти лікування, якщо ця пропозиція не розв'яже його проблему.
4. Якщо необхідно, можна направити до фахівця з сексуального здоров'я, наприклад, до сексолога, спеціаліста з тазового дна або секс-педагога, щоб

надати більш повну підтримку та рекомендації.

Необхідно бути свідомими того, що сфера роботи з сексуальними проблемами в Україні лише нещодавно почала розвиватися і виходити з числа «соромітських», тому такі фахівці як спеціаліст з тазового дна або секс-педагог поки що відсутні.

У статті «Using the extended PLISSIT model to address sexual healthcare needs» (Taylor B, Davis S., 2006) представлено розширену версію моделі PLISSIT під назвою Ex-PLISSIT та її застосування в медсестринській практиці для задоволення потреб пацієнтів у налагодженні сексуального здоров'я.

Застосування цієї моделі може бути здійснено фахівцями з ментального здоров'я, тобто психологами, психотерапевтами. Ця концепція є підходом до проблеми сексуальної реабілітації з метою покращення добробуту ветеранів.

Методологічним підґрунтям психокорекційної програми психокорекції сексуальних сценаріїв як чинника реабілітації військовослужбовців стали також інші моделі та теорії: чотиривимірна модель структури особистості В. Рибалки-А. Шевцова (Шевцов, 2009), модель психологічних механізмів соціально-психологічної адаптації людини з обмеженнями життєдіяльності А. Шевцова, І. Чухрій (Шевцов, Чухрій, 2019), концепція кататимно-імагінативної психотерапії (К.-Х. Льюїнер, Я. Л. Козаровицький-Обухов, У. Захсе). концепція короткотермінової терапії, сконцентрованої на вирішенні (С. де Шезар, І. Кім Берг, Я. Лельонкевич), трирівнева модель сексуальності (Гупаловська, 2013), модель сексуального благополуччя (Гупаловська, 2020).

Практична реалізація системи психокорекції дезадаптивних сексуальних сценаріїв дорослих відбувалася відповідно до основних загальних принципів психокорекційної роботи: принципу системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань, загально-реабілітаційного принципу (принцип холізму, цілісності), принципу комплексності психологічної корекції, принципу єдності діагностики та корекції, діяльнісного принципу.

Необхідно підкреслити, що психокорекція дезадаптивних сексуальних сценаріїв відбувається зазвичай у кількох контекстах: 1) при запиті на роботу із сексуальною тематикою; 2) при запиті на роботу із загальножиттєвою

проблематикою (самопочуття, стосунки, задоволеність життям, самореалізація, інші життєві проблеми). У цьому випадку питання функціонування сексуальності піднімається лише як дотичне і не раніше п'ятої-десятої зустрічі, коли встановлено раппорт і довірливі стосунки із психологом. 3) У консультуванні пари питання про сексуальні стосунки, якщо запит безпосередньо їх не стосується, обов'язково задається. Але також після встановлення довіри та взаєморозуміння між парою та психологом.

Розроблена нами програма психокорекції сексуальних сценаріїв дорослих складається із трьох основних блоків: 1) психодіагностичний; 2) психокорекційний; 3) закріплювальний.

На першому (діагностичному) етапі на основі методик психологічної діагностики Типів сексуальних сценаріїв (Гупаловська, 2020), Питальника суб'єктивного сексуального благополуччя (Гупаловська, 2021), було здійснено психодіагностику індивідуального сценарного профілю (рівню вираженості сексуальних сценаріїв) та сексуального благополуччя кожного учасника. Як було показано у попередніх наших дослідженнях (Shevtsov & Hupalovska, 2024; Hupalovska & Shevtsov, 2025), сексуальне благополуччя є чинником психологічного благополуччя як в осіб з інвалідністю, так і в учасників з типовим розвитком – регресійні моделі адаптивності та психологічного добробуту містили показники сексуального благополуччя і сексуальних сценаріїв і були високонадійними (0,75–0,90).

Реконструкція сексуальних сценаріїв як чинник реабілітації для ветеранів відбувалася за комбінованою програмою: за основу було взято травмаорієнтований підхід, роботу з ресурсами, імагінаціями та з елементами зосередженої на вирішенні короткотермінової психотерапії.

На корекційному етапі передусім відбувається психоедукація залежно від особливостей учасників психокорекційної групи. Застосовуються також робота в парі (парний формат) та індивідуальна психокорекція. Надалі ми проводили мінімум 8 сесій у груповому або індивідуальному форматі тривалістю щонайменше 2 місяці. У груповій роботі взяли участь 6 ветеранів із легкими та важкими

пораненнями в анамнезі. Ще 4 учасники проходили індивідуальну психокорекцію і два учасники – в парі з дружиною. Загальна кількість учасників – колишніх військовослужбовців, які проходили психокорекційну програму, – становить 12 осіб. Середній вік учасників 40,7+-12,5 років, наймолодшому 28 років, найстаршому – 53 роки. Більшість мають вищу освіту (75%), решта (25%) – середню професійну. 10 із 12 учасників мають стабільну пару (83,3%), з яких 8 (66,7%) одружені, один учасник розлучений, один – не має актуальних парних стосунків.

У третьому, закріплювальному, блоці психокорекційної програми відбувалося переважно дві-три зустрічі із обговоренням та закріпленням результатів роботи, аналізом висновків, підведенням до розуміння того, що відбувалося протягом усієї психокорекційної роботи. Наприкінці проводився замір тих самих показників сексуальних сценаріїв та сексуального благополуччя, що ї на початку програми.

Результати дослідження та їх обговорення. Після проведення психокорекційних занять та опитування до і після їх проведення ми проаналізували результати, здійснили їх статистичний аналіз із використанням пакету Statistica 8.0. Застосовано порівняльний аналіз за Т-критерієм Стюдента. Як видно з таблиці 1, після реалізації психокорекційної програми з елементами травматерапії за протоколом TPSS+ із ресурсно-орієнтованим підходом та імагінаціями, позитивної зосередженої на вирішенні короткотермінової психотерапії, виявлено статистично значущі зміни у низці сексуальних сценаріїв.

Таблиця 1.

Результати психокорекційної роботи за комбінованою травма-орієнтованою психокорекційною програмою (n=12)

Сценарій	До психокорекції (сер. знач.)	Після психокорекції (сер. знач.)	Різниця	Т коеф. Стюдента	p
Пронатальний	4.99	7.41	+2.42	2.73	.019
Романтичний	17.61	18.82	+1.20	1.46	.171
Ринковий	6.37	5.30	-1.07	-1.54	.151
Самореалізаційний	14.72	17.92	+3.20	3.62	.004*

Платонічно-еротичний	12.37	10.12	-2.25	-2.29	.042*
Трансцендентний	23.15	29.08	+5.93	8.37	.000*
Патріархальний	6.61	5.60	-1.01	-1.51	.158
Інтимний	27.81	31.37	+3.57	4.17	.002*
Рекреативний	8.74	10.09	+1.36	2.14	.055
Традиційно-Батьк	10.66	8.42	-2.24	-3.62	.004*
Інструментальний	7.01	7.27	+0.26	0.29	.775
Пристрасний	24.84	28.08	+3.24	4.11	.002*
Гедоністично-Комуникативний	14.19	17.94	+3.74	6.25	.000*
Показники суб'єктивного сексуального благополуччя					
Сексуальна комунікація	16.2	21.1	+4.9	4.12	.002*
Сексуальна потреба	8.3	13.0	+4.7	5.38	.000*
Кількісний компонент	3.0	1.2	-1.8	-3.44	.006*
Стосунки як цінність	16.4	22.7	+6.3	6.01	.000*
Задоволення СЖ і стосунками	17.0	23.1	+6.1	7.12	.000*
Інтегральний показник	58.2	83.2	+25.0	8.56	.000*

Значуще зросли показники сексуальних сценаріїв за шкалами: Пронатальний сценарій (Мдо=4.99; Мпісля=7.41; $t=2.73$; $p=.019$), Самореалізаційний (Мдо=14.72; Мпісля=17.92; $t=3.62$; $p=.004$), Трансцендентний (Мдо=23.15; Мпісля=29.08; $t=8.37$; $p<.001$), Інтимний (Мдо=27.81; Мпісля=31.37; $t=4.17$; $p=.002$), Пристрасний (Мдо=24.84; Мпісля=28.08; $t=4.11$; $p=.002$) та Гедоністично-комуникативний сценарій (Мдо=14.19; Мпісля=17.94; $t=6.25$; $p<.001$).

Водночас зафіксовано зниження за показниками: Платонічно-еротичного сценарію (Мдо=12.37; Мпісля=10.12; $t=-2.29$; $p=.043$), Традиційно-батьківського сценарію (Мдо=10.66; Мпісля=8.42; $t=-3.62$; $p=.004$). Решта сценаріїв змін істотно не зазнали ($p > .05$). До психокорекції більшість показників тримаються на межі низького рівня, особливо сексуальна потреба та задоволення стосунками. Після психокорекції усі показники піднімаються щонайменше до середнього рівня, а деякі (задоволення, стосунки як цінність, інтегральний показник) сягають верхньої межі середнього рівня.

Усі показники сексуального благополуччя після терапії статистично значуще

зросли: Сексуальна комунікація ($M_{до}=16.2$; $M_{після}=21.1$; $t=4.12$; $p=.002$), Сексуальна потреба ($M_{до}=8.3$; $M_{після}=13.0$; $t=5.38$; $p<.001$), Стосунки як цінність ($M_{до}=16.4$; $M_{після}=22.7$; $t=6.01$; $p<.001$), Задоволення сексуальним життям і стосунками ($M_{до}=17.0$; $M_{після}=23.1$; $t=7.12$; $p<0.001$), Інтегральний показник також зріс з низького рівня ($M_{до}=58.2$) до середнього ($M_{після}=83.2$), ($t=8.56$; $p<0.001$). Кількісний компонент значуще знизився ($M_{до}=1.2$; $M_{після}=3.0$; $t=3.44$; $p=0.006$), що свідчить про підвищення рівня сексуального добробуту.

Для перевірки ефекту класичного Т-тесту ми також використали Wilcoxon signed-rank test як непараметричний аналог парного Т-тесту, що є більш строгим критерієм для невеликих вибірок $n=12$ або при ненормальному розподілі. Тест Вілкоксона підтвердив усі результати Т-тесту, лише за показником Кількісний компонент статистично значуща відмінність не підтверджена ($W=16.0$, $p=0.0771$).

Ми також обрахували показник розміру ефекту Коена (Cohen's d), оскільки він показує практичне значення змін. Сила ефекту за коефіцієнтом Cohen's d інтерпретується наступним чином: ~ 0.2 (малий), ~ 0.5 (середній), ≥ 0.8 (великий). Більшість результатів у нашому дослідженні вище 1.0, що свідчить про дуже сильний ефект психокорекційного впливу.

Як видно із викладеного вище, до психокорекції більшість показників тримаються на межі низького рівня, особливо сексуальна потреба та задоволення стосунками. Після психокорекції усі показники піднімаються щонайменше до середнього рівня, а деякі (задоволення, стосунки як цінність, інтегральний показник) сягають верхньої межі середнього рівня. Це відповідає очікуваним ефектам травматерапії з ресурсним підсиленням, адже зростає емоційна включеність, цінність близькості та задоволення від стосунків. Усі показники сексуального благополуччя показують значущі позитивні зміни ($p<0.01$). Найсильніше підвищилися задоволення сексуальним життям, стосунки як цінність та інтегральний показник. Навіть кількісний компонент, який є негативним показником сексуального благополуччя, і зазвичай менш чутливий, значно знизився.

Отримані результати вказують на те, що запропонована психокорекційна

програма позитивно вплинула як на структуру сексуальних сценаріїв, так і на загальний рівень сексуального благополуччя ветеранів. Зростання значень трансцендентного, інтимного, пристрасного та гедоністично-комунікативного сценаріїв можна пояснити тим, що у процесі терапії активізувалася емоційність, здатність до переживання задоволення та інтимності, а також були відновлені психологічні й тілесні ресурси. Інтимність (душевна близькість), як було показано у наших попередніх дослідженнях сексуальності чоловіків (Гупаловська & Володимерець, 2012), стає високо актуальною у стосунках для чоловіків у віці близько та після 40 років. Натомість зниження показників платонічно-еротичного та традиційно-батьківського сценаріїв відображає поступовий відхід від більш ригідних і консервативних моделей сексуальності, що часто домінують у посттравматичних станах. Також імовірно під впливом психоедукації, під час якої колишні військовослужбовці отримують інформацію про функціонування сексуальності після умов хронічного стресу, відбувається більш відкрите і зріле сприйняття власних переживань та відчуттів, приводить до зниження оцінки за платонічно-еротичним сценарієм, а отже, до визнання власного зрілого сексуального лібідо.

Підвищення інтегрального показника сексуального благополуччя та його окремих компонентів свідчить про відновлення базових потреб у близькості, комунікації та задоволенні стосунками. Негативний показник сексуального добробуту – кількісна потреба – також зріс, що може свідчити про відреагування стресового внутрішнього напруження через сексуальну сферу або ж надання ветеранами собі «дозволу» мати різноманітні сексуальні переживання та приймати себе. Отже, психокорекція з елементами травматерапії, імагінація, SFBT та ресурсною роботою не лише зменшує травматичні прояви, а й сприяє відновленню здатності ветеранів до повноцінного сексуального життя та інтеграції позитивних переживань у сфері інтимних стосунків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізовані нами у цій статті праці підкреслюють одну ключову думку: сексуальність і інтимність – невід’ємна складова реабілітації поранених ветеранів, яку часто ігнорують.

Інтеграція сексуальної оцінки та інтервенцій у мультидисциплінарну команду підвищує ефективність відновлення як фізичного, так і психосоціального функціонування.

Практичні кейси в літературних джерелах показують, що цілісна робота з інтимністю покращує психологічну адаптацію, самооцінку та задоволеність стосунками в поранених ветеранів.

Західні фахівці у роботі з військовослужбовцями, які повернулися з зони воєнних дій, посилаються на протоколи скринінгу та міждисциплінарні моделі (Ellis, Tepper), обґрунтовують зв'язок між ПТСР і сексуальними дисфункціями (Bird), показують, що травмофокусована терапія може впливати й на сексуальні показники (van Woudenberg).

Проведене нами дослідження ефективності розробленої психокорекційної програми, що поєднувала протокол TPSS+, ресурсні техніки та елементи імагінації та зосередженої на вирішенні короткотермінової психотерапії, засвідчило її спроможність у відновленні сексуального благополуччя ветеранів. Виявлене зростання адаптивних сексуальних сценаріїв (інтимного, трансцендентного, пристрасного, гедоністично-комунікативного) та підвищення інтегрального показника сексуального благополуччя свідчить про позитивні зміни у сфері інтимних стосунків і задоволеності сексуальним життям. Зниження рівня показників ригідних сценаріїв підтверджує гнучкість і переорієнтацію на більш ресурсні форми сексуальної поведінки. Отже, запропонована психокорекційна програма може розглядатися як ефективний інструмент психологічної реабілітації ветеранів у сфері сексуального здоров'я та благополуччя.

Перспективами подальших досліджень є апробація програми у роботі із військовослужбовцями із більш серйозними ураженнями, такими, як ПТСР, травматична втрата кінцівок та інші складні порушеннями фізичного та ментального здоров'я і функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Tepper, M. S., et al. (2014). Sexual healthcare for wounded warriors with serious injuries:

- implications for rehabilitation. *Journal/Source*, 2(2), 64–74. <https://doi.org/10.1002/smrj.24>.
2. Bird, E. R., et al. (2021). Relationship between post-traumatic stress disorder and sexual functioning: a systematic review. *Journal/Source*, 18(8), 1398–1426. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2021.05.011>
 3. Федорець, С. (2023). Психо-сексуальні основи сексуальної реабілітації військових, ветеранів та цивільних з інвалідністю. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (3 (71)), 199–206. snku.krok.edu.ua
 4. Баско, А. В., Собакарь, А. О., & Миронюк, С. А. (2024). Методики реабілітації військовослужбовців, стан функціонування та розвиток реабілітаційних центрів. *Rehabilitation and Recreation*, 18(1), 78–93. <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2024.18.9>. [Rehab Rec](#)
 5. Veteran Hub / Resex. (2023). *Любись: посібник про повернення до сексуального життя після поранення* (чоловіча/жіноча версії). Resex (Veteran Hub). resex.veteranhub.com.ua
 6. Recovery / Фонд Олени Пінчук. (2023). *Recovery: Сексуальне життя – освітній курс для фахівців (матеріали)*. Фонд Олени Пінчук / Recovery. [ICTV](#)
 7. UNDP / IREX. (2024). *Veteran needs report / Study on veterans' reintegration* (analytical report). UNDP / IREX. [IREX](#)
 8. van Woudenberg, C., et al. (2023). The impact of intensive trauma-focused treatment on sexual satisfaction and desire: an uncontrolled study. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191916>
 9. Вовченко, О. А. (2022). *Психологічна підтримка дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху (під час війни)*. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. 98 с. lib.iitta.gov.ua
 10. Annon, J. S. (1976). The PLISSIT model: A proposed conceptual scheme for the behavioral treatment of sexual problems. *Journal of Sex Education and Therapy*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01614576.1976.11074483>
 11. Taylor, B., & Davis, S. (2006). Using the extended PLISSIT model to address sexual healthcare needs. *Nursing Standard*, 21(11), 35–40. <https://doi.org/10.7748/ns.21.11.35.s52>
 12. Шевцов, А. Г. (2009). *Освітні основи реабілітології* [Монографія]. Київ: МП Леся.
 13. Шевцов, А. Г., & Чухрій, І. В. (2019). Психологічний механізм соціальної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 93(4), 15–29.
 14. Гупаловська, В. А. (2021). Суб'єктивне сексуальне благополуччя: концептуалізація поняття та психологічна модель. *Психологічний часопис*, 7(9[53]), 36–47. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9.3>
 15. Гупаловська, В. А. (2015). Психологічна модель сексуальності. У *Особистість у сучасному світі: матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю* (Ч. 2, с.

55–59). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

16. Гупаловська, В. А. (2020). Опитувальник психодіагностики сексуальних сценаріїв «Типи сексуальних сценаріїв»: розробка та валідація. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*, 31(70, 4), 8–21. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/02>
17. Гупаловська, В. А. (2021) Опитувальник психодіагностики суб'єктивного сексуального благополуччя: розробка та валідація. *Психологічний часопис*, 7(8[52]), 18–39. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.8.2>
18. Shevtsov, A. & Hupalovska, V. (2024) Metacognition of Sexual Script of Young Persons with Disabilities as a Factor of their Social Adaptation, *Youth Voice Journal*, 14(3 Special issue), pp. 99–109. URL: <https://www.rj4allpublications.com/product/sexual-script-young-persons-disabilities-social-adaptation/>
19. Hupalovska, V., & Shevtsov, A. (2025). Sexual Well-Being as a Factor of Social and Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 16(1), 142–156. DOI: <http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.1/10>
20. Гупаловська, В. А., & Володимирець, О. І. (2012). Психологічні особливості сексуальності чоловіків: результати емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології*, 18, 222–235. <http://rgnotes.onu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/download/160388/159590>

REFERENCES

1. Tepper, M. S., et al. (2014). Sexual healthcare for wounded warriors with serious injuries: implications for rehabilitation. *Journal/Source*, 2(2), 64–74. <https://doi.org/10.1002/smrj.24>. [in English].
2. Bird, E. R., et al. (2021). Relationship between post-traumatic stress disorder and sexual functioning: a systematic review. *Journal/Source*, 18(8), 1398–1426. <https://doi:10.1016/j.jsxm.2021.05.011> [in English].
3. Fedorets, S. (2023). Psykho-seksul'ni osnovy seksual'noyi reabilitatsiyi viys'kovykh, veteraniv ta tsyvil'nykh z invalidnistyu [Psycho-sexual fundamentals of sexual rehabilitation of military, veterans and civilians with disabilities]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK" – Academic notes of KROK University*, (3 (71)), 199–206. <snku.krok.edu.ua> [in Ukrainian].
4. Basko, A. V., Sobakar, A. O., & Myroniuk, S. A. (2024). Metodyky reabilitatsiyi viys'kovosluzhbovtziv, stan funktsionuvannya ta rozvytok reabilitatsiynykh tsestriv [Methods of rehabilitation of military personnel, status of functioning and development of rehabilitation centers]. *Rehabilitation and Recreation*, 18(1), 78–93. <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2024.18.9>. [Rehab Rec](#) [in Ukrainian].

5. Veteran Hub / Resex. (2023). *Lubys': posibnyk pro povnennia do seksual'noho zhyttia pislia poranennia (cholvicha/zhinocha versiyi) [Love: A Guide to Returning to Sex After Injury (male/female versions)]*. Resex (Veteran Hub). resex.veteranhub.com.ua+1 [in Ukrainian].
6. Recovery / Olena Pinchuk Foundation. (2023). *Recovery: Seksual'ne zhyttia – osvitniy kurs dlya fakhivtsiv (materialy) [Recovery: Sexual life – educational course for specialists (materials)]*. Olena Pinchuk Foundation / Recovery. [ICTV](https://www.youtube.com/watch?v=...) [in Ukrainian].
7. UNDP / IREX. (2024). *Veteran needs report / Study on veterans' reintegration (analytical report)*. UNDP / IREX. [IREX](https://www.irex.org/) [in English].
8. van Woudenberg, C., et al. (2023). The impact of intensive trauma-focused treatment on sexual satisfaction and desire: an uncontrolled study. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191916> [in English].
9. Vovchenko, O. A. (2022). *Psykhologichna pidtrymka ditey ranneho ta doskil'noho viku z porushennyamy slukhu (pid chas viyny) [Psychological support for children of early and preschool age with hearing impairments (during the war)]*. Instytut spetsial'noyi pedahohiky i psykholohiyi imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrainy – M. Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. 98 p. lib.iitta.gov.ua [in Ukrainian].
10. Annon, J. S. (1976). The PLISSIT model: A proposed conceptual scheme for the behavioral treatment of sexual problems. *Journal of Sex Education and Therapy*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01614576.1976.11074483> [in English].
11. Taylor, B., & Davis, S. (2006). Using the extended PLISSIT model to address sexual healthcare needs. *Nursing Standard*, 21(11), 35–40. <https://doi.org/10.7748/ns.21.11.35.s52> [in English].
12. Shevtsov, A. H. (2009). *Osvitni osnovy reabilitohiyi [Monohrafiya]. Educational foundations of rehabilitation [Monograph]*. Kyiv: MP Lesya – Kyiv: MP Lesya. [in Ukrainian].
13. Shevtsov, A. H., & Chukhrii, I. V. (2019). Psykhologichnyy mekhanizm sotsial'noyi adaptatsiyi molodi z obmezhenyamy zhyttyediyal'nosti [The psychological mechanism of social adaptation of young people with activity limitations]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [Special Child: Education and Upbringing]*, 93(4), 15–29. [in Ukrainian].
14. Hupalovska, V. A. (2021). Sub'yektyvne seksual'ne blahopoluchchya: kontseptualizatsiya ponyattya ta psykhologichna model' [Subjective sexual well-being: Conceptualization of the construct and a psychological model]. *Psychological Journal*, 7(9[53]), 36–47. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9.3> [in Ukrainian].
15. Hupalovska, V. A. (2015). Psykhologichna model' seksual'nosti [Psychological model of sexuality]. *In Osobystist' u suchasnomu sviti: Materialy III Vseukrains'koho psykhologichnoho konhresu z mizhnarodnoiu uchastiu [Personality in the modern world: Proceedings of the 3rd All-Ukrainian Psychological Congress with international participation]* (Pt. 2, pp. 55–59). Kyiv: DP

“Informatsiino-analitychne ahentstvo”.

https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=NP4j2XIAAAAJ&citation_for_view=NP4j2XIAAAAJ:O3NaXMP0MMsC [in Ukrainian].

16. Hupalovska, V. A. (2020). Opytuval'nyk psykhhodiahnostyky seksual'nykh stsenariyiv «Typy seksual'nykh stsenariyiv»: rozrobka ta validyzatsiyi [Psychodiagnostic questionnaire for sexual scenarios "Types of sexual scenarios": development and validation. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho [Scientific Notes of the V. I. Vernadsky TNU]*. 31(70, 4, 8–21. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/02> [in Ukrainian].
17. Hupalovska, V. A. (2021). Opytuval'nyk psykhhodiahnostyky sub'yektyvnoho seksual'noho blahopoluchchya: rozrobka ta validyzatsiya [Questionnaire for psychodiagnostics of subjective sexual well-being: Development and validation]. *Psykhologichnyy chasopys – Psychological Journal*, 7(8[52]), 18–39. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.8.2> [in Ukrainian].
18. Shevtsov, A. & Hupalovska, V. (2024) Metacognition of Sexual Script of Young Persons with Disabilities as a Factor of their Social Adaptation, *Youth Voice Journal*, 14(3 Special issue), 99–109. URL: <https://www.rj4allpublications.com/product/sexual-script-young-persons-disabilities-social-adaptation/> [in English].
19. Hupalovska, V., & Shevtsov, A. (2025). Sexual Well-Being as a Factor of Social and Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 16(1), 142–156. DOI: <http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.1/10> [in English].
20. Hupalovska, V. A., & Volodymerets, O. I. (2012). Psykhologichni osoblyvosti seksual'nosti cholovikiv: rezul'taty empyrychnoho doslidzhennia [Psychological features of men's sexuality: Results of an empirical study]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 18, 222–235. <http://rgnotes.onu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/download/160388/159590> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 4.10.2025 р.

УДК 316.614-053.2-056.36

Марина Дігтенко,

аспірант

E-mail: m.andreenko@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0002-2178-2913>

ResearcherID <https://www.webofscience.com/wos/author/record/КС-4918-2024>

Maryna Dihtenko,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

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

Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА: ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗА МЕТОДИКОЮ ABCID

SOCIALIZATION AND EMOTIONAL-BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME: A COMPARATIVE STUDY USING THE ABCID METHOD

Анотація. У статті представлено результати емпіричного порівняльного дослідження соціалізації та емоційно-поведінкових особливостей дітей із синдромом Дауна та дітей з типовим розвитком. Метою роботи було визначити структуру взаємозв'язків між загальним рівнем адаптації, ключовими компонентами адаптивної поведінки (комунікація, побутова адаптація, адаптація в громаді, соціальна адаптація) та емоційно-поведінковими показниками (невротизація, тривога, депресія, астения, соматизація, obsesивно-компульсивні прояви, психотизм, демонстративна поведінка) у двох вибірках дітей. У дослідженні взяли участь 70 батьків дітей із синдромом Дауна (5–18 років) та 80 батьків дітей з типовим розвитком (3–15 років) з різних регіонів України, що забезпечило репрезентативність та можливість коректного міжгрупового порівняння. Використано стандартизовану методику ABCID (О. В. Орлов) та кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта Пірсона. Показано, що у дітей із синдромом Дауна загальний рівень адаптації має дуже високі взаємозв'язки з комунікацією ($r = 0.79$), побутовою адаптацією ($r = 0.83$) та адаптацією в громаді ($r = 0.68$), тоді як у дітей з типовим розвитком аналогічні кореляції є нижчими та більш диференційованими. Це свідчить про більшу

інтегрованість адаптивної поведінки у дітей із синдромом Дауна та автономність окремих функціональних сфер у дітей типового розвитку. Отримані результати вказують на наявність специфічної емоційної вразливості у дітей із синдромом Дауна, зокрема більш тісних зв'язків між депресією, астеною, соматизацією й obsесивно-компульсивними проявами. Зроблено висновок про необхідність комплексного психологічного супроводу соціалізації дітей із синдромом Дауна з обов'язковим урахуванням емоційного стану та ресурсності батьків, які виступають ключовими інформантами поведінки дитини.

Ключові слова: синдром Дауна, психологічний супровід, адаптивна поведінка, методика ABCID, соціалізація, емоційно поведінкові особливості.

Abstract. The article presents the results of an empirical comparative study of socialization and emotional-behavioral characteristics of children with Down syndrome and children with typical development. The aim of the work was to determine the structure of relationships between the general level of adaptation, key components of adaptive behavior (communication, everyday adaptation, adaptation in the community, social adaptation) and emotional-behavioral indicators (neuroticism, anxiety, depression, asthenia, somatization, obsessive-compulsive manifestations, psychotism, demonstrative behavior) in two samples of children. The study involved 70 parents of children with Down syndrome (5–18 years old) and 80 parents of children with typical development (3–15 years old) from different regions of Ukraine, which ensured representativeness and the possibility of correct intergroup comparison. The standardized ABCID method (O. V. Orlov) and correlation analysis using the Pearson coefficient were used. It was shown that in children with Down syndrome, the general level of adaptation has very high correlations with communication ($r = 0.79$), household adaptation ($r = 0.83$) and adaptation in the community ($r = 0.68$), while in children with typical development, similar correlations are lower and more differentiated. This indicates a greater integration of adaptive behavior in children with Down syndrome and the autonomy of individual functional areas in children with typical development. The results obtained indicate the presence of specific emotional vulnerability in children with Down syndrome, in particular, closer connections between depression, asthenia, somatization and obsessive-compulsive manifestations. The conclusion is made about the need for comprehensive psychological support for the socialization of children with Down syndrome, with mandatory consideration of the emotional state and resourcefulness of parents, who are key informants of the child's behavior.

Key words: Down syndrome, psychological support, adaptive behavior, ABCID methodology, socialization, emotional-behavioral characteristics.

Актуальність дослідження. Соціалізація дітей із синдромом Дауна є однією з ключових і водночас найбільш вразливих сфер сучасної спеціальної психології та інклюзивної освіти в Україні. Попри розширення інклюзивного навчання, система психологічного супроводу цих дітей часто не має науково обґрунтованих даних про структуру їхньої адаптивної та емоційно-поведінкової сфери. Особливо недостатньо вивченими залишаються взаємозв'язки між загальним рівнем адаптації, комунікацією, побутовою самостійністю, участю в житті громади та соціальною взаємодією дітей із синдромом Дауна. Також бракує досліджень, які комплексно аналізують вплив емоційних чинників – депресії, тривоги, невротизації, астенії, соматизації, obsесивно-компульсивних проявів – на адаптивну поведінку цієї категорії дітей. В умовах тривалої війни, підвищеного стресу, вимушених переміщень і нестабільності освітнього середовища емоційна та соціальна вразливість дітей із синдромом Дауна та їхніх сімей істотно зростає. Це зумовлює потребу в емпірично підтверджених даних про те, які саме компоненти адаптивної поведінки та емоційно-поведінкові показники є ключовими для їхньої успішної соціалізації. Особливої уваги потребує і те, що в більшості випадків інформація про поведінку дитини надходить від батьків, чий власний психологічний стан, рівень тривоги та виснаженості також впливають на результати оцінювання. Використання стандартизованих скринінгових методик, зокрема ABCID, дає можливість отримати цілісний багатовимірний профіль адаптивної та емоційно-поведінкової сфери дітей, однак у вітчизняних дослідженнях цей потенціал досі реалізований частково. Особливо відчутною є відсутність робіт, де порівнюється структура кореляцій між показниками адаптації та емоційного стану у дітей із синдромом Дауна і дітей з типовим розвитком. Такий порівняльний підхід дає змогу виявити специфічні механізми емоційної дезадаптації та соціалізаційні ризики, характерні саме для дітей із синдромом Дауна. Отримання об'єктивних кількісних даних про зв'язок загальної адаптації з комунікацією, побутовою автономією, участю в житті громади та соціальними стосунками створює основу для науково обґрунтованого психологічного супроводу. Не менш важливим є аналіз того, як невротизація, депресія, тривога,

астенія та інші емоційні показники формують інтегровані профілі дезадаптації й впливають на повсякденне функціонування дитини. Актуальність запропонованого дослідження полягає в тому, що воно поєднує скринінг адаптивної поведінки та емоційно-поведінкових характеристик із кореляційним і порівняльним аналізом двох вибірок дітей. Це дає змогу не лише описати специфіку соціалізації дітей із синдромом Дауна, а й окреслити цільові напрями психологічного супроводу, як для самих дітей, так і для їхніх батьків у сучасних українських умовах. Отже, дослідження відповідає нагальним запитам практики інклюзивної освіти та сімейного супроводу і має значний потенціал для удосконалення системи психолого-педагогічної допомоги дітям із синдромом Дауна.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Термін «соціалізація» був запроваджений у середині XIX ст. французьким соціологом Габріелем Тардом з метою позначення процесу інтеріоризації соціальних норм завдяки соціальній взаємодії. Проблеми соціалізації досліджували: А. Валлон та Ж. Піаже, Е. Дюркгейм, Б. Д. Парагін, І. С. Кон, Б. Г. Ананьєв, М. Лукашевич, М. Ярмаченко, А. Капська, О. В. Підгорецький, Н. Сабат, О. Безпалько, С. Гессен.

Проблема особливостей розвитку емоційної сфери дітей є актуальною як у теоретичному, так і в суто прикладному аспектах (І. Бех, О. Запорожець, О. Кульчицька, Я. Неверович та ін.). Теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (В. Вілюнас, К. Ізард, О. Чебикін та ін.); розкрито емоційний розвиток в контексті особистісного розвитку (І. Бех, В. Котирло, О. Леонтєв та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.); розкрито емоційну сферу як головний чинник адаптації та соціалізації (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард, Є. Ільїн, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.). Водночас порівняльний аналіз прикладних досліджень дає змогу констатувати певні особливості емоційної сфери дітей, що спостерігаються на різних вікових етапах (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Изотова, І. Головська, І. Кон, О. Нікіфорова, І. Сопрун та ін.); в специфіці функціонування її компонентів

(О. Запорожець, Т. Кириленко, С. Максименко, О. Чебикін, Р. LaFreniere, R. Lazarus та ін.); впливу соціально-психологічних умов життєдіяльності дитини на розвиток її емоційної сфери (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та ін.). Попри різні погляди на цю проблему дослідники однакові в тому, що емоційна сфера пов'язана не лише безпосередньо з дією, а й з такими когнітивними процесами, як мислення, планування, здатність відчувати й оцінювати, що відіграє важливу роль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванні і є необхідною умовою для соціалізації.

Тож метою статті є виявлення психологічних закономірностей соціалізації та емоційно-поведінкових проявів дітей із синдромом Дауна шляхом аналізу структури взаємозв'язків між компонентами адаптивної поведінки та емоційними характеристиками, а також порівняння цих взаємозв'язків із дітьми з типовим розвитком для визначення специфічних потреб у психологічному супроводі та розроблення науково обґрунтованих напрямів підтримки.

Методи та методики. У дослідженні соціалізації та емоційно-поведінкових особливостей дітей із синдромом Дауна було використано комплекс взаємодоповнювальних методів і психодіагностичних інструментів і контрольну групу дітей з нормотиповим рівнем розвитку. Було використано теоретичні методи аналізу, синтезу і систематизація наукових джерел, що стосуються проблем соціалізації, адаптації та психічного розвитку дітей із синдромом Дауна. Емпіричні методи – Методика ABCID – Стандартизована психодіагностична (Adaptive Behavior and Cognitive Impairment Diagnostic Checklist) О. В. Орлова, що оцінює адаптивну поведінку емоційно-поведінкові характеристики. ABCID є методом експертної оцінки поведінки. Це означає, що опитувальники мають заповнювати «експерти» з поведінки тієї чи іншої дитини – батьки чи особи, що їх замінюють, або фахівці, що працюють з дитиною. Психодіагностичні шкали ABCID: комунікація, побутова адаптація, адаптація в громаді, соціальна адаптація, невротизація, депресія, тривога, астения, соматизація, обсессії та компульсії, психотизм, демонстративна поведінка. Також шкали загального рівня адаптації та невротизації.

Процедура дослідження: опитування батьків або осіб, що здійснюють догляд за дитиною; індивідуальне проведення діагностики (матері дітей з синдромом Дауна і контрольна група для порівняння). Учуть взяли родини дітей з синдромом Дауна з громадської організації з підтримки дітей з синдромом Дауна з Києва, Полтави, Рівного, Львова, Вінниці, Лубен, Кременчука, Луцька, Чернівців, Херсона, Одеси, Харкова, Кривого Рога, Тернополя. Всього пройшли опитування 70 батьків дітей з синдромом Дауна віком 5–18 років. І контрольна група дітей з типовим розвитком – 80 дітей віком від 3 до 15 років. Була розсилка батькам гугл форми опитувальника, так сформувався дослідження. Батьки відповідали на питання про своїх дітей.

Використовували кількісні методи, кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона (r) для визначення взаємозв'язків між шкалами ABCID у вибірках дітей із синдромом Дауна ($n=70$) та дітей з типовим розвитком ($n=80$).

Порівняльний аналіз. Порівняння структур адаптивної та емоційної поведінки у двох вибірках. Графічна візуалізація даних. Обробка даних здійснювалася у статистичному програмному пакеті R 3.2.2 з використанням Rstudio Desktop 0.99.473. Для статистичного аналізу використовували коефіцієнт кореляції Пірсона (Pearson correlation coefficient). Отримані коефіцієнти кореляції свідчать, що загальний рівень адаптації дітей із синдромом Дауна має тісний і статистично значущий взаємозв'язок із основними сферами їхнього соціального функціонування.

Загальний рівень адаптації у дітей із синдромом Дауна буде взаємопов'язано з комунікації 0.79^{***} , і в адаптації в побуті 0.83^{***} , і в адаптації в громаді 0.68^{***} , соціальна адаптація 0.34^{**} . Коефіцієнт 0.79^{***} має високу статистичну значущість ($p<0.001$). Чим краще розвинуті комунікативні навички у дитини (уміння звертатися, розуміти інших, реагувати, підтримувати контакт), тим вищий і загальний рівень адаптації. Комунікація є ключовим фактором інтеграції в соціумі. Адаптація дітей із синдромом Дауна в побуті: значення 0.83^{***} – це дуже високий позитивний взаємозв'язок, один із найвищих у вибірці, максимально достовірний ($p<0.001$). Це пояснює, що діти з вибірки успішно опановують побутові навички

(самообслуговування, гігієна, організація простих дій) і мають значно вищий рівень адаптації. Побутова самостійність є критично важливою для соціального функціонування і психологічного комфорту. Адаптація в громаді – коефіцієнт 0.68^{***} – вказує на достатньо сильний позитивний взаємозв'язок і високу статистичну значущість ($p < 0.001$). Це означає, що якщо дитина з синдромом Дауна взаємодіє в соціальних ситуаціях поза домом (у школі, групі, громадських місцях), то тим вищим є її загальний адаптаційний потенціал. Соціальна поведінка в громаді є важливим індикатором успішної соціалізації. Соціальна адаптація – коефіцієнт кореляції $r = 0.34$ зі значущістю $**p < 0.01$ – вказує на помірний, але статистично значущий позитивний взаємозв'язок між: загальним рівнем адаптації дітей із синдромом Дауна; показником соціальної адаптації, що відображає здатність дитини будувати взаємини, взаємодіяти з іншими людьми та включатися у соціальні ситуації.

У вибірці дітей з нормотиповим розвитком загальний рівень адаптації має достатньо сильні статистично значущі взаємозв'язки з основними сферами адаптивної поведінки. Усі показники позначено трьома зірочками($***$), що відповідає високій статистичній значущості ($p < 0.001$). Загальний рівень адаптації дітей з нормотиповим розвитком взаємопов'язано з коефіцієнтом комунікація 0.55^{***} і означає достатньо сильний взаємозв'язок. Комунікація є важливою, але не провідною ланкою адаптивної поведінки у нормотипових дітей, оскільки їх розвиток більш збалансований і диференційований. Адаптація в побуті – значення 0.73^{***} – це сильний взаємозв'язок. Побутові навички (самообслуговування, планування дій, організованість) істотно впливають на успішну адаптацію дитини в повсякденному житті. У нормотипових дітей самостійність є одним із найважливіших параметрів загальної адаптації. Чим більше самостійна дитина – тим краще вона адаптована загалом. Коефіцієнт адаптація в громаді 0.58^{***} свідчить про достатньо сильний позитивний взаємозв'язок. Діти, які легко включаються в групову роботу, дотримуються правил у громадських місцях, беруть участь у взаємодії з іншими, мають вищий загальний рівень адаптації. Соціальна поведінка у зовнішньому середовищі відображає здатність дитини

інтегруватися у різні соціальні контексти. Соціальна адаптація значення 0.56^{***} характеризує достатньо сильний позитивний взаємозв'язок.

На графіку подано порівняння кореляційних коефіцієнтів між ключовими компонентами адаптивної поведінки для дітей із синдромом Дауна та дітей з типовим розвитком, виміряних за методикою ABCID. Стовпчики відображають силу та напрямок зв'язку між загальним рівнем адаптації та відповідними шкалами. Діти із синдромом Дауна демонструють значно сильніші кореляційні залежності, що свідчить про високу взаємозалежність між компонентами адаптації. Рис. 1.



Отримані результати кореляційного аналізу демонструють істотні структурні відмінності адаптивної поведінки у дітей із синдромом Дауна та дітей з типовим розвитком. Високі значення кореляцій у вибірці дітей із синдромом Дауна (комунікація $r = 0.79$; побутова адаптація $r = 0.83$; адаптація в громаді $r = 0.68$) свідчать про те, що розвиток однієї сфери адаптивної поведінки сильно впливає на інші.

На противагу цьому діти з типовим розвитком демонструють достатньо сильні, але не надто високі кореляції (комунікація $r = 0.55$; побутова адаптація $r = 0.73$; адаптація в громаді $r = 0.58$; соціальна адаптація $r = 0.56$).

Особливо важливим є той факт, що у дітей із синдромом Дауна соціальна адаптація демонструє нижчу кореляцію ($r = 0.34$), що вказує на відносну незалежність сфери міжособистісних стосунків від загальної адаптованості.

Невротизація та Обсесії/компульсії ($r = 0.73^{***}$). Підвищена тривожність і внутрішня напруга сприяють формуванню нав'язливих дій і повторюваних ритуалів, які виконують функцію зниження емоційного дискомфорту. Невротизація та депресія ($r = 0.80^{***}$). Це один із найбільш виражених взаємозв'язків. Він свідчить про те, що емоційна нестабільність і підвищена чутливість до стресу є предикторами депресивних проявів у дітей із синдромом Дауна. Невротизація та астенія ($r = 0.72^{***}$). Підвищена тривожність пов'язана зі зниженням енергійності, швидкою втомлюваністю, погіршенням працездатності, що ускладнює участь дитини у навчальних, соціальних і побутових видах діяльності.

Невротизація та демонстративна поведінка ($r = 0.71^{***}$). Такий зв'язок свідчить, що емоційно напружені діти можуть використовувати привертання уваги як форму емоційної розрядки або спосіб отримання соціальної підтримки. Невротизація та соматизація ($r = 0.60^{***}$). Емоційні переживання у дітей часто проявляються у вигляді тілесних симптомів, що підтверджує психосоматичну природу емоційного стресу. Невротизація та психотизм ($r = 0.42^{***}$). Помірний, але статистично значущий зв'язок свідчить про можливість появи ригідних або напружених реакцій на стресові ситуації. Невротизація та загальні поведінкові реакції ($r = 0.36^{**}$).

Порівняльний аналіз кореляції невротизації у дітей з типовим розвитком та дітей із синдромом Дауна. Графічне порівняння подано в графіки, які демонструють відмінності у кореляційних зв'язках невротизації з адаптаційними показниками. Рис. 2



Порівняння кореляційних зв'язків невротизації серед дітей з типовим розвитком та дітей із синдромом Дауна демонструє виражені відмінності у структурі емоційно-поведінкових механізмів. У дітей із синдромом Дауна невротизація пов'язана переважно з внутрішніми психоемоційними компонентами (астенія, депресія, obsesії-компульсії, демонстративність, соматизація). Це свідчить про інтегрований характер емоційної дестабілізації. У дітей з типовим розвитком найсильніший зв'язок виявлено між невротизацією та адаптацією в громаді ($r = 0.85^{***}$). Це означає, що емоційна напруга у нормотипових дітей впливає на соціально-просторову автономію. У дітей з типовим розвитком також важливий зв'язок між невротизацією та загальною адаптацією ($r = 0.54^{***}$), що показує системний вплив тривожності на повсякденне функціонування. Соціальна адаптація у дітей з типовим розвитком ($r = 0.51^{***}$) істотно пов'язана з невротизацією, що підкреслює вразливість міжособистісної взаємодії до емоційної нестабільності. У дітей із синдромом Дауна соціальна адаптація має слабший зв'язок із невротизацією ($r = 0.34^{**}$), що вказує на меншу чутливість соціальної поведінки до тривоги.

У нормотипових дітей невротизація є предиктором соціальної автономії, самостійності та ефективної взаємодії в громаді. У дітей із синдромом Дауна невротизація переважно впливає на внутрішні емоційні механізми – депресивність, астенію, соматизацію та нав'язливу поведінку. Це свідчить про різні механізми емоційної регуляції в обох групах.

Проаналізуємо коефіцієнти за шкалами (психотизм, соматизація, демонстративна поведінка, астения, депресія, обесії та компульсії) скринінгу поведінки ABCID дітей з синдромом Дауна. Отримані коефіцієнти кореляції свідчать про те, що обсесивно-компульсивні прояви (нав'язливі думки та повторювані дії) тісно пов'язані з іншими емоційними та поведінковими компонентами емоційної дестабілізації у дітей. Аналіз подано від найсильнішого до найслабшого взаємозв'язку. Депресія та Обсесії/компульсії ($r = 0.63^{***}$). Це найсильніший зв'язок серед усіх шкал. Діти з депресивними проявами мають значно вищу схильність до нав'язливих думок і ритуалізованих дій. Комппульсії можуть виконувати функцію самозаспокоєння, а депресивність – формувати підвищену потребу у контролі й передбачуваності. Депресія виступає ключовим чинником ризику формування обсесивно-компульсивної поведінки. Демонстративна поведінка та Обсесії/компульсії ($r = 0.52^{***}$). Діти, які шукають уваги або схильні до емоційно забарвленої поведінки, частіше демонструють повторювані дії. У цьому разі компульсії можуть бути комунікативним способом показати власний дискомфорт або отримати підтримку. Вони набувають соціально забарвленого характеру. Астения та Обсесії/компульсії ($r = 0.39^{***}$). Астенічний стан (втомлюваність, слабкість, знижена енергійність) зменшує можливість контролю емоційних реакцій. У дітей з астениею нав'язливі дії можуть виникати як спосіб збереження стабільності у стані виснаження. Це відображає астено-невротичний механізм реагування. Психотизм та Обсесії/компульсії ($r = 0.35^{**}$)

Психотизм у цій методиці не означає психоз, а вказує на ригідність мислення, нетипові реакції, знижений рівень гнучкості. Такі діти частіше залипають на повторювальних діях або думках. Негнучкість мислення може підтримувати структуру ритуалізованої поведінки. Соматизація та Обсесії/компульсії ($r = 0.34^{**}$). Діти з високим рівнем соматизації (часті скарги на тілесні симптоми, тривога за здоров'я) можуть формувати компульсивні дії як спосіб зниження психосоматичної напруги. Це підтверджує психосоматичну основу емоційного стресу. Астения та Депресія ($r = 0.63^{***}$). Це найсильніший взаємозв'язок серед усіх встановлених. Підвищений рівень депресії супроводжується вираженими

астенічними проявами: втомлюваністю, зниженням енергетичного тону, зменшенням фізичної витривалості та загальною слабкістю. Така кореляція відображає єдиний механізм емоційно-фізичного виснаження, де соматичні та емоційні компоненти депресії взаємно підсилюють один одного. Обсесії/Компульсії та Депресія ($r = 0.63^{***}$). Вираженість депресивних проявів тісно пов'язана з наявністю нав'язливих думок і ритуалізованих дій. У таких випадках компульсивна поведінка може виконувати функцію тимчасового зниження внутрішньої напруги або стабілізації емоційного стану. Це свідчить про компенсаторний характер ритуалізованих дій, які дають змогу дитині частково зберігати відчуття контролю у ситуаціях емоційної нестабільності. Демонстративна поведінка та Депресія ($r = 0.45^{***}$). Соматизація та Депресія ($r = 0.33^{**}$). Найслабший, але статистично значущий зв'язок простежується між соматичними скаргами та депресивністю. Тілесні симптоми, підвищена зосередженість на фізичному стані або невизначені соматичні відчуття можуть виступати непрямим маркером емоційного неблагополуччя. Для дітей, які мають обмежені можливості вербалізації внутрішніх переживань, соматизація стає альтернативним способом вираження депресивного стану.

Депресія у дітей із синдромом Дауна виявляє стійкі взаємозв'язки з астенією, ритуалізованою поведінкою, демонстративністю та соматичними проявами, що засвідчує її багатовимірну структуру.

Соматизація та Астенія ($r = 0.47^{***}$). Соматичні скарги тісно пов'язані з астенічними проявами. Часті тілесні відчуття дискомфорту, скарги на здоров'я чи невизначені фізичні симптоми нерідко виявляються у дітей, які одночасно демонструють швидку втомлюваність і низьку енергійність. Цей взаємозв'язок підтверджує психосоматичний характер емоційної напруги та свідчить про те, що астенія може бути пов'язана з переживаннями тривоги або прихованого емоційного дистресу. Obsesії/Компульсії та Астенія ($r = 0.39^{***}$). Помірний взаємозв'язок між нав'язливими думками та ритуалізованими діями та астенією вказує на те, що зниження енергетичного тону може послаблювати здатність дитини контролювати емоційні реакції. У стані виснаження діти частіше вдаються до

автоматизованої чи повторюваної поведінки як способу стабілізації внутрішнього стану. Це свідчить про те, що астеничний фон може підсилювати схильність до ритуалізованої поведінки. Демонстративна поведінка та Астенія ($r = 0.35^{***}$). Найявний взаємозв'язок між демонстративною поведінкою та астенією показує, що діти зі зниженим рівнем енергійності можуть використовувати зовнішньо експресивні реакції для отримання підтримки або уваги. Демонстративність у цьому контексті може виконувати компенсаторну функцію, дозволяючи дитині сигналізувати про свій стан, коли внутрішні ресурси виснажені.

Отже, отримані дані демонструють, що астенія є одним із ключових компонентів емоційної дезадаптації у дітей із синдромом Дауна, формуючи багатовимірний зв'язок з депресією, психосоматичними реакціями, ритуалізованою поведінкою та потребою у зовнішній підтримці.

Астенія у дітей із синдромом Дауна має системний та комплексний характер, виявляючи тісні зв'язки з депресивними проявами ($r = 0.63^{***}$), соматизацією ($r = 0.47^{***}$), obsесивно-компульсивними тенденціями ($r = 0.39^{***}$) та демонстративною поведінкою ($r = 0.35^{***}$). Ці взаємозв'язки свідчать, що астенія є не лише фізичним станом, а й важливим емоційним та поведінковим маркером, який відображає загальне виснаження та дезадаптивні способи реагування. Врахування астеничної симптоматики є ключовим для побудови ефективних психокорекційних програм, спрямованих на покращення емоційного самопочуття, розвиток навичок саморегуляції та зменшення психосоматичної напруги.

Аналіз подано від найсильнішого до найслабшого взаємозв'язку. Obsесії/Компульсії та Демонстративна поведінка ($r = 0.52^{***}$). Найсильніший взаємозв'язок демонструється між демонстративністю та нав'язливими діями й думками. Це свідчить, що ритуалізована поведінка може виконувати комунікативну функцію, даючи змогу дитині привертати увагу або передавати внутрішнє напруження. Нав'язливі дії в такому контексті стають засобом емоційної регуляції та запитом на підтримку. Депресія та Демонстративна поведінка ($r = 0.45^{***}$). Підвищена демонстративність часто супроводжує депресивні стани. Зовнішня експресивність може бути способом прихованого вираження

пригніченості, незахищеності або внутрішнього емоційного дискомфорту. У цьому разі демонстративні дії виконують важливу роль у комунікації емоційних переживань. Астенія та Демонстративна поведінка ($r = 0.35^{***}$). Помірний взаємозв'язок між астеничним станом та демонстративністю свідчить, що швидка втомлюваність, зниження енергії та фізичне виснаження можуть підсилювати потребу дитини у підтримці з боку дорослих. Демонстративні реакції стають способом отримання допомоги, коли внутрішні ресурси знижені. Психотизм та Демонстративна поведінка ($r = 0.31^{**}$). Зв'язок із психотизмом указує, що діти з когнітивною ригідністю або нетиповими реакціями можуть використовувати демонстративну поведінку для підсилення власних емоційних сигналів. Це свідчить про недостатню гнучкість поведінкових стратегій та потребу у зовнішній регуляції. Соматизація та Демонстративна поведінка ($r = 0.31^{**}$). Соматичні скарги у поєднанні з демонстративністю свідчать, що фізичні симптоми можуть виконувати роль каналу вираження емоційного стану. У таких випадках демонстративні дії підсилюють психосоматичні прояви, що робить їх формою емоційної комунікації.

Демонстративна поведінка у дітей із синдромом Дауна має багатовимірний характер і тісно пов'язана з obsесивно-компульсивними проявами ($r = 0.52^{***}$), депресивними тенденціями ($r = 0.45^{***}$), астеничними станами ($r = 0.35^{***}$), психотичними особливостями ($r = 0.31^{**}$) та соматичними скаргами ($r = 0.31^{**}$). Така структура взаємозв'язків свідчить, що демонстративність виступає ключовим індикатором емоційного неблагополуччя та потреби в увазі й підтримці. Врахування демонстративної поведінки є важливим компонентом психологічної діагностики та супроводу дітей із синдромом Дауна.

Астенія та Соматизація ($r = 0.47^{***}$). Найсильніший взаємозв'язок спостерігається між соматичними скаргами та астеничними проявами. Фізична слабкість, швидка втомлюваність, зниження енергії та емоційне виснаження тісно пов'язані зі схильністю до скарг на тілесні симптоми. Це свідчить про єдиний психосоматичний механізм, у межах якого емоційне виснаження проявляється через соматичні сигнали. Психотизм та Соматизація ($r = 0.38^{**}$). Взаємозв'язок між

психотизмом і соматизацією свідчить про те, що діти з когнітивною ригідністю, нетиповими реакціями або труднощами у гнучкому мисленні можуть частіше проявляти соматичні скарги як спосіб реагування на стрес. Наявність цього зв'язку підкреслює сенсорну вразливість та складність інтерпретації тілесних сигналів у цієї групи дітей. Обсесії/Компульсії ↔ Соматизація ($r = 0.34^{**}$). Помірний взаємозв'язок між соматизацією та нав'язливими діями може відображати механізм зняття емоційного напруження через повторювану поведінку та тілесні відчуття. Діти з підвищеною тривогою та внутрішнім напруженням часто використовують компульсивні дії для зниження психосоматичного стресу. Депресія та Соматизація ($r = 0.33^{**}$). Наявність депресивних симптомів істотно пов'язана з соматичними скаргами. Діти, які переживають пригніченість або емоційний дискомфорт, можуть виражати свій стан через фізичні симптоми – біль, дискомфорт, втому. Такий механізм характерний для осіб із труднощами у вираженні емоцій словами, що поширено серед дітей із синдромом Дауна. Демонстративна поведінка та Соматизація ($r = 0.31^{**}$). Соматичні симптоми часто виконують комунікативну функцію у структурі демонстративної поведінки. Дитина може використовувати тілесні скарги як спосіб привернути увагу, виразити емоційний стан або скористатися підтримкою дорослого. Це підкреслює роль соматизації як поведінкового сигналу.

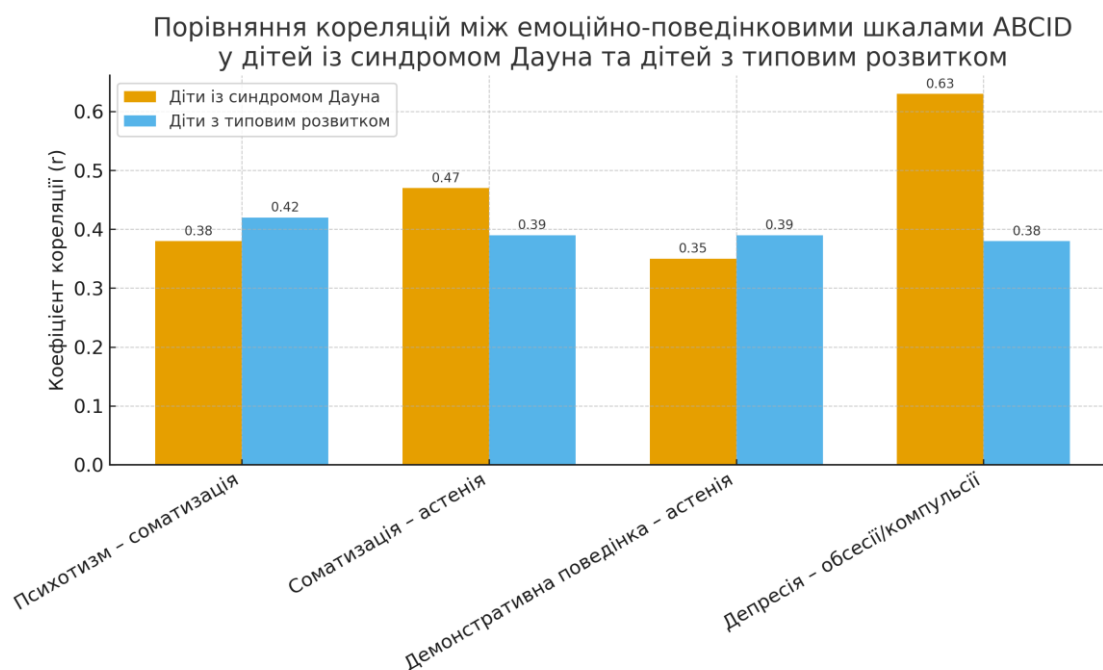
Обсесії/Компульсії та Психотизм ($r = 0.35^{**}$). Виражені обсесивно-компульсивні тенденції також мають помірний взаємозв'язок із психотизмом. Ригідність мислення та знижена гнучкість поведінкових реакцій створюють передумови для формування ритуалізованої поведінки. У дітей із підвищеним рівнем психотизму нав'язливі дії можуть виконувати функцію стабілізації внутрішнього стану або закріплюватися через труднощі у саморегуляції.

Психотизм у дітей із синдромом Дауна має значущі взаємозв'язки з соматизацією ($r = 0.38^{**}$), обсесивно-компульсивними проявами ($r = 0.35^{**}$) та демонстративною поведінкою ($r = 0.31^{**}$). Така структура кореляцій вказує на те, що ригідність мислення та труднощі у поведінковій гнучкості нерідко супроводжуються соматичними реакціями, ритуалізованою поведінкою та

емоційно забарвленими способами привертання уваги. Психотизм у цьому контексті виступає важливим показником емоційної нестабільності та особливостей поведінкової регуляції. Результати підкреслюють необхідність комплексного психологічного супроводу, спрямованого на розвиток гнучкості мислення, емоційної компетентності та адаптивних способів саморегуляції.

Нижче подано аналіз за основними парами шкал, для яких кореляції були значущими в обох вибірках.

Рис. 3. Стовпчиковий графік порівняння кореляцій між основними парами емоційно-поведінкових шкал за методикою ABCID.



Психотизм – соматизація (діти із синдромом Дауна: $r = 0.38$; діти з типовим розвитком: $r = 0.42$). В обох вибірках спостерігається помірний позитивний взаємозв'язок між психотизмом і соматизацією. У дітей із синдромом Дауна цей зв'язок відображає поєднання когнітивної ригідності та схильності до вираження емоційного дискомфорту через тілесні симптоми. У дітей з типовим розвитком подібний зв'язок свідчить про те, що соматичні скарги також можуть виступати способом реагування на внутрішню напругу та незрозумілі емоційні стани. Водночас дещо вищий показник у нормотиповій вибірці може вказувати на більшу чутливість до соматичних відчуттів при збереженій когнітивній організації.

Соматизація – астенія (діти із синдромом Дауна: $r = 0.47$; діти з типовим розвитком: $r = 0.39$)

В обох групах соматизація демонструє виражений зв'язок з астенічними проявами, що підтверджує єдність психофізіологічного виснаження. У вибірці дітей із синдромом Дауна кореляція є сильнішою, що вказує на більш тісне переплетення фізичної втомлюваності та тілесних скарг у структурі емоційної дезадаптації. У нормотипових дітей цей зв'язок також значущий, але дещо менш виражений, що може свідчити про більш диференційоване сприйняття тілесного та емоційного стану. Демонстративна поведінка – астенія (діти із синдромом Дауна: $r = 0.35$; діти з типовим розвитком: $r = 0.39$). У двох вибірках демонстративна поведінка помірно пов'язана з астенічним станом. Це означає, що діти, які відчувають втому, зниження енергійності та виснаження, частіше використовують зовнішньо експресивні реакції як спосіб отримати підтримку або привернути увагу. У нормотипових дітей цей зв'язок є дещо сильнішим, що свідчить про більшу роль соціально-комунікативних стратегій у подоланні виснаження. У дітей із синдромом Дауна демонстративність також виконує компенсаторну функцію, але поєднується з іншими формами емоційної дезадаптації. Депресія – обсесії/компульсії (діти із синдромом Дауна: $r = 0.63$; діти з типовим розвитком: $r = 0.38$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У дітей із синдромом Дауна спостерігається значно вища взаємозалежність між комунікацією, побутовою адаптацією, функціонуванням у громаді та загальним рівнем адаптації. Це свідчить про інтегрований та менш диференційований характер адаптивної поведінки. У дітей з типовим розвитком кореляційні показники нижчі, що свідчить про більшу автономність окремих сфер адаптації та більш гнучку модель розвитку. Найбільша міжгрупова різниця спостерігається у сфері побутової адаптації: діти із синдромом Дауна демонструють критично високу залежність загальної адаптації від рівня побутових навичок. Соціальна адаптація у вибірці дітей із синдромом Дауна має найнижчу кореляцію, що підтверджує стійкі труднощі їхньої міжособистісної взаємодії.

У дітей із синдромом Дауна спостерігаються значно сильніші взаємозв'язки між емоційними та поведінковими проявами, що свідчить про інтегровану модель емоційної дезадаптації. Найсильніші кореляції відзначено між депресією, астеною та obsесивно-компульсивними проявами, що вказує на спільний механізм емоційного та фізичного виснаження. У дітей з типовим розвитком емоційно-поведінкові кореляції помірні, більш диференційовані та не формують єдиного патологічного комплексу. Значні міжгрупові відмінності в кореляціях підтверджують наявність специфічної емоційної вразливості у дітей із синдромом Дауна.

У перспективі подальших досліджень – поглиблення аналізу соціальної адаптації як найменш пов'язаного компонента в структурі психологічного супроводу і адаптації дітей із синдромом Дауна; дослідження динаміки адаптивних навичок у різних вікових групах; розробка індивідуальних програм формування побутової та соціальної автономії; оцінка впливу інклюзивних практик на рівень адаптації дітей із синдромом Дауна.

Щодо перспективи подальших досліджень стосовно емоційно-поведінкових характеристик, то актуальним буде: вивчення механізмів емоційної регуляції у дітей із синдромом Дауна у контексті тривоги, депресії та ОКР; дослідження впливу психосоціальних втручань на зменшення емоційної дезадаптації; створення програм психологічного супроводу, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції; порівняння емоційно-поведінкових профілів дітей із синдромом Дауна у різних соціальних умовах (військовий час, освітні середовища); психологічний супровід батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко, О. О. (2013). Проблема соціалізації особистості в дослідженнях зарубіжних вчених. Педагогічна теорія і практика, (4), 3–14. Київ:КиМУ. <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/>
2. Дігтенко, М. В. (2022). Визначення соціалізації в психолого-педагогічній літературі. «Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та

соціальної допомоги.» Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених (с. 16). Київ.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739733>

3. Карнаух, Л. (2022). Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, (№ 40), 110–114.

<https://library.udpu.edu.ua/>

4. Міненко, А. В. (2014). Вплив батьківської сім'ї на процес формування поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна/А.В.Міненко//Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київська наукова організація педагогіки і психології (с. 93–96). Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9814/>

5. Орлов, О. В. (2017). ABCID: скринінг поведінки: методичний посібник. Київ: Фенікс.(с.30) https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709063/1/abcid_orlov.pdf

6. Соколова, Г. Б. (2018). Теоретичні основи структурно-функціональної моделі психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна. Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки, 295–299. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/4>

7. Циба, В. (2020). Соціологія особистості: системний підхід. Київ: МАУП. https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/

8. Шевченко, Ю. (2023). Особливості формування соціальної компетентності у дітей із синдромом Дауна... Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/.pdf>

9. Аврааменко, О. О., Кравчук, Н. П. (2023). Соціалізація особистості як проблема міждисциплінарних досліджень. УПУ.

<https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/12290?locale=en>

REFERENCES

1. Avramenko, O. O. (2013). Problema sotsializatsii osobystosti v doslidzhennia kh zarubizhnykh vchenykh. Pedagogichna teoriia i praktyka, [The problem of personality socialization in the research of foreign scientists. Pedagogical theory and practice] 4, 3–14. Kyiv: KyMU. <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/> [in Ukrainian].

2. Dihtenko, M. V. (2022). Vyznachennia sotsializatsii v psykhologo-pedahohichnii literaturi. «Dity z osoblyvymy osvritnimy potrebamy v umovakh sohoddennia: vektory psykhologo-pedahohichnoi ta sotsialno-reabilitatsiinoi dopomohy» [«Children with special educational needs in today's conditions: vectors of psychological, pedagogical and social assistance»]. Materialy Vseukrainskoi konferentsii molodykh vchenykh. Kyiv, p. 16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739733> [in Ukrainian].

3. Karnaukh, L. (2022). Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho viku v umovakh suchasnoho sotsialnoho seredovyscha [Peculiarities of socialization of preschool children in the conditions of the

modern social environment. Psychological and pedagogical problems of a rural school]. *Psykholohopedahohichni problemy silskoi shkoly*, 40, 110–114. <https://library.udpu.edu.ua/> [in Ukrainian].

4. Minenko, A. V. (2014). *Vplyv batkivskoi sim' i na protses formuvannia povedinkovoi samorehuliatcii dytyny z syndrome Dauna* [The influence of the parental family on the process of forming behavioral self-regulation in a child with Down syndrome]. *Novitni tendentsii suchasnoi pedahohiky ta psykholohii: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kyiv, 7–8 bereznia 2014 r.) (pp. 93–96). Kyiv: Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9814/> [in Ukrainian].

5. Orlov, O. V. (2017). *ABCID: skrynin g povedinky: metodychni posibnyk* [ABCID: Behavior Screening: A Methodological Guide]. Kyiv: Vydavnytstvo «Feniks». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709063/1/abcid_orlov.pdf [in Ukrainian].

6. Sokolova, H. B. (2018). *Teoretychni osnovy strukturno-funktsionalnoi modeli psykholohichnoho suprovodu shkoliariv iz syndrome Dauna* [Theoretical foundations of the structural-functional model of psychological support for schoolchildren with Down syndrome]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*, pp. 295–299. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/4> [in Ukrainian].

7. Tsyba, V. (2020). *Sotsiologia osobystosti: systemnyi pidkhid (sotsialno-psykholohichni analiz)* [Sociology of personality: a systemic approach]. Kyiv: MAUP. https://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/ [in Ukrainian].

8. Shevchenko, Yu. (2023). *Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi kompetentnosti u ditei iz syndrome Dauna: metodychni rekomendatsii* [Peculiarities of the formation of social competence in children with Down syndrome: methodological recommendations]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/.pdf> [in Ukrainian].

9. Avraamenko, O. O., & Kravchuk, N. P. (2023). *Sotsializatsiia osobystosti yak problema mizhdystsyplinarykh doslidzhen* [Socialization of the individual as a problem of interdisciplinary research]. UPU. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/12290?locale=en> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 6.10.2025 р.

УДК 371.3:004.8

Тетяна Зорочкіна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID 0000-0002-6321-0852

Tetiana Zorochkina,

Doctor of Pedagogical Sciences,
professor, head of the Department of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Інна Литвин,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: in.litvin19@vu.cdu.edu.ua
ORCID 0000-0002-8946-1449

Inna Lytvyn,

Candidate of Pedagogical Sciences,
senior lecturer of the Department of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Наталія Суховієнко,

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: chrysantemum14@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-0528-9494

Nataliia Sukhoviienko,

PhD (Pedagogical Sciences),
lecturer of the Department of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Дарина Здір,

викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: zdir.daryna@vu.cdu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0009-0009-4715-7025>

Daryna Zdir,

lecturer of the Department of Primary and Special Education

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна

бульв. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, Україна

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

81 Shevchenka Blvd., Cherkasy, 18031, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ І ДОДАТКІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ

PECULIARITIES OF USING SPECIALIZED SOFTWARE TOOLS AND APPLICATIONS IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Анотація. У статті узагальнено особливості застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Встановлено, що спеціалізовані програмні засоби і додатки для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення – це програмні продукти та застосунки, створені безпосередньо для корекції, розвитку та підтримки мовлення дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Запропоновано класифікацію спеціалізованих програмних засобів і додатків для дітей з порушеннями мовлення за напрямом логокорекційної роботи (діагностичні, програми для розробки дидактичного лого-корекційного матеріалу, корекційні, розвивальні); за способом доступу (локальні, онлайн, комбіновані) та за функціональним призначенням (для невербальної комунікації та розвитку і корекції мовлення). Схарактеризовано сучасні україномовні спеціалізовані програмні засоби та додатки для роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Зокрема, розглянуто засоби для забезпечення невербальної комунікації, такі як «Digital Inclusion» та «EYA», які підтримують альтернативну та додаткову

комунікацію (ААС), дають змогу формувати висловлювання за допомогою піктограм, символів і візуальних підказок, а також забезпечують індивідуалізацію словника та інтерактивні творчі завдання. Серед програм для корекції та розвитку мовлення розглянуто «Домашній Логопед-Intellect», навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого», онлайн-платформу «SpeakTX» та комп'ютерні ігри студії «Логопедійка». Вони спрямовані на розвиток фонетико-фонематичних навичок, мовленнєвого дихання, словникового запасу, граматичної структури та зв'язного мовлення. Визначено, що ефективність використання спеціалізованих програмних засобів у роботі з дітьми з порушеннями мовлення залежить від дотриманням принципів: попередньої діагностики мовленнєвих порушень, індивідуального добору програм та додатків, поетапного ускладнення завдань, поєднання цифрових інструментів із традиційними методами корекційної роботи, врахування психофізіологічних можливостей дитини та залучення батьків до корекційно-розвиткової роботи. Підкреслено, що спеціалізовані програмні засоби не замінюють традиційні методи, а виступають складовою комплексної системи логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення.

Ключові слова: спеціальна освіта, логопедія, інформаційно-комунікаційні-технології, спеціалізовані програмні засоби, додатки для дітей з порушеннями мовлення, класифікація програмних засобів, діти з порушеннями мовлення.

Abstract. The article generalizes the features of using specialized software and applications in working with children with speech disorders. It is established that specialized software and applications for working with children with speech disorders are software products and mobile applications created specifically for the correction, development, and support of speech in children with speech development impairments. A classification of specialized software and applications for children with speech disorders is proposed according to the direction of speech therapy work (diagnostic programs, programs for creating didactic speech therapy materials, corrective, developmental); by access type (local, online, combined); and by functional purpose (for nonverbal communication and for speech development and correction). Modern Ukrainian-language specialized software and applications for working with children with speech disorders are characterized. In particular, tools for ensuring nonverbal communication, such as Digital Inclusion and EYA, which support alternative and augmentative communication (AAC), allow forming utterances using pictograms, symbols, and visual prompts, and also provide dictionary personalization and interactive creative tasks, are considered. Among programs for speech correction and development, Domashniy Logoped-Intellect, the educational software complex Adaptation-Logo, the online platform SpeakTX, and computer games by the Logopediika studio are reviewed. They are aimed at developing phonetic-phonemic skills, speech breathing, vocabulary, grammatical structure, and connected speech. It is determined that the effectiveness of using specialized software in working with

children with speech disorders depends on adherence to several principles: prior diagnosis of speech disorders, individual selection of programs and applications, gradual task complication, combination of digital tools with traditional correction methods, consideration of the child's psychophysiological capabilities, and involvement of parents in corrective and developmental work. It is emphasized that specialized software does not replace traditional methods but is an integral component of a comprehensive system of speech therapy support for children with speech disorders.

Key words: special education; speech therapy; information and communication technologies; specialized software; applications for children with speech disorders; classification of software; children with speech disorders.

Актуальність дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу. Їх застосування спрямовано на удосконалення освітньої діяльності, підвищення її ефективності, індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу відповідно до потреб кожного здобувача освіти, а також на забезпечення відповідності тенденціям цифровізації суспільства. Сьогодні ІКТ дедалі активніше інтегруються у всі ланки освіти, зокрема й у сферу спеціальної педагогіки, де вони розглядаються як потужний ресурс для підтримки навчання, розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Особливої уваги потребують діти з порушеннями мовлення, для яких інформаційно-комунікаційні технології можуть стати не лише засобом навчання, а й ефективним інструментом корекційно-розвиткової роботи. Використання спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з такими дітьми дає змогу індивідуалізувати навчання, створювати умови для розвитку мовлення, підвищення рівня комунікативної активності та пізнавальної активності.

Проблематика використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема і спеціалізованих програмних засобів та додатків, у корекційно-розвитковій роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, знайшла відображення у наукових дослідженнях сучасних науковців. Так, С. Михальська, С. Старик, Т. Докучина аналізували особливості застосування ІКТ у навчанні дітей

з особливими освітніми потребами, підкреслюючи важливість адаптації цифрових ресурсів до їхніх індивідуальних можливостей (Михальська, Старик, Докучина, 2023). Дослідниця О. Ласточкіна зосередила увагу на характеристиці окремих видів інформаційно-комунікаційних технологій, ефективних на різних етапах логопедичної роботи (Ласточкіна, 2018). Загалом науковці відзначають, що застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків є ефективним засобом індивідуалізації навчання та розвитку мовленнєвих навичок дітей із порушеннями мовлення.

Водночас у практиці логопедичної роботи спостерігається недостатня систематизація спеціалізованих програмних засобів та додатків для дітей з порушеннями мовлення, відсутність науково обґрунтованих критеріїв їх добору та рекомендацій щодо ефективного застосування. Більшість наявних програмних продуктів потребує адаптації до вікових, психолінгвістичних і когнітивних особливостей дітей з різними порушеннями мовлення. Це зумовлює необхідність науково-методичного обґрунтування застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.

Метою статті є теоретичне узагальнення особливостей застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи аналізу та узагальнення наукової літератури, порівняння й систематизації існуючих програмних засобів і додатків, а також класифікації спеціалізованих ІКТ, що застосовуються у логопедичній практиці.

Результати дослідження. Спеціалізовані програмні засоби і додатки для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення – це програмні продукти та застосунки, створені безпосередньо для корекції, розвитку та підтримки мовлення дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

У сучасній науковій літературі не існує загальноприйнятої класифікації спеціалізованих програмних засобів і додатків для дітей з порушеннями мовлення, тому у даному дослідженні за основу нами взято класифікацію, запропоновану

О. Ласточкіною, яка виділяє окремі види спеціалізованих програмних засобів відповідно до основних напрямів лого-корекційної роботи: діагностичні, програми для розробки дидактичного лого-корекційного матеріалу, корекційні, розвивальні (Ласточкіна, 2018).

Додатково вважаємо доцільним класифікувати спеціалізовані програмні засоби для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, за способом доступу до програмного продукту на локальні, онлайн та комбіновані. До локальних (офлайн) належать програми, що встановлюються безпосередньо на комп'ютер чи планшет (телефон) і можуть використовуватися без доступу до мережі «Інтернет». Вони забезпечують стабільність роботи та зручні для індивідуальних занять у логопедичному кабінеті або вдома.

Онлайн-засоби функціонують через вебплатформи та потребують постійного або періодичного підключення до інтернету. Їхня перевага полягає у можливості організації дистанційних занять і швидкому доступі до широкого спектра інтерактивних завдань.

Комбіновані (змішані) програмні засоби поєднують можливість використання частини функцій в офлайн-режимі з доступом до оновлень, додаткових матеріалів чи збереження результатів у мережі.

Також пропонуємо виокремити спеціалізовані програмні засоби та додатки за функціональним призначенням, що дає змогу точніше враховувати мовленнєві потреби дитини. Зокрема, виділяємо програми, спрямовані на забезпечення невербальної комунікації, а також засоби для корекції та розвитку мовлення.

До засобів для невербальної комунікації належать програми та додатки, які використовуються у роботі з дітьми, в яких мовленнєву функцію частково або повністю порушено. Такі засоби ґрунтуються на використанні піктограм, символів, жестів, фотографій, візуальних підказок і дають можливість дитині висловлювати свої потреби, емоції та наміри альтернативним способом. Вони сприяють формуванню елементарних мовленнєвих структур, підтримують розвиток розуміння мовлення і є важливими у побудові комунікативної взаємодії.

До програмних засобів для корекції та розвитку мовлення належать додатки та тренажери, орієнтовані на постановку, автоматизацію та диференціацію звуків, розвиток фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, мовленнєвого дихання, граматичної структури та зв'язного висловлювання.

Розглянемо детальніше деякі спеціалізовані програмні засоби та додатки та їх функціональне призначення на конкретних прикладах. Невербальну комунікацію забезпечують такі програми як «Digital Inclusion», «EYA» тощо.

«Digital Inclusion» – це перший безоплатний мобільний застосунок українською мовою, спрямований на розвиток і відновлення мовлення, підтримку соціалізації та комунікативної активності дітей і дорослих з розладами аутистичного спектра, алалією, афазією та іншими станами, що ускладнюють вербальне спілкування. Програмний продукт поєднує елементи альтернативної та додаткової комунікації (ААС), індивідуалізованого мовленнєвого тренування та творчих інтерактивних завдань, що робить його універсальним інструментом для реабілітації та навчання (НУШ, 2021).

Функціонально застосунок складається з двох основних модулів: комунікативного («Слова») та творчого («Творчість»). Комунікативний модуль забезпечує формування висловлювань на основі візуально представлених лексичних одиниць. Користувач має змогу обирати слова з тематичних категорій (наприклад, «Сім'я», «Гігієна», «Здоров'я», «Харчування», «Транспорт» тощо) та поєднувати від одного до десяти слів у смислові послідовності для побудови простих речень. Кожне слово супроводжується зображенням та озвученням, що підсилює зорово-слухову асоціацію. Передбачено можливість регулювання гучності мовленнєвого супроводу, а також видалення вибраних слів у процесі побудови висловлювання. Словник застосунку має універсальну та індивідуальну частини. Універсальна частина містить базові лексичні одиниці, доступні всім користувачам, тоді як індивідуальна дає змогу додавати нові слова, створювати власні категорії та адаптувати словниковий склад відповідно до потреб конкретної дитини. Така персоналізація є важливою для підтримки мотивації та забезпечення відповідності інструменту реальним комунікативним ситуаціям (НУШ, 2021).

Другий модуль – «Творчість» – представлено набором розмальовок різного рівня складності. Цей компонент спрямовано на розвиток дрібної моторики, творчого мислення та емоційної регуляції. Частина композицій містить мотиви української культурної спадщини та елементи традиційних орнаментів, що сприяє залученню дитини до національного культурного контексту. Застосунок доступний на різних платформах (Android, iOS, персональні комп'ютери), що забезпечує гнучкість використання у домашніх умовах, освітньому просторі, на заняттях із корекційними педагогами, логопедами чи психологами. Важливою характеристикою продукту є його інклюзивна спрямованість: користуватися ним можна у будь-який момент і в будь-якому середовищі, що розширює можливості комунікації з оточенням та сприяє формуванню позитивного мовленнєвого досвіду (НУШ, 2021).

«EYA» – це подібний спеціалізований програмний засіб альтернативної та додаткової комунікації (AAC), розроблений для дітей з тяжкими порушеннями мовлення та моторики. Ідея створення застосунку виникла на основі реального запиту: у розробника була необхідність забезпечити можливість повноцінної комунікації для власної дитини з дитячим церебральним паралічем, яка зберігає високий рівень інтелектуального розвитку, але не може здійснювати мовленнєву артикуляцію та контроль рухів. На практиці це відображає типову проблему дітей із комплексними порушеннями, коли мовленнєвий намір сформований, але немає інструменту для його вираження. В основу EYA покладено використання мультимодальних засобів комунікації з домінуванням візуально-кодових структур (піктограм, фотографій, символів), що дають змогу дитині формувати висловлювання у доступній формі. Особливістю застосунку є інтелектуальна адаптивність: система автоматично змінює набір доступних слів та фраз відповідно до контексту взаємодії (місце перебування користувача, час доби, історія попередніх комунікативних запитів). Це дає можливість забезпечити природність і ситуативність спілкування, що є критично важливим для підтримки становлення мовленнєвої активності. Застосунок передбачає персоналізацію комунікативного словника: батьки, педагоги або асистенти педагогів можуть додавати власні

зображення, створювати тематичні набори, адаптувати фрази під навчальні чи побутові ситуації. Крім того, у програму інтегровано алгоритми машинного навчання, що вдосконалюють рекомендації на основі частоти та контексту вибору користувача. ЕУА також підтримує імпорт навчальних матеріалів (наприклад, сканування сторінок підручника з подальшим автоматичним формуванням словника теми), що розширює його застосування у початковій та інклюзивній освіті (KRV Media, 2022).

Серед програмних засобів для корекції та розвитку мовлення з україномовним інтерфейсом, яких на сучасному етапі незначна кількість, треба виокремити програму «Домашній Логопед-Intellect», навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого», онлайн-платформа «SpeakTX» та комп'ютерні ігри від студії «Логопедійка».

Комп'ютерна програма «Домашній Логопед-Intellect» є інноваційним засобом стимуляції мовленнєвого та інтелектуального розвитку дітей із використанням високочастотного звукового впливу, що активізує природну мозкову діяльність. Авторкою програмного продукту є Влада Тарасенко – українська дослідниця, засновниця мережі центрів дефектології. Розробка ґрунтується на успішному досвіді застосування програми «Електронне вухо». Програму «Домашній Логопед-Intellect» призначено для стимуляції мовленнєво-слухової зони мозку, що особливо важливо в умовах переважання зорових стимулів у сучасних дітей. Ефективність програми підтверджено низкою позитивних змін у дітей: збагаченням словникового запасу; удосконаленням фонетико-фонематичних навичок і самоконтролю мовлення; покращенням розуміння зверненого мовлення; підвищенням концентрації уваги на мовленнєвих стимулах; розвитком дрібної та загальної моторики (Ласточкіна, 2019).

Комп'ютерний україномовний навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» (вітчизняна розробка, 2006 р.) є спеціалізованим програмним засобом, призначеним для використання на уроках української мови з метою удосконалення мовленнєвих умінь дітей із важкими порушеннями мовлення. До складу комплексу входять матеріали для роботи з 38 фонемами сучасної української мови, кожній з

яких відповідає окремий розділ із системою вправ, структурованих за чотирма етапами, що забезпечують поступовий розвиток мовлення першокласників. Така побудова програми сприяє ефективній організації навчального процесу у добукварний, букварний та післябукварний періоди навчання в спеціальних школах для дітей із ТПМ. Комплекс містить розвивальні та корекційні вправи, які можуть бути використані на різних етапах навчальної діяльності – від засвоєння знань до їх закріплення, систематизації та узагальнення (Ласточкіна, 2018).

SpeakTX – це сучасна інтерактивна платформа для логопедичних занять, яка містить комплекс вправ, розроблених досвідченими фахівцями з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Її перевагою є можливість роботи на різних пристроях незалежно від місцезнаходження користувача, що забезпечує доступність і гнучкість у використанні. Платформа пропонує широкий спектр інтерактивних завдань, спрямованих на розвиток мовних і мовленнєвих навичок, удосконалення граматичних структур, навичок письма й читання. SpeakTX дає змогу логопедам формувати індивідуальні програми корекції, обираючи з великої кількості вправ ті, що найбільш відповідають потребам дитини. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги, розвитку комунікативних умінь і впевненості дитини у власних можливостях (SpeakTX, н.д.).

Комп'ютерні ігри студії «Логопедійка» поєднують елементи гри та навчання, що робить процес корекції мовлення захопливим і результативним. Їх створено на основі психолого-педагогічних принципів ігрової діяльності, індивідуалізації навчання, візуалізації та зворотного зв'язку. Ігри спрямовано на постановку та автоматизацію звуків, розвиток фонематичного слуху, лексико-граматичних умінь і зв'язного мовлення, що робить їх ефективним інструментом у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення (Студія «Логопедійка», н.д.).

У цілому аналіз спеціалізованих програмних засобів і додатків свідчить, що їх ефективність у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, залежить від дотримання певних методичних і організаційних вимог. Насамперед важливим є принцип індивідуалізації корекційно-розвиткової допомоги. Добір спеціалізованих

програмних засобів і додатків має базуватися на результатах попереднього логопедичного обстеження, визначенні провідного порушення мовлення, рівня сформованості фонематичних процесів, артикуляційної моторики, словникового запасу і т.д.. Відповідність програмного засобу актуальним потребам дитини забезпечує цілеспрямованість і результативність корекційного впливу.

Не менш важливою є вимога поступового ускладнення завдань. Спеціалізовані програмні засоби повинні підтримувати принцип від простого до складного: від звуконаслідувань – до відтворення ізольованих звуків, від складів – до слів, фраз і зв'язних висловлювань. Завдання мають добиратися з урахуванням зони найближчого розвитку дитини, забезпечуючи оптимальний рівень складності, що стимулює активність і не викликає емоційного перенапруження.

Істотне значення має поєднання цифрових інструментів із традиційними методами логопедичної роботи. Програмні засоби не повинні замінювати живу взаємодію, артикуляційні, дихальні та пальчикові вправи, сенсомоторні техніки. Найвищих результатів можна досягти за умови використання програмних засобів як складника комплексної системи корекції, у якій логопедичні комп'ютерні програми та платформи виконують функції тренування, автоматизації й візуальної підтримки. Вони не є самодостатнім інструментом корекції, проте виступають ефективним компонентом цілісної системи логопедичної допомоги.

Організація роботи зі спеціалізованими програмними засобами має враховувати психофізичні можливості дитини. Оптимальна тривалість заняття з використанням цифрового інструменту для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку становить 10–20 хвилин у складі комбінованого логопедичного заняття. Доцільним є чергування різних форм діяльності: робота з програмою – мовленнєва гра – рухова пауза – тренування у вербальній взаємодії. Це сприяє збереженню працездатності, підтримці уваги та запобіганню перенавантаженню нервової системи.

Важливим аспектом застосування програмних засобів є залучення батьків та інших дорослих, які супроводжують дитину. Використання спеціалізованих додатків має виходити за межі логопедичного кабінету та застосовуватися вдома.

Для цього фахівець має надавати батькам чіткі інструкції, добирати доступні для домашнього застосування вправи, контролювати динаміку та коригувати завдання відповідно до результатів.

Отже, методика застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, ґрунтується на таких ключових принципах: попередня діагностика мовленнєвих порушень і визначення індивідуального маршруту корекції; добір програмних засобів відповідно до віку, типу мовленнєвого порушення та можливостей дитини; поєднання цифрових інструментів із традиційними методами логопедичного впливу; поступове ускладнення завдань та поетапність формування мовленнєвих навичок; організація діяльності з урахуванням темпу й тривалості працездатності дитини; залучення сім'ї до підтримки і закріплення мовленнєвих навичок у природному комунікативному середовищі.

Також ефективність застосування ІКТ у корекційній роботі залежить від підготовленості педагогів і батьків до їх використання. Серед провідних труднощів можна виокремити недостатній рівень цифрової компетентності логопедів, обмежений доступ до якісних україномовних програмних ресурсів, а також ризик формування залежності дитини від екранних стимулів за умови неправильного дозування та організації корекційно-розвиткового процесу. Тому важливим є створення системи підготовки фахівців до використання спеціалізованих ІКТ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, виступає важливим інструментом модернізації корекційно-розвиткової допомоги та підвищення її ефективності. Представлені у дослідженні програмні продукти, зокрема засоби альтернативної та додаткової комунікації («Digital Inclusion», «EYA») та платформи, орієнтовані на корекцію мовлення («Домашній Логопед-Intellect», «Адаптація-Лого», SpeakTX, ігри студії «Логопедійка»), демонструють потенціал для розвитку комунікативних навичок, автоматизації звуків, формування лексико-граматичних структур та стимуляції мовленнєвої активності. Їх застосування дає змогу не лише урізноманітнити форми

організації логопедичних занять, а й створити індивідуалізоване розвивальне середовище, яке відповідає психофізичним можливостям та мовленнєвим потребам конкретної дитини. Водночас спеціалізовані програми та додатки не можуть бути розглянуті як самодостатня форма корекційної роботи. Вони повинні інтегруватися у комплексну систему логопедичної допомоги разом із традиційними методами, сенсомоторними та артикуляційними вправами, живою вербальною взаємодією. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення адаптивних україномовних цифрових ресурсів та формування методичних рекомендацій щодо їх інтеграції в індивідуальні та групові корекційні програми для дітей з порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Михальська, С., Старик, С., & Доучина, Т. (2023). «Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами». *Освіта. Інноватика. Практика*, Том 11, № 10, с. 101–105. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-015>
2. Ласточкіна, О. В. (2018). Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2018, Вип. 12, с. 169–178.
3. НУШ. (2021, 8 липня). 9 безплатних додатків для навчання і спілкування дітей з інвалідністю. <https://nus.org.ua/2021/07/08/9-bezplatnyh-dodatkov-dlya-navchannya-i-spilkuvannya-ditej-z-invalidnistyu/>
4. KRV Media. (2022). Український застосунок ЕҮА для дітей із порушеннями мовлення. <https://krv.media/ukrainskyi-zastosunok-eya-dlia-ditei-iz-porushenniamy-movlennia/>
5. Ласточкіна, О. В. (2019). Сучасні програмові розробки, що використовуються на різних етапах логопедичного впливу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2(18). <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-17>
6. SpeakTX. (н.д.). *Логопедична платформа*. Отримано 25 жовтня 2025 р. <https://speaktx.com/uk/головна-сторінка/>
7. Чулак, Л. (н.д.). Студія «Логопедійка». <https://logopedijka.blogspot.com/>

REFERENCES

1. Mykhalska, S., Staryk, S., & Dokuchyna, T. (2023). Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh ta komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Features of using information and communication technologies in working with children with special educational needs]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(10), 101–105. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-015> [in Ukrainian].
2. Lastochkina, O. V. (2018). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti lohopedya [Use of computer technologies in professional activity of a speech therapist]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedagogichni nauky*, 12, 169–178. [in Ukrainian].
3. NUSH. (2021, July 8). 9 bezplatnykh dodatkov dlia navchannia i spilkuvannia ditei z invalidnistiu [9 free applications for learning and communication for children with disabilities]. <https://nus.org.ua/2021/07/08/9-bezplatnyh-dodatkov-dlya-navchannya-i-spilkuvannya-ditej-z-invalidnistyu/> [in Ukrainian].
4. KRV Media. (2022). Ukrainyskyi zastosunok EYA dlia ditei iz porushenniamy movlennia [Ukrainian application EYA for children with speech disorders]. <https://krv.media/ukrainskyi-zastosunok-eya-dlia-ditei-iz-porushenniamy-movlennia/> [in Ukrainian].
5. Lastochkina, O. V. (2019). Suchasni prohramni rozrobky, shcho vykorystovuiutsia na riznykh etapakh lohopedychnoho vplyvu [Modern software developments used at different stages of speech therapy influence]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedagogika i psykholohiia"*, 2(18). <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-17> [in Ukrainian].
6. SpeakTX. (n.d.). Platforma dlia lohopedii [Speech therapy platform]. Retrieved October 25, 2025, from <https://speaktx.com/uk/ГОЛОВНА-СТОРІНКА/> [in Ukrainian].
7. Chulak, L. (n.d.). Studiia «Lohopediika» [Studio «Lohopediika»]. <https://logopedijka.blogspot.com/> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 2.10.2025

УДК 378.4 (477):376-056.24

Євгеній Коломієць,

аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

e.kolomiiets@kklp.edu.ua

Ievgenii Kolomiets,

Postgraduate student of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

вул. Берлінського 9, м. Київ,

04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Kyiv, Ukraine,

9 Berlinsky st., Kyiv,

04060, Ukraine

**ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ДЛЯ
БЕЗБАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ФАХОВИХ
КОЛЕДЖАХ**

**WAYS TO IMPLEMENT ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL
CONDITIONS FOR BARRIER-FREE EDUCATION OF PERSONS WITH HEARING
IMPAIRMENTS IN VOCATIONAL COLLEGES**

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми створення дієвого безбар'єрного освітнього середовища для здобувачів фахової передвищої освіти з порушеннями слуху. Наголошено, що ефективна інтеграція цієї категорії студентів у освітній процес коледжів та їхня подальша конкурентоспроможність на ринку праці безпосередньо залежать від усунення існуючих комунікативних, інформаційних, методичних та психологічних бар'єрів.

У статті проаналізовано та систематизовано ключові шляхи реалізації організаційно-методичних умов, що забезпечують створення безбар'єрного освітнього середовища для здобувачів фахової передвищої освіти.

Дослідження ґрунтується на системному підході, в межах якого детально проаналізовано п'ять взаємопов'язаних компонентів необхідних умов: нормативно-організаційний (розробка локальної політики інклюзії, створення координаційних центрів підтримки студентів); кадровий (проблема готовності викладачів, необхідність цільового підвищення кваліфікації з основ сурдопедагогіки та психології); методичний (адаптація змісту навчальних програм, методик викладання з акцентом на візуалізацію, розробка специфічних дидактичних матеріалів та форм контролю); матеріально-технічний (забезпечення архітектурної доступності, впровадження асистивних технологій та спеціалізованого програмного забезпечення); соціально-психологічний (організація психолого-педагогічного супроводу, робота з академічною групою, залучення перекладачів жестової мови).

Доведено, що ефективна імплементація безбар'єрності у фахових коледжах потребує не лише ситуативних рішень чи адаптації простору, а й глибокої системної трансформації всього освітнього процесу, особливо в частині організації практичної підготовки та здобуття фахових компетентностей.

У статті запропоновано конкретні практичні кроки для реалізації кожного з напрямів. Особливу увагу приділено вирішальній ролі кадрового та методичного компонентів, а також важливості впровадження асистивних технологій (ФМ-системи, індукційні петлі, ПЗ для транскрипції) як інтегрованого елемента навчання. Наголошено на пріоритетності розробки індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) та необхідності системної роботи із формування толерантної, інклюзивної корпоративної культури в закладі освіти як запоруки успішної соціалізації та академічної інтеграції студентів з порушеннями слуху.

У статті проаналізовано ключові шляхи реалізації організаційно-методичних умов, спрямованих на створення безбар'єрного освітнього середовища для здобувачів фахової передвищої освіти з порушеннями слуху. Розглянуто комплексний підхід, що охоплює нормативно-організаційний, кадровий, методичний, матеріально-технічний та соціально-психологічний компоненти.

Визначено, що ефективна імплементація безбар'єрності у фахових коледжах потребує не лише адаптації простору, а й глибокої трансформації освітнього процесу, підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі сурдопедагогіки та використання асистивних технологій. Запропоновано конкретні кроки для кожного з напрямів, наголошуючи на важливості розробки індивідуальних освітніх траєкторій та формуванні інклюзивної корпоративної культури в закладі освіти.

Ключові слова: безбар'єрне освітнє середовище, особи з порушеннями слуху, фахова передвища освіта, фаховий коледж, організаційно-методичні умови, інклюзивне навчання, сурдопедагогіка, асистивні технології.

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of creating an effective barrier-free educational environment for students of professional pre-higher education with hearing impairments. It is emphasized that the effective integration of this category of students into the educational process of colleges and their further competitiveness in the labor market directly depend on the elimination of existing communicative, informational, methodological and psychological barriers.

The article analyzes and systematizes key ways to implement organizational and methodological conditions that ensure the creation of a barrier-free educational environment for students of professional pre-higher education.

The study is based on a systemic approach, within which five interrelated components of the necessary conditions are analyzed in detail: regulatory and organizational (development of a local inclusion policy, creation of coordination centers for student support); personnel (the problem of teacher readiness, the need for targeted advanced training in the basics of deaf pedagogy and psychology); methodological (adaptation of curriculum content, teaching methods with an emphasis on visualization, development of specific didactic materials and forms of control); material and technical (ensuring architectural accessibility, implementation of assistive technologies and specialized software); socio-psychological (organization of psychological and pedagogical support, work with an academic group, involvement of sign language interpreters).

It has been proven that effective implementation of barrier-free education in vocational colleges requires not only situational solutions or adaptation of space, but also a deep systemic transformation of the entire educational process, especially in terms of organizing practical training and acquiring professional competencies.

The article proposes specific practical steps for the implementation of each of the areas. Particular attention is paid to the crucial role of personnel and methodological components, as well as the importance of implementing assistive technologies (FM systems, induction loops, transcription software) as an integrated element of learning. The priority of developing individual educational trajectories (IET) and the need for systematic work on the formation of a tolerant, inclusive corporate culture in an educational institution as a guarantee of successful socialization and academic integration of students with hearing impairments are emphasized.

The article analyzes the key ways of implementing organizational and methodological conditions aimed at creating a barrier-free educational environment for students of professional pre-higher education with hearing impairments. A comprehensive approach is considered, covering regulatory and organizational, personnel, methodological, material and technical and socio-psychological components.

It is determined that the effective implementation of barrier-free education in professional colleges requires not only adaptation of space, but also a deep transformation of the educational process,

advanced training of teachers in the field of deaf pedagogy and the use of assistive technologies. Specific steps are proposed for each of the areas, emphasizing the importance of developing individual educational trajectories and forming an inclusive corporate culture in the educational institution.

Key words: barrier-free educational environment, persons with hearing impairments, professional pre-higher education, professional college, organizational and methodological conditions, inclusive education, deaf pedagogy, assistive technologies.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується докорінною трансформацією ціннісних орієнтирів та посиленою увагою до принципів гуманізму, соціальної справедливості та прав людини. В освітній галузі це знаходить своє відображення у незворотному русі до розбудови інклюзивної парадигми, що визнає безумовне право кожної особистості на здобуття якісної освіти незалежно від її індивідуальних особливостей, в тому числі фізичних чи сенсорних. Цей процес не лише відповідає євроінтеграційним зобов'язанням України, а й закріплений у ключових державних документах, зокрема в Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні, що робить питання інклюзії та безбар'єрності пріоритетом державної політики.

Особливої ваги ця проблема набуває в системі фахової передвищої освіти (ЗФПО). Фахові коледжі є ключовою ланкою у підготовці кваліфікованих фахівців для критично важливих секторів національної економіки. Забезпечення доступу до цієї освітньої ланки для осіб з інвалідністю, зокрема з порушеннями слуху, є не лише питанням соціальної справедливості, а й чинником економічної стійкості та повоєнної відбудови країни, яка потребуватиме мобілізації усього людського капіталу.

Водночас саме у фахових коледжах студенти з порушеннями слуху стикаються з комплексом специфічних бар'єрів, які часто стають нездоланими. Ці бар'єри виходять далеко за межі суто комунікативних труднощів. Традиційні підходи до викладання у ЗФПО, орієнтовані переважно на аудіальне сприйняття інформації (усні лекції, інструктажі), виявляються неефективними. Більше того, значна частина навчального процесу в коледжах припадає на практичну підготовку

– роботу в майстернях, лабораторіях, проходження виробничих практик. Ця специфіка висуває особливі вимоги до:

- організації безпеки праці (необхідність дублювання звукових сигналів тривоги візуальними, адаптація інструктажів);
- методики викладання фахових дисциплін (потреба у візуалізації технологічних процесів, розробка спеціалізованих глосаріїв жестовою мовою);
- технічного оснащення (використання асистивних технологій у практичній діяльності).

В умовах сьогодення є певні розбіжності в організації безбар'єрності. З одного боку, існує чітке державне замовлення на безбар'єрність та суспільний запит на інклюзію. З іншого боку, спостерігається організаційно-методична неготовність значної частини закладів фахової передвищої освіти до ефективного навчання студентів з порушеннями слуху. Викладачі та майстри виробничого навчання часто не володіють необхідними сурдопедагогічними компетенціями, а навчальне середовище залишається інформаційно та методично закритим для таких студентів.

Ця невідповідність між декларованими цілями та реальною практикою актуалізує нагальну потребу в науковому пошуку та обґрунтуванні дієвих шляхів подолання наявних бар'єрів. Отже, дослідження, спрямоване на визначення та розробку саме організаційно-методичних умов створення безбар'єрного середовища у фахових коледжах, є не лише актуальним, а й має важливе практичне значення для модернізації системи ЗФПО та забезпечення реальної, а не декларативної, рівності в доступі до якісної професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ґрунтовний аналіз наукового доробку свідчить про значний інтерес дослідників до проблем інклюзивної освіти та навчання осіб з особливими освітніми потребами. Цей масив досліджень можна умовно згрупувати у кілька ключових напрямів.

Перший напрям охоплює загальнотеоретичні та методологічні засади інклюзивного навчання. Вагомий внесок тут становлять праці Т. Сак, А. Колупаєвої, О. Таранченко, які розкривають сутність інклюзивної парадигми,

принципи організації інклюзивного середовища та моделі командного супроводу дитини (студента) з особливими освітніми потребами. Ці роботи заклали фундаментальне підґрунтя для розуміння інклюзії як системного процесу[5,7].

Другий напрям безпосередньо стосується сурдопедагогіки та психології осіб з порушеннями слуху. Ключовими тут є праці В. Засенка, Л. Фомічової, О. Марчук та ін. Дослідники глибоко аналізують психофізіологічні особливості, специфіку когнітивного та мовленнєвого розвитку, а також комунікативні потреби (зокрема, роль жестової мови) осіб з порушеннями слуху. Праці В. Засенка, зокрема, наголошують на важливості білінгвального підходу та створенні специфічних умов для засвоєння інформації[1,2].

Третій напрям фокусується на проблемах соціально-педагогічного та психологічного супроводу студентів з інвалідністю у закладах вищої та фахової передвищої освіти. У роботах Ю. Присяжнюк, І. Івасюк та інших авторів розглядаються моделі адаптації студентів до освітнього простору, формування їхньої соціальної активності та психологічної готовності до навчання[3].

Незважаючи на значну кількість цінних наукових напрацювань, мусимо констатувати, що аспект створення безбар'єрного середовища саме у фахових коледжах, з урахуванням специфіки здобуття конкретної професії особами з порушеннями слуху, залишається фрагментарним та недостатньо вивченим [4].

Більшість існуючих досліджень або зосереджено на рівні загальної середньої освіти, або розглядають проблеми інклюзії у закладах вищої освіти (університетах) у загальному контексті (безвідносно до нозологій), або ж присвячено суто психологічному супроводу.

Натомість поза увагою дослідників залишається розробка цілісної системи організаційно-методичних умов для фахових коледжів, яка б враховувала практико-орієнтований характер навчання у ЗФПО. Залишаються невирішеними питання:

– Як адаптувати методику викладання фахових дисциплін, що потребують засвоєння складної технічної чи економічної термінології?

– Якими є організаційні та методичні умови безпечного проходження лабораторних, практичних робіт та виробничої практики студентами з порушеннями слуху?

– Як має бути структуровано методичну роботу з викладачами-предметниками та майстрами виробничого навчання, які не мають сурдопедагогічної підготовки?

Отже, існує гостра суперечність (розрив) між декларованими на державному рівні принципами безбар'єрності та реальним станом організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу у ЗФПО. Ця невідповідність підкреслює нагальну потребу в науковому обґрунтуванні та розробці конкретних шляхів імплементації таких умов, що й визначає актуальність даної статті.

Метою статті є визначення та обґрунтування пріоритетних шляхів реалізації організаційно-методичних умов для ефективного безбар'єрного навчання осіб з порушеннями слуху у фахових коледжах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Створення дієвого безбар'єрного освітнього середовища для студентів з порушеннями слуху у фаховому коледжі – це не окремий захід, а системний, багатовимірний процес, що потребує глибокої трансформації інституційної культури та всіх компонентів освітньої діяльності. Цей процес має ґрунтуватися на впровадженні комплексу взаємопов'язаних організаційно-методичних умов. Розглянемо ключові шляхи їх реалізації, які, на наше переконання, є системоутворюючими.

Будь-які системні зміни починаються з формування чіткого та дієвого управлінського каркасу. Цей шлях передбачає перехід від загальнодержавних декларацій до конкретних працюючих механізмів на рівні закладу освіти.

Розробка внутрішньої інституційної політики. Першорядним кроком є розробка та затвердження на рівні коледжу «Положення про організацію інклюзивного навчання та створення безбар'єрного середовища». Цей документ не

має дублювати загальні закони, а мусить стати практичною дорожньою картою. Він має чітко регламентувати всі аспекти:

Алгоритм дій під час вступу студента з порушеннями слуху (особливості роботи приймальної комісії, механізми надання інформації).

Процедуру створення та функціонування команди психолого-педагогічного супроводу (склад, повноваження, взаємодія).

Порядок фіксації та задоволення освітніх потреб (хто і як визначає потребу в перекладачі жестової мови, асистенті студента, асистивних технологіях).

Механізми фінансування інклюзивних ініціатив у межах бюджету закладу.

Формування координаційної структури. Ефективне управління інклюзією неможливе без виділеного центру відповідальності. Йдеться про створення в структурі коледжу Центру (або Служби) підтримки студентів з особливими освітніми потребами. На відміну від ситуативних доручень такий центр має виконувати постійні функції:

Діагностично-консультативна: первинне вивчення потреб студента, консультування викладачів та адміністрації.

Координаційна: «єдине вікно», що пов'язує студента, викладачів, психологічну службу, медичний пункт, батьків, а також зовнішні структури (ІРЦ, УТОГ, роботодавців).

Методична: допомога викладачам в адаптації матеріалів, пошук сурдоперекладачів.

Ресурсна: управління парком асистивних технологій (FM-систем, індукційних петель тощо).

Індивідуалізація освітнього процесу. Ключовим інструментом тут є індивідуальний навчальний план (ІНП), розроблений на основі типової освітньо-професійної програми. Важливо наголосити: ІНП у фаховому коледжі – це не спрощення, а адаптація. Він не зменшує обсяг компетентностей, а змінює шляхи їх здобуття та форми контролю. ІНП має враховувати специфіку обраної спеціальності (наприклад, особливі вимоги до безпеки праці для майбутнього

електрика чи посилена візуалізація для бухгалтера) та індивідуальні особливості студента (рівень володіння словесною мовою, переважний спосіб комунікації).

Досвід показує, що найбільший бар'єр часто є не фізичним чи технологічним, а психологічним та методичним. Готовність педагогічного колективу є вирішальною умовою успіху.

Цільове підвищення кваліфікації (ПК) викладачів. Це – «ахіллесова п'ята» системи. Викладач-предметник (інженер, економіст, філолог) не має сурдопедагогічної підготовки і часто відчуває страх та розгубленість. Необхідно впровадити обов'язкові, але практичні модулі ПК для всіх педагогічних працівників, включаючи майстрів виробничого навчання. Зміст таких модулів:

Психолого-педагогічний блок: психологія та когнітивні особливості осіб з ПС, руйнування стереотипів, етика спілкування.

Комунікативний блок: базові знання жестової мови (на рівні привітання, ключових освітніх термінів), основи дактилології, техніка забезпечення умов для зчитування з губ.

Методичний блок: принципи візуалізації інформації, методика адаптації лекцій та практичних занять, технології асинхронного навчання.

Технологічний блок: практичне опанування асистивних технологій (як користуватися FM-системою, як увімкнути якісні субтитри, як працювати з програмами Speech-to-Text).

Глибока адаптація навчально-методичного забезпечення. Освітній процес для студентів з порушеннями слуху має бути максимально візуалізованим та дубльованим. Шлях реалізації тут лежить у площині тотальної методичної роботи:

Розробка фахових глосаріїв. Студент може володіти побутовою жестовою мовою, але не знати жестових відповідників для термінів «дебет», «резистор» чи «синекдоха». Необхідно створювати візуальні (відео) глосарії: термін + письмове визначення + візуальне пояснення (схема, зображення) + жест (за наявності).

Субтитрування та сурдопереклад відеоконтенту. Усі лекції, інструктажі та навчальні фільми, що використовуються в коледжі (зокрема, на платформах дистанційного навчання), мають бути обов'язково субтитровані. Не

автоматичними, а вчитаними, якісними субтитрами. Ключові лекції – доповнені «вікном» із сурдоперекладом.

Акцент на наочних матеріалах. Перевага має надаватися не усним поясненням, а схемам, інфографіці, 3D-моделям, комп'ютерним симуляторам, покроковим візуальним інструкціям (особливо для лабораторних та практичних робіт у майстернях).

Забезпечення «текстової основи». Кожна лекція має супроводжуватися розгорнутим конспектом або презентацією, наданою студенту до початку заняття, щоб він міг слідкувати за думкою викладача.

Гнучкість у методах викладання та формах контролю. Методичні умови мають передбачати варіативність. Мета контролю – перевірити фахові компетентності, а не навички аудіювання. Шляхи реалізації:

Надання студенту права вибору форми контролю (письмовий тест/реферат замість усного опитування).

Використання комп'ютерних симуляторів та практичних завдань (case-study) з чіткою письмовою інструкцією.

Збільшення часу на виконання контрольних завдань.

Дозвіл на використання диктофонів (для подальшої транскрипції) чи програм Speech-to-Text під час лекцій.

Сучасні технології та грамотно організований простір є критично важливими для компенсації сенсорних обмежень та забезпечення рівного доступу до інформації.

Активне впровадження асистивних технологій. Йдеться не про закупівлю «для галочки», а про щоденне використання асистивних технологій як невід'ємної частини освітнього процесу:

Технології колективного користування: оснащення лекційних аудиторій та майстерень індукційними петлями (передають звук з мікрофона викладача чи аудіосистеми безпосередньо на слуховий апарат студента, відсікаючи сторонні шуми) та/або FM-системами.

Програмне забезпечення: забезпечення доступу та навчання викладачів і студентів користуванню програмами для розпізнавання мови та її миттєвого перетворення у текст (Speech-to-Text). Це дає змогу студенту читати лекцію з екрана планшета в реальному часі.

Інтерактивні засоби: використання інтерактивних дошок, які дають змогу візуалізувати пояснення та зберігати весь написаний матеріал.

Фізична, безпекова та інформаційна безбар'єрність. Дотримання державних будівельних норм щодо інклюзивності є обов'язковим. Проте для осіб з порушеннями слуху, окрім пандусів, пріоритетними є:

– системи візуального сповіщення. Усі звукові сигнали у коледжі (дзвінки на пари, пожежна тривога, оголошення) обов'язково мають дублюватися візуальними (яскраві світлові сигналізатори, «рухомі рядки»). Це – питання не лише комфорту, а й базової безпеки;

– акустика та освітлення. В аудиторіях, де навчаються глухі студенти, має бути якісне освітлення (для зчитування з губ) та, за можливості, знижений рівень реверберації (шуму);

– інформаційна доступність. Веб-сайт коледжу, розклад, сторінки у соцмережах та особливо платформи дистанційного навчання (Moodle, Teams тощо) мають бути доступними. Це означає наявність субтитрів до всіх відео, чітку візуальну навігацію та текстові описи до зображень.

Найчастіше студент з порушеннями слуху вибуває з навчання не через академічну неуспішність, а через соціальну ізоляцію та психологічний дискомфорт. Освітнє середовище – це не лише навчання, а й соціалізація.

Пріоритетним є шлях, що потребує системної роботи кураторів, психологічної служби та органів студентського самоврядування. Йдеться про перехід від політики «толерантності» (терпимості) до політики активного залучення та поваги. Ефективними є:

– проведення тренінгів для студентських груп з ефективною комунікації з одногрупниками, що нечують;

- організація спільних проєктів, де студент з порушеннями слуху можуть проявити свої сильні сторони (напр., у дизайні, програмуванні, аналітичній роботі);
- проведення «Днів інклюзії», базових курсів жестової мови для всіх охочих. Роботу психолога має бути спрямовано на всі суб'єкти освітнього процесу:
- зі студентом з порушеннями слуху. Допомога в адаптації до нових умов, розвиток навичок самозахисту (self-advocacy), робота з самооцінкою;
- з академічною групою. Подолання комунікаційних бар'єрів та упереджень, профілактика булінгу;
- з викладачами. Консультування щодо ефективних способів взаємодії, зняття психологічної напруги та страху нашкодити.

Студентські роки – це не лише пари. Важливо активно залучати студентів з порушеннями слуху до позааудиторної діяльності: гуртків, спортивних секцій (з урахуванням особливостей), волонтерських рухів та культурних заходів. Це потребує забезпечення супроводу (напр., перекладача ЖМ на студентській конференції), але саме це формує почуття приналежності до спільноти та запобігає соціальній ізоляції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізація організаційно-методичних умов для створення безбар'єрного освітнього середовища у фахових коледжах є складним, багатоетапним та вкрай необхідним процесом, що потребує переходу від декларативних норм до цілісної управлінської та педагогічної системи. Проведений аналіз довів, що успішне впровадження безбар'єрності для студентів з порушеннями слуху залежить від системного та комплексного підходу, який неможливий без консолідації зусиль адміністрації, педагогічного колективу та активної участі самих здобувачів освіти.

Уточнено сутність поняття безбар'єрного освітнього середовища стосовно фахової передвищої освіти. Доведено, що воно охоплює не лише фізичну доступність, а й обов'язкові організаційний, методичний, технологічний та соціально-психологічний компоненти. Визначено, що ключові бар'єри для студентів з порушеннями слуху у ЗФПО мають переважно методичний та

комунікативний характер (неготовність викладачів до візуалізації фахової інформації).

Обґрунтовано та структуровано чотири ключові, взаємопов'язані шляхи реалізації організаційно-методичних умов:

– нормативно-організаційний. Забезпечення функціонування чіткої внутрішньої нормативної бази (положення про інклюзію) та створення координаційних центрів підтримки студентів, що є необхідною умовою для індивідуалізації освітніх траєкторій;

– кадрово-методичний. Визначено його як системоутворюючий, оскільки без цільової підготовки кадрів (обов'язкове навчання викладачів методам сурдопедагогіки, психології осіб з порушенням слуху та базової жестової мови) технологічні й організаційні рішення залишаються неефективними;

– технологічний. Встановлено, що ключовим є не лише закупівля, а й активне впровадження асистивних технологій (індукційні петлі, fm-системи, пз speech-to-text) як інтегрованого інструмента в освітньому процесі;

– соціально-психологічний. Доведено необхідність формування інклюзивної корпоративної культури шляхом системної роботи психологічної служби, кураторів та студентського самоврядування, що ефективно запобігає соціальній ізоляції.

Запропоновані шляхи становлять основу для розробки практичних рекомендацій та можуть бути використані адміністрацією фахових коледжів для оцінки існуючого рівня безбар'єрності та планування стратегічних заходів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в: уточненні сутності організаційно-методичних умов створення безбар'єрного освітнього середовища для студентів із порушеннями слуху в контексті специфіки фахової передвищої освіти (зокрема, з акцентом на адаптації практичної підготовки); систематизації та ієрархічному структуруванні шляхів реалізації цих умов у чотирьох взаємопов'язаних компонентах (нормативно-організаційний, кадрово-методичний, технологічний та соціально-психологічний); обґрунтуванні змісту та структури інклюзивної компетентності викладача фахового коледжу, яка містить не лише

знання з сурдопедагогіки, а й навички роботи з асистивними технологіями та візуалізації складного фахового контенту.

Здійснене дослідження відкриває перспективні напрями для подальшого наукового пошуку. До них входить розробка та експериментальна перевірка цілісної моделі організаційно-методичного супроводу студентів з порушеннями слуху у ЗФПО для конкретних галузей знань (наприклад, ІТ-технології, інженерні спеціальності, сфера обслуговування, аграрний сектор). Це потребує створення специфічних галузевих словників жестової мови та адаптованих методик навчання.

Серед напрямів подальшого наукового пошуку є проведення емпіричного дослідження ефективності використання різних асистивних технологій (наприклад, порівняння ефективності FM-систем, індукційних петель та програм Speech-to-Text) у процесі здобуття фахових компетентностей та їхнього впливу на академічну успішність.

Перспективним напрямом є також дослідження шляхів та організаційних умов працевлаштування та кар'єрної адаптації випускників фахових коледжів з порушеннями слуху, а також розробка механізмів співпраці ЗФПО з роботодавцями щодо створення інклюзивних робочих місць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк, Ольга Олексіївна, & Коломієць, Євгеній Миколайович. (2025). Супровід осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової перед вищої освіти. *Reviews of Modern Science*, (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620>
2. Засенко, В. В. (2018). Освіта осіб з порушеннями слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1. С. 7–15. [2]
3. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ : А.С.К. 312 с.
4. Коломієць, Є.М. (2024). Психологічний супровід студентів з ооп в закладах професійно-технічної освіти. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації. Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Частина 2. 34–37 с.
5. Коломієць, Є.М. (2025). Виклики інклюзивного навчання у фахових коледжах: досвід роботи зі студентами з ООП. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*

«Соціально педагогічний супровід розвитку життєвої успішності студентів в контексті сучасних викликів».

6. *Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>

7. Сак, Т. В. (2018). Індивідуальна програма розвитку для дитини з особливими освітніми потребами: методичні рекомендації. Київ. 45 с.

REFERENCES

1. Babiak, Olha Oleksiivna, & Kolomiets, Ievgenii Mykolaiovych. (2025). Suprovid osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh fakhovoi pred vyshchoi osvity. *Reviews of Modern Science* [Support for people with special educational needs in institutions of professional pre-higher education] (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620> [in Ukrainian].

2. Zasenka, V. V. (2018). Osvita osib z porushenniamy slukhu: stan, problemy, perspektyvy [Education of people with hearing impairments: status, problems, prospects]. / V. V. Zasenka // *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. № 1. S. 7–15. [in Ukrainian].

3. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv : A.S.K. 312 s. [in Ukrainian].

4. Kolomiets, I.M. (2024). Psykholohichniy suprovid studentiv z oop v zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Psychological support for students with learning disabilities in vocational education institutions.]. *Bezbariernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii*. Materialy Kh Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii. K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Chastyna 2. 34–37 s. [in Ukrainian].

5. Kolomiets, I.M. (2025). Vykylyky inklyuzyvnoho navchannia u fakhovykh koledzhakh: dosvid roboty zi studentamy z OOP [Challenges of inclusive education in vocational colleges: experience of working with students with SEN]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Sotsialno pedahohichniy suprovid rozvytku zhyttievoi uspishnosti studentiv v konteksti suchasnykh vyklykiv»*. [in Ukrainian].

6. *Pro fakhovu peredvyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 06.06.2019 r. № 2745-VIII.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> [in Ukrainian].

7. Sak, T. V. (2018). *Indyvidualna prohrama rozvytku dlia dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: metodychni rekomendatsii* [Individual development program for a child with special educational needs: methodological recommendations.]. Kyiv. 45 s. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 27.09.2025 р.

УДК: 376:37.091.39:[004+75]:003-028.31:373.2(045)

Катерина Кучіна,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ekaterina_kuchina@ukr.net

orcid.org/0009-0005-2858-4030

Kateryna Kuchina,

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

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

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

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

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ДИСГРАФІЄЮ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

GAME-BASED TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DYSGRAPHIA

Анотація. У статті розглянуто використання ігрових технологій у корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які мають дисграфію. Дисграфія є одним із найбільш поширених порушень писемного мовлення, що негативно впливає на навчальні досягнення дітей, їхню соціальну адаптацію та впевненість у власних можливостях. Традиційні методи корекції не завжди є достатньо ефективними для подолання дисграфії, особливо у дітей, які відчувають труднощі з концентрацією уваги, моторною координацією та зорово-просторовими навичками. Це зумовлює необхідність пошуку альтернативних підходів, серед яких важливу роль відіграють ігрові технології.

Метою дослідження є аналіз ефективності ігрових методів у корекційній роботі з дітьми,

які мають дисграфію, шляхом аналізу наукових джерел та емпіричних даних. Вивчено сучасні дослідження, що підтверджують позитивний вплив гейміфікації, цифрових дидактичних ігор та методів образотворчого мистецтва на формування навичок письма у дітей із порушеннями писемного мовлення. Проведене емпіричне дослідження охопило 124 педагогів та логопедів, які працюють з дітьми молодшого шкільного віку. Результати опитування показали, що 85% фахівців активно застосовують ігрові методи у своїй практиці, а 70% зазначають значне покращення навичок письма у дітей після використання ігрових технологій.

Аналіз даних підтвердив, що використання ігор сприяє підвищенню мотивації дітей до навчання (відзначено 75% респондентів), розвитку їхніх графомоторних навичок (65%), покращенню концентрації уваги (81%) та зниженню рівня тривожності (71%). Найбільш ефективними визнано дидактичні ігри (92% респондентів), настільні ігри (87%) та цифрові платформи (67%), що дають змогу персоналізувати корекційний процес відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини. Крім того, значну роль у покращенні навичок письма відіграють методи образотворчого мистецтва, які сприяють розвитку зорово-просторової координації та моторного контролю.

Однак дослідження також виявило низку труднощів, зокрема нестачу методичних рекомендацій для педагогів (71%), обмежений доступ до цифрових ресурсів (40%) та недостатню технічну підготовку педагогічних кадрів (25%). Це підкреслює необхідність розробки комплексних програм навчання педагогів, що включатимуть рекомендації щодо вибору та адаптації ігрових методів, створення відкритих цифрових платформ з інтерактивним контентом та впровадження системи підвищення кваліфікації спеціалістів.

На основі отриманих результатів сформульовано рекомендації щодо вдосконалення підходів до корекції дисграфії, зокрема: розробка детальних методичних рекомендацій для педагогів, інтеграція ігрових технологій у навчальні програми спеціальної освіти, розширення доступу до якісних цифрових ресурсів та проведення програм підвищення кваліфікації фахівців.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка адаптивних цифрових навчальних середовищ, що дозволять персоналізувати процес корекції відповідно до особливостей кожної дитини, проведення експериментальних досліджень щодо довготривалого впливу ігрових технологій на формування стійких навичок письма, а також створення комплексних корекційних програм, які поєднуюватимуть традиційні дидактичні підходи, гейміфікацію та технології доповненої реальності.

Ключові слова: дисграфія, ігрові технології, гейміфікація, цифрові ігри, образотворче мистецтво, спеціальна освіта, розвиток навичок письма.

Abstract. The article examines the use of game-based technologies in the correctional work with

primary school children diagnosed with dysgraphia. Dysgraphia is one of the most common written language disorders, negatively affecting children's academic performance, social adaptation, and self-confidence. Traditional remediation methods are not always effective in overcoming dysgraphia, especially in children who experience difficulties with attention span, motor coordination, and visual-spatial skills. This necessitates the search for alternative approaches, among which game-based technologies play a crucial role.

The aim of the study is to analyze the effectiveness of game-based methods in dysgraphia remediation by reviewing scientific sources and empirical data. Contemporary research confirming the positive impact of gamification, digital didactic games, and visual arts methods on the development of writing skills in children with writing disorders was examined. The empirical study involved 124 teachers and speech therapists working with primary school children. The survey results revealed that 85% of professionals actively use game-based methods in their practice, and 70% reported a significant improvement in children's writing skills following the use of game-based technologies.

Data analysis confirmed that the use of games enhances children's motivation to learn (noted by 75% of respondents), develops their graphomotor skills (65%), improves attention span (81%), and reduces anxiety levels (71%). The most effective methods identified were didactic games (92% of respondents), board games (87%), and digital platforms (67%), which allow the personalization of the correctional process according to each child's individual needs. Additionally, visual arts methods play a significant role in improving writing skills, supporting the development of visual-spatial coordination and motor control.

However, the study also identified several challenges, including the lack of methodological guidelines for teachers (71%), limited access to digital resources (40%), and insufficient technical training for educators (25%). This highlights the need for the development of comprehensive teacher training programs, including guidelines for selecting and adapting game-based methods, the creation of open-access digital platforms with interactive content, and the implementation of professional development programs for specialists.

Based on the findings, recommendations were formulated to improve approaches to dysgraphia remediation, including the development of detailed methodological guidelines for educators, the integration of game-based technologies into special education curricula, the expansion of access to high-quality digital resources, and the implementation of training programs for professionals.

Future research directions include the development of adaptive digital learning environments that allow for the personalization of the remediation process based on individual children's needs, conducting experimental studies on the long-term impact of game-based technologies on the development of stable writing skills, and the creation of comprehensive correctional programs that integrate traditional didactic approaches, gamification, and augmented reality technologies.

Key words: dysgraphia, game-based technologies, gamification, digital games, visual arts, special education, writing skills development.

Актуальність дослідження. порушення письма та писемного мовлення у дітей – одне з важливих питань, що прагнуть розв’язати вітчизняні й зарубіжні науковці, які працюють у галузі спеціальної освіти, зокрема логопедії. З огляду на важливість культурно-соціальних тенденцій щодо створення доступного освітнього середовища, інтеграційних технологій, спрямованих на соціалізацію всіх без винятку категорій дітей з особливими освітніми потребами, зазначене питання активно обговорюється педагогами й різнопрофільними фахівцями, особливо логопедами (Журавльова, 2021).

Дисграфія є складним порушенням, яке при відсутності організації освітнього середовища і корекційних заходів заважає дітям молодшого шкільного віку засвоювати навчальну програму, оскільки вони знаходяться на початковому етапі засвоєння навички письма (Соколова & Кучіна, 2023). Це порушення пов’язане з дефіцитами фонематичного сприйняття, зорово-просторової координації, моторики та когнітивних процесів, що безпосередньо впливають на здатність дитини оволодіти правильним написанням букв, слів і речень (Шермет, 2010).

У наш час склалася система роботи, спрямована на подолання дисграфії, в рамках якої здійснюється корекція помилок у рідній мові за допомогою сучасних педагогічних прийомів (Стрілецька, 2017).

Таран & Шрамко (2022) зазначають, що для корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку застосовуються різні традиційні методи та завдання, які сприяють розвитку всіх порушених функцій. Однак традиційні методи не завжди є ефективними і потребують удосконалення з огляду на сучасні вимоги до освітнього процесу та корекційної роботи з дітьми, які мають порушення писемного мовлення. У зв’язку з цим особливого значення набувають методи, які не лише сприяють подоланню дисграфії, а й підвищують мотивацію дітей до навчання.

Одним із перспективних напрямів підвищення ефективності корекційної

роботи є інтеграція ігрових технологій у процес подолання дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Використання цифрових дидактичних ігор та інших інтерактивних методик дає можливість створити мотиваційно привабливе навчальне середовище, активізує когнітивні процеси та сприяє розвитку самоконтролю. Відповідно до досліджень Мицик & Бабіченко (2022), використання ігрових елементів у навчанні також сприяє зниженню рівня тривожності, що є важливим фактором у процесі корекції дисграфії.

Отже, дослідження можливостей інтеграції ігрових технологій у процес корекції дисграфії є актуальним і має значний науково-практичний потенціал. Особливу увагу варто приділити вивченню механізмів впливу таких технологій на формування графомоторних навичок, розвиток фонематичного сприйняття та самоконтролю у процесі письма. Вивчення цієї теми дасть змогу визначити ефективність цифрових дидактичних ігор та інших інтерактивних методик у розвитку писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку, сприятиме розробці нових підходів до корекційної роботи та вдосконаленню освітнього процесу для дітей із порушеннями писемного мовлення. Отримані результати можуть бути використані для створення адаптивних програм навчання, які відповідатимуть сучасним вимогам інклюзивної освіти та сприятимуть успішній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Водночас це сприятиме вдосконаленню методичних рекомендацій для логопедів та педагогів, які працюють з дітьми з дисграфією.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень підтверджує зростаючу роль ігрових технологій у корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Використання гейміфікації та цифрових ігор розглядається як ефективний метод навчання дітей із труднощами письма.

Мицик & Бабіченко (2022) наголошують, що цифрові дидактичні ігри є важливим компонентом корекції порушень письма, сприяючи формуванню необхідних навичок для профілактики дислексії, що може бути адаптовано для корекції дисграфії.

Mahamarowi & Mustapha (2022) підкреслюють, що ігрові методи навчання

покращують засвоєння нових слів і підвищують мотивацію дітей, що підтверджує їхню ефективність також у контексті корекції дисграфії.

Дослідження Таран & Шрамко (2022) доводять, що застосування образотворчого мистецтва сприяє розвитку оптико-просторових уявлень, графомоторних навичок та просторової орієнтації, що є критично важливим для подолання дисграфії.

Torgesen et al. (2010) досліджують ефективність комп'ютерних програм у навчанні дітей із труднощами письма, підкреслюючи, що адаптивні цифрові інструменти можуть значно покращити рівень грамотності та навички читання.

Данні Graham & Harris (2005) підтверджують, що спеціально розроблені навчальні програми сприяють розвитку письмових навичок у дітей з порушеннями навчання, а інтеграція ігрових елементів у навчальний процес стимулює когнітивний розвиток та підвищує залученість дітей.

Cooper (2016) аналізує вплив комп'ютеризованих навчальних програм на покращення навичок читання у молодших школярів, зазначаючи, що мультимедійний контент значно підвищує рівень залученості учнів і сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу.

Загалом, аналіз літератури свідчить про те, що використання ігрових технологій у корекції дисграфії має значний потенціал для покращення навичок письма у дітей. Поєднання цифрових ігор, гейміфікації та методів образотворчого мистецтва створює адаптивне та мотивуюче освітнє середовище, що сприяє ефективнішому засвоєнню письмових навичок.

Мета дослідження – оцінити ефективність використання ігрових технологій у корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку на основі аналізу наукових досліджень та опитування практиків, а також розробити рекомендації щодо їх впровадження в освітній процес.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплексний підхід до аналізу ефективності ігрових технологій у корекційній роботі з дітьми з дисграфією. Було проведено аналіз наукових джерел для вивчення сучасних досліджень щодо впливу ігрових технологій на формування навичок письма у дітей

із порушеннями писемного мовлення. Додатково проведено опитування педагогів і логопедів для збору інформації про їхній досвід застосування ігрових методів у корекційній роботі. На основі отриманих даних сформовано узагальнені висновки та розроблено рекомендації щодо впровадження ігрових технологій у освітню практику.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел підтверджує, що ігрові технології є ефективним інструментом корекції дисграфії. Вони сприяють покращенню навичок письма, розвитку моторики, підвищенню мотивації дітей та зниженню рівня тривожності під час навчання. Проте, незважаючи на численні дослідження, залишається недостатньо вивченим питання їхнього реального впровадження у практичну діяльність педагогів. Для уточнення сучасних тенденцій та труднощів використання ігрових технологій у корекційній роботі було проведено емпіричне дослідження, результати якого наведено нижче.

Емпіричне дослідження проводилося в Україні у період з 3 по 13 лютого 2025 року серед логопедів, учителів початкових класів, спеціальних педагогів та інших фахівців, які працюють у державних та приватних закладах освіти, реабілітаційних і інклюзивно-ресурсних центрах, а також займаються приватною практикою. Опитування проводилося в онлайн-форматі, що дало можливість залучити респондентів із різних регіонів. У дослідженні взяли участь 124 респонденти, серед яких було враховано професійну приналежність та досвід роботи, що забезпечує ширший аналіз отриманих даних. Вибірка не є репрезентативною для всієї сукупності фахівців, які працюють у сфері освіти дітей з особливими потребами, однак отримані результати відображають поточні практики та тенденції використання ігрових технологій у роботі з дітьми із дисграфією. Відповіді учасників дослідження свідчать, що серед опитаних найбільшу групу склали логопеди (62%), тоді як учителі початкових класів (9%), спеціальні педагоги (6%) та інші фахівці (11%) доповнювали вибірку. Досвід роботи респондентів варіювався від 1 року до понад 10 років, що дає змогу розглядати отримані результати крізь призму як початкового, так і поглибленого професійного досвіду. На рисунку 1 представлено результати опитування респондентів щодо їхньої

професійної приналежності.

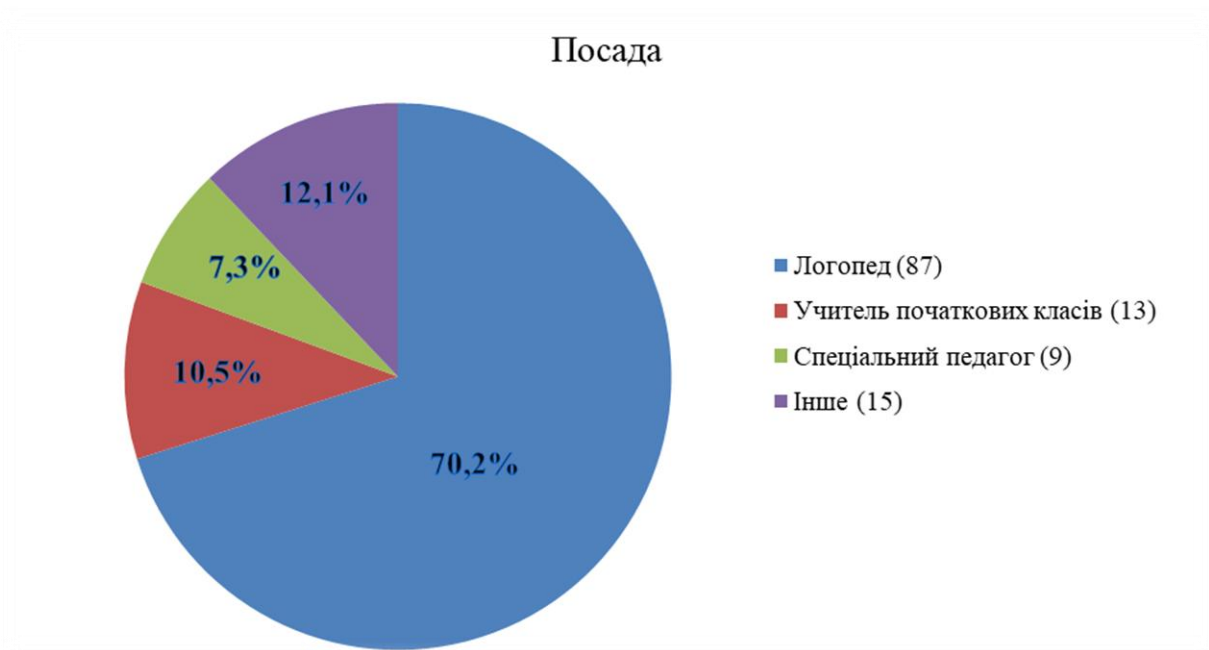


Рис. 1. *Результати опитування респондентів щодо професійної приналежності*

Рисунок 2 демонструє розподіл досвіду роботи респондентів, що брали участь в дослідженні.

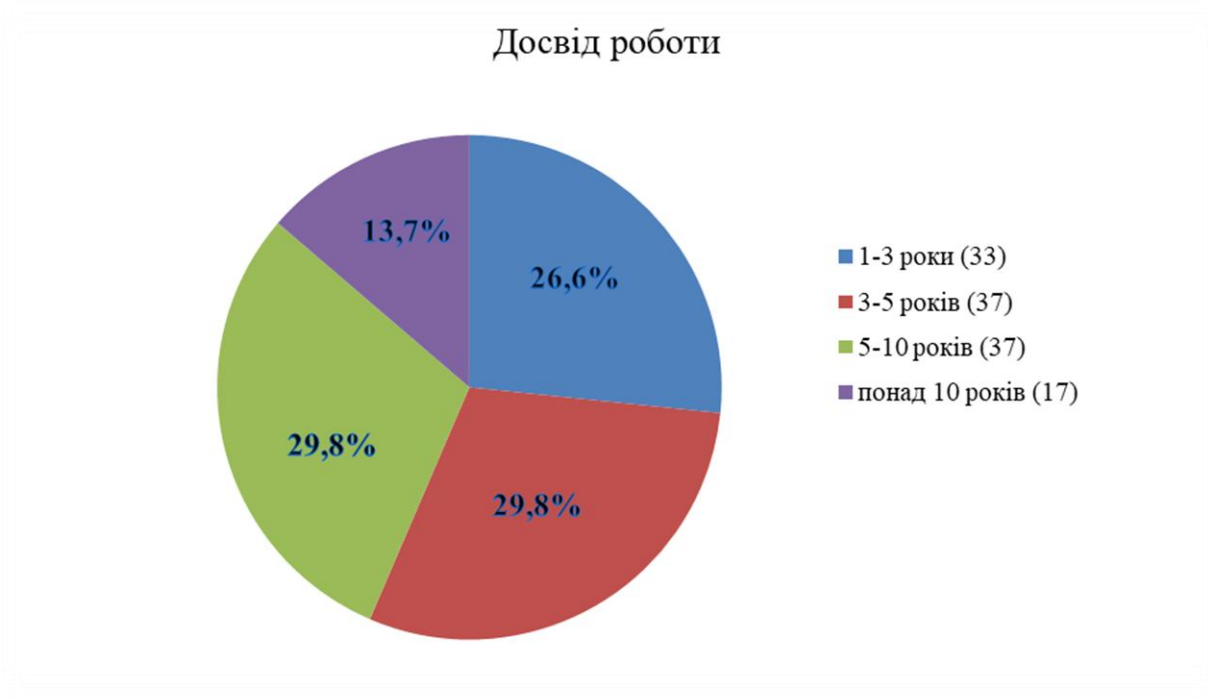


Рис. 2. *Розподіл досвіду роботи респондентів*

Більшість респондентів (85%) регулярно використовують ігрові технології у

своїй практиці, а 15% застосовують їх епізодично. Жоден фахівець не повідомив про повну відсутність ігрових методів у своїй роботі, що свідчить про їхню важливість та ефективність. Найпопулярнішими методами залишаються дидактичні ігри (92%) та настільні ігри (87%), також значною мірою застосовуються засоби образотворчого мистецтва (79%) та цифрові ігри, зокрема мобільні додатки й комп'ютерні програми (67%). Менше фахівців використовують гейміфікацію (36%), що може свідчити про потребу в додаткових навчальних програмах щодо її впровадження. Деякі респонденти зазначили інші методи, які використовуються рідше, але можуть мати потенціал для подальшого розвитку в корекційній роботі. На рисунку 3 відображено частоту використання ігрових технологій у корекційній роботі.

Чи використовуєте ігрові технології у своїй роботі з дітьми із дисграфією?

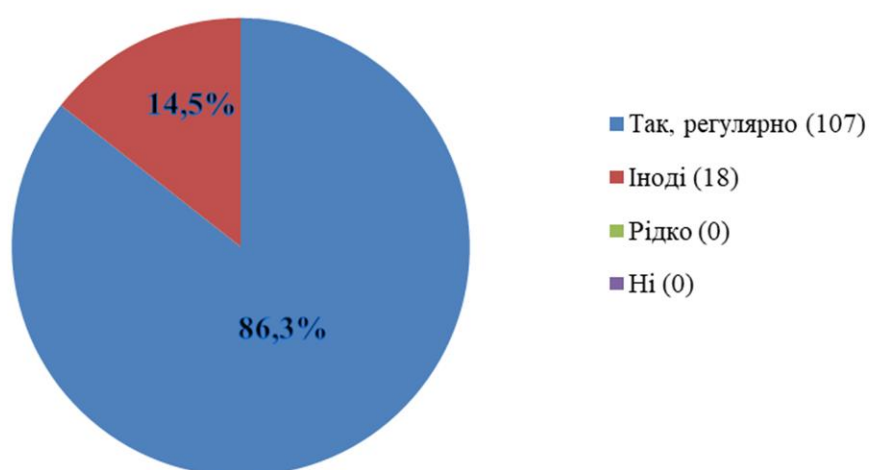


Рис. 3. Частота використання ігрових технологій у корекційній роботі

Рисунок 4 показує популярність різних видів ігрових методів серед педагогів.

Які види ігрових технологій ви застосовуєте найчастіше?

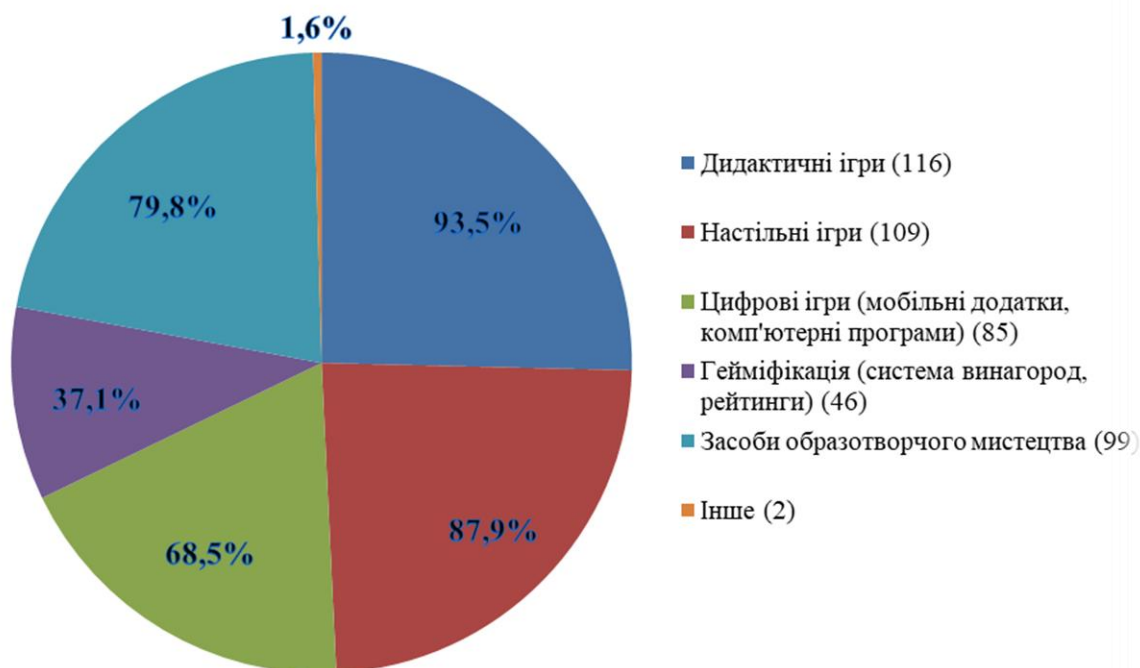


Рис. 4. Популярність різних видів ігрових методів

Попри високий рівень впровадження ігрових технологій, було виявлено певні труднощі. Основними перешкодами для їх ефективного застосування респонденти назвали брак часу для підготовки ігор (46%), обмежений доступ до цифрових ресурсів (40%) та недостатню технічну підготовку (25%). Найпоширенішою проблемою стала відсутність чітких методичних рекомендацій (71%), що свідчить про необхідність розробки спеціалізованих навчальних матеріалів для педагогів. У коментарях респонденти наголошували, що часто змушені самостійно адаптувати матеріали та шукати додаткові джерела, що значно ускладнює процес підготовки до занять. На рисунку 5 наведено основні труднощі впровадження ігрових технологій у навчальний процес.

Які труднощі ви відчуваєте при використанні ігрових технологій?



Рис. 5. Основні труднощі впровадження ігрових технологій

Аналіз ефективності ігрових технологій показав, що 70% респондентів помітили значне покращення навичок письма у дітей, які брали участь в ігрових заняттях, ще 25% відзначили помірне покращення. Лише 3% респондентів повідомили про незначні зміни, а 1% не зафіксував жодних позитивних змін. Ці результати вказують на те, що ігрові методи є ефективним інструментом у корекційній роботі з дітьми із дисграфією. Крім того, значна частина фахівців (75%) відзначила значне підвищення мотивації дітей до навчання завдяки використанню ігор, ще 23% відзначили часткове підвищення мотивації, а жоден респондент не вказав, що ігрові методи не впливають або знижують мотивацію. Це підтверджує важливість ігор у підтримці зацікавленості дітей до навчального процесу та розвитку їхніх когнітивних навичок. Рисунок 6 ілюструє вплив ігрових технологій на покращення навичок письма у дітей.

Чи помічаєте ви покращення навичок письма у дітей, які займаються з використанням ігрових методів?

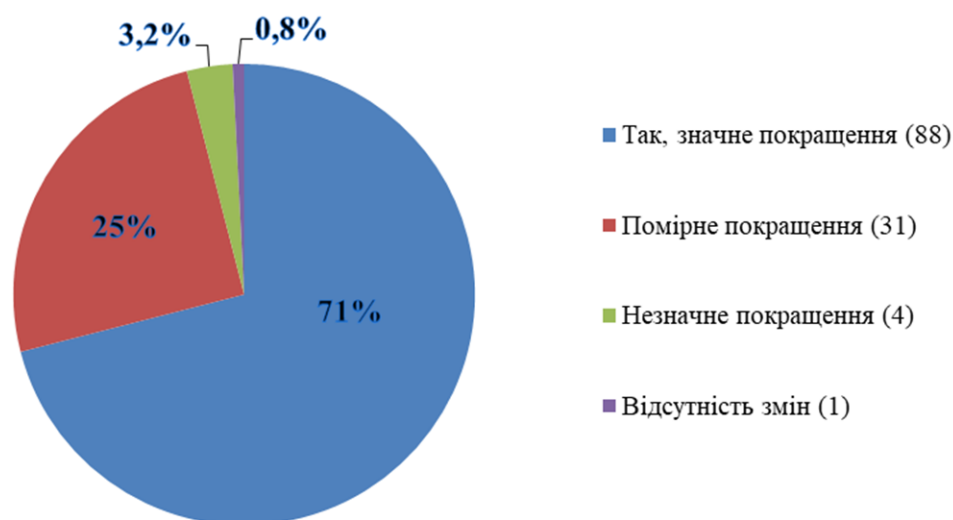


Рис. 6. Вплив ігрових технологій на навички письма

На рисунку 7 відображено вплив ігрових методів на підвищення мотивації дітей до навчання.

Як ігрові методи впливають на мотивацію дітей до навчання?



Рис. 7. Підвищення мотивації дітей завдяки використанню ігрових методів

Окрім підвищення мотивації, респонденти відзначили, що ігрові технології сприяли покращенню концентрації уваги у 81% дітей, зниженню рівня тривожності у 71% випадків, а також позитивно вплинули на розвиток навичок письма (65%) та моторики (48%). Зокрема, покращення концентрації уваги було пов'язане з

використанням ігор, що вимагають зосередженості та швидкого реагування, а також активного залучення дітей у навчальний процес. Зниження рівня тривожності, за словами респондентів, спостерігалось переважно у дітей, які брали участь в ігрових активностях, що передбачали змагальні або командні елементи, що давало змогу створювати сприятливу емоційну атмосферу під час занять.

Щодо розвитку навичок письма, то 65% респондентів зазначили, що діти, які регулярно брали участь в ігрових вправах, демонстрували вищу активність під час виконання письмових завдань. Вони частіше проявляли ініціативу у виконанні вправ на написання слів і речень, що могло сприяти підвищенню загальної кількості письмових завдань. Респонденти також звернули увагу на те, що використання ігрових методів допомагало зменшити кількість уникнень письмових завдань дітьми, які раніше проявляли стійке небажання виконувати подібні вправи.

Щодо розвитку моторики, 48% респондентів відзначили, що включення рухових та графомоторних ігор у навчальний процес сприяло більшій впевненості дітей у виконанні завдань, пов'язаних із дрібною моторикою. Деякі спеціалісти зазначили, що дітям було легше виконувати рухи, необхідні для написання, після залучення до інтерактивних ігор, які передбачали маніпуляції з предметами, малювання або конструювання. Водночас респонденти наголосили, що рівень впливу залежав від частоти використання таких методів у навчальному процесі.

Дослідження також передбачало питання щодо доцільності обов'язкового впровадження ігрових технологій у корекційну роботу з дітьми з дисграфією. Відповідно до отриманих результатів, 81% респондентів вважають, що ігрові технології мають бути обов'язковою складовою корекційної роботи, тоді як 17% висловилися «скоріше так, ніж ні», що свідчить про їхню загальну підтримку, але з певними застереженнями щодо застосування. Лише 1% респондентів не підтримав цю ідею. У коментарях респонденти наголошували, що використання ігрових технологій дає змогу зробити навчальний процес більш залученим, доступним та емоційно позитивним для дітей із труднощами письма. Водночас деякі фахівці зазначили, що ефективність таких методів залежить від кваліфікації педагога, що підтверджує необхідність розробки спеціальних навчальних курсів і методичних

рекомендацій. Рисунок 8 демонструє вплив ігрових технологій на концентрацію уваги дітей під час навчання.



Рис. 8. Вплив ігрових технологій на концентрацію уваги

На рисунку 9 показано рівень зниження тривожності у дітей завдяки використанню ігрових технологій.



Рис. 9. Вплив ігрових технологій на зниження рівня тривожності

Щодо ресурсів, необхідних для ефективного використання ігрових методів, респонденти найчастіше зазначали потребу в методичних рекомендаціях (82%) та онлайн-курсах (79%). Також значна частина учасників вказала на важливість доступу до цифрових навчальних платформ (53%) та підтримки з боку адміністрації (19%). Ці дані підтверджують необхідність подальшої розробки освітніх матеріалів та програм підготовки педагогів, що сприятиме більш ефективному використанню ігрових технологій у корекційній роботі. Рисунок 10 відображає потреби педагогів для ефективного впровадження ігрових методів у навчальний процес.

Які додаткові ресурси або підтримка вам потрібні для ефективного використання ігрових методів у роботі?

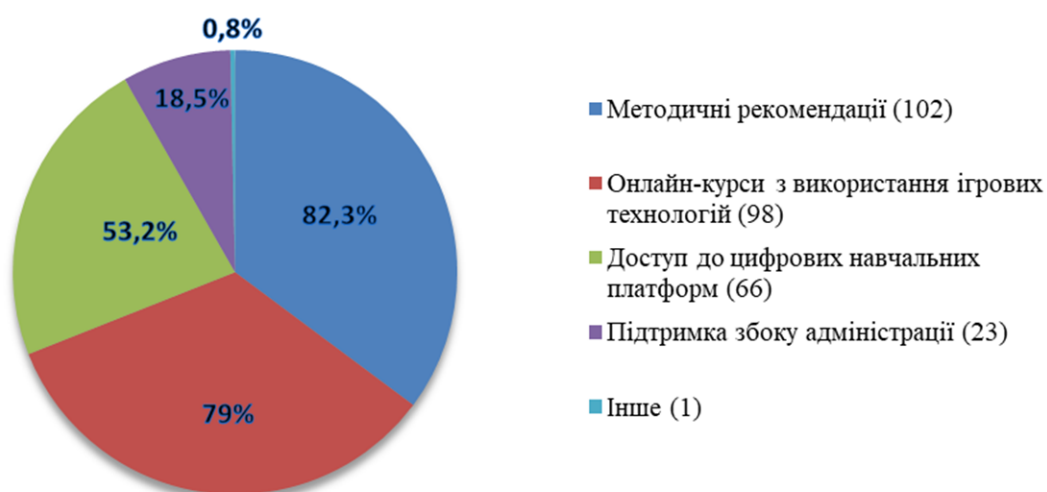


Рис. 10. *Потреби педагогів для ефективного використання ігрових технологій*

Отримані результати підтверджують ефективність ігрових методів у корекції дисграфії. Вони сприяють покращенню навичок письма, підвищенню мотивації дітей, розвитку концентрації уваги та зниженню рівня тривожності. Проте існують певні труднощі, які потребують додаткової уваги, зокрема відсутність методичних матеріалів, недостатня технічна підготовка фахівців та обмежений доступ до ресурсів. Розробка відповідних рекомендацій, розширення можливостей навчання та покращення матеріально-технічної бази сприятимуть ефективнішій інтеграції

ігрових технологій у корекційний процес.

На основі аналізу наукових досліджень та результатів емпіричного опитування сформульовано рекомендації щодо ефективного впровадження ігрових технологій у процес корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

1. Розробка методичних рекомендацій для педагогів. Враховуючи, що 71% респондентів зазначили відсутність чітких методичних настанов щодо застосування ігрових методів, необхідно розробити детальні рекомендації для педагогів та логопедів. Вони мають містити інструкції щодо вибору ігрових підходів, які поєднують елементи гейміфікації, цифрових ігор та методів образотворчого мистецтва (Мицик & Бабіченко, 2022; Mahamarowi et al., 2022).

2. Інтеграція ігрових технологій у навчальні програми. Ігрові технології потрібно використовувати в програмах спеціальної підтримки й інклюзивного навчання та у логопедичній практиці. Використання адаптивних цифрових ігор сприятиме персоналізованому підходу до навчання, що підтверджено дослідженнями ефективності комп'ютерних програм у корекції дисграфії (Torgesen et al., 2010).

3. Розширення доступу до цифрових ресурсів. 40% респондентів відзначили обмежений доступ до спеціалізованих цифрових навчальних платформ. Тому необхідно розробити відкриті цифрові платформи з інтерактивним контентом для корекції писемного мовлення та забезпечити технічну підтримку педагогів щодо їх використання (Graham & Harris, 2005).

4. Підвищення кваліфікації педагогів. 25% опитаних фахівців вказали на недостатню технічну підготовку, що потребує запровадження курсів підвищення кваліфікації для педагогів та логопедів. Такі курси мають охоплювати навчання роботі з цифровими платформами, використання методів гейміфікації та адаптацію ігрових методів до корекційної роботи (Cooper, 2016).

5. Використання гейміфікації для підвищення мотивації та зниження тривожності. 75% респондентів відзначили підвищення мотивації дітей, а 71% – зниження рівня тривожності під час використання ігрових технологій. Враховуючи ці дані, доцільно інтегрувати змагальні та кооперативні ігри у процес корекції

дисграфії, що сприятиме розвитку пізнавального інтересу та емоційного комфорту дітей (Yeratziotis et al., 2024).

6. Застосування методів образотворчого мистецтва. Дослідження підтверджують, що малювання, ліплення та аплікація сприяють розвитку оптико-просторових навичок, необхідних для формування правильного письма. Тому педагогам рекомендовано використовувати мистецькі вправи у корекційних заняттях з дітьми з дисграфією (Таран & Шрамко, 2022).

7. Моніторинг та оцінка ефективності впровадження ігрових технологій. Для подальшого вдосконалення корекційних програм необхідно здійснювати систематичний аналіз ефективності використання ігрових методів у навчальному процесі. Рекомендується розробка інструментів оцінювання, які дадуть змогу відстежувати прогрес дітей та адаптувати методики відповідно до їхніх потреб (Cooper, 2016).

Отже, інтеграція ігрових технологій у корекційну роботу з дітьми з дисграфією потребує комплексного підходу, що передбачає розробку методичних рекомендацій, розширення доступу до цифрових ресурсів, підвищення кваліфікації педагогів, активне використання методів гейміфікації та образотворчого мистецтва, а також систематичний моніторинг ефективності впроваджених методів. Запропоновані заходи сприятимуть покращенню навичок письма, підвищенню мотивації дітей до навчання та створенню сприятливих умов для їхнього когнітивного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження підтверджують ефективність ігрових технологій у корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Використання цифрових ігор, гейміфікації та методів образотворчого мистецтва сприяє покращенню навичок письма, розвитку моторики та підвищенню мотивації дітей до навчання.

Опитування фахівців показало, що більшість із них активно застосовують ігрові методи у практиці, а переважна частина педагогів відзначає позитивний ефект від їхнього використання. Водночас залишаються певні виклики, зокрема необхідність розширення доступу до якісних цифрових ресурсів та підвищення

рівня технічної підготовки спеціалістів.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці адаптивних навчальних платформ, що дадуть можливість індивідуалізувати корекційну роботу відповідно до особливостей кожної дитини. Також актуальним є впровадження комплексних програм, які поєднують традиційні дидактичні підходи з ігровими технологіями та доповненою реальністю.

Перспективним напрямом є створення ефективних інструментів оцінювання впливу ігрових методів на навички письма дітей, що сприятиме подальшому вдосконаленню корекційних програм у педагогічній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова, Л. (2021). Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як наукова проблема. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, 1(4), 117–130. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-11>
2. Мицик, Г., & Бабіченко, А. (2022). Використання гейміфікації в попередженні дислексії у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 58(2), 248–254. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-2-35>
3. Соколова, Г., & Кучіна, К. (2023). Теоретичні підходи до вивчення проблеми дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(22), 120–134. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i22.224>
4. Стрілецька, С. (2017). Сучасні педагогічні прийоми корекції дисграфічних помилок письма. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*, 75(1), 159–163.
5. Таран, І., & Шрамко, О. (2022). Засоби образотворчого мистецтва як метод формування оптико-просторових уявлень у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. *Інноваційна педагогіка*, 53(2), 67–72. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.2.14>
6. Шеремет, М.К. (2010). *Логопедія*. Київ : Слово.
7. Berninger, V.W., & Wolf, B.J. (2009). *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: Lessons from Teaching and Science*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
8. Cooper, L.L. (2016). *The Effectiveness of a Computer-Based Program on the Reading Performance of Fourth-Grade Students*. Fort Lauderdale, FL : Nova Southeastern University.
9. Graham, S., & Harris, K. (2005). *Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning*.

The Journal of Special Education, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>

10. Mahamarowi, N., Mustapha, S., & Abu Bakar, S. (2022). Game-Based Learning as a Teaching and Learning Tool for Dyslexic Children, *IEEE Conference Proceedings (Melaka, Malaysia, 17 December 2022)*. (pp. 50–55). Melaka, Malaysia : University Putra Malaysia. <https://doi.org/10.1109/ICSPC55597.2022.10001824>

11. Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (2010). Computer assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 40–56. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0032-y>

REFERENCES

1. Zhuravlova, L. (2021). Kompleksna diahnostryka ta korektsiia movlennevoho rozvytku ditei iz dyshrafiieiu yak naukova problema [Comprehensive diagnosis and correction of speech development in children with dysgraphia as a scientific problem]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii*, 1(4), 117–130. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-11> [in Ukrainian].

2. Mytsyk, H., & Babichenko, A. (2022). Vykorystannia heimifikatsii v poperedzhenni dysleksii u ditei starshoho doshkilnoho viku [Use of gamification in the prevention of dyslexia in older preschool children]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 58(2), 248–254. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-2-35> [in Ukrainian].

3. Sokolova, H., & Kuchina, K. (2023). Teoretychni pidkhody do vyvchennia problemy dyshrafii u ditei molodshoho shkilnoho viku [Theoretical approaches to the study of the problem of dysgraphia in younger school-age children]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(22), 120–134. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i22.224> [in Ukrainian].

4. Striletska, S. (2017). Suchasni pedahohichni pryomy korektsii dyshrafichnykh pomylok pysma [Modern pedagogical techniques for correcting dysgraphic writing errors]. *Pedahohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 75(1), 159–163. [in Ukrainian].

5. Taran, I., & Shramko, O. (2022). Zasoby obrazotvorchoho mystetstva yak metod formuvannia optyko-prostorovykh uiavlen u ditei molodshoho shkilnoho viku z dyshrafiieiu [Visual arts as a method for developing visuospatial representations in younger school-age children with dysgraphia]. *Innovatsiina pedahohika*, 53(2), 67–72. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.2.14> [in Ukrainian].

6. Sheremet, M.K. (2010). *Lohopediia [Speech Therapy]*. Kyiv : Slovo. [in Ukrainian].

7. Berninger, V.W., & Wolf, B.J. (2009). *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: Lessons from Teaching and Science*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing [in English].

8. Cooper, L.L. (2016). *The Effectiveness of a Computer-Based Program on the Reading*

Performance of Fourth-Grade Students. Fort Lauderdale, FL : Nova Southeastern University [in English].

9. Graham, S., & Harris, K. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301> [in English].

10. Mahamarowi, N., Mustapha, S., & Abu Bakar, S. (2022). Game-Based Learning as a Teaching and Learning Tool for Dyslexic Children, *IEEE Conference Proceedings (Melaka, Malaysia, 17 December 2022)*. (pp. 50–55). Melaka, Malaysia : University Putra Malaysia. <https://doi.org/10.1109/ICSPC55597.2022.10001824> [in English].

11. Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (2010). Computer assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 40–56. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0032-y> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 23.09.2025 р.

УДК 159.922.86-056.36

Андрій Лапін,

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,

старший науковий співробітник

відділу інклюзивного навчання

E-mail: avlapin@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1717-7892>

Andriy Lapin,

Senior Researcher,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Researcher,

Department of inclusive education

Іван Барболін,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології

ім. М. Ярмаченка НАПН України

E-mail: barbolin69910809@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1380-8265>

Ivan Barbolin,

PhD student,

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology,

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology,

National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

M. Berlinskogo street 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОРЕЛЯЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ТА
ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

**THEORETICAL ANALYSIS OF THE CORRELATION DEPENDENCE OF «SELF-
CONCEPT» AND THE VALUE-SENSE SPHERE IN ADOLESCENTS WITH SPEECH
DEVELOPMENT DISORDERS**

Анотація. У статті теоретично узагальнено та проаналізовано психологічні передумови формування «Я-концепції» та ціннісно-смыслової сфери у підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР), які розглядаються як ключові детермінанти особистісної зрілості та самовизначення в онтогенезі. Представлено комплексний аналіз спеціальної літератури, ґрунтовних вітчизняних та зарубіжних досліджень, що стосуються культурно-історичної теорії (Л. С. Виготський), гуманістичної психології (К. Роджерс) та екзистенційної психології (В. Франкл), з метою визначення механізмів, які опосередковують взаємозв'язок мовлення, самосвідомості та смислотворення.

Розкрито теоретичні засади вторинної психологічної дисфункції: обґрунтовано, що мовленнєвий дефіцит функціонує як первинний фактор, який через соціально-психологічну

стигматизацію і комунікативну фрустрацію призводить до дисфункції емоційно-оцінного компонента «Я-концепції». Тлумачення цієї дисфункції здійснюється у контексті неконгруентності «Я-реального» та «Я-ідеального», що проявляється у підвищенні самозвинувачення та внутрішньої конфліктності.

Охарактеризовано проблеми деформації ціннісно-сислової сфери у підлітків із ПМР, яка розглядається у контексті вирішення питань особистісної трансценденції та волі до сенсу. Теоретично змодельовано, що негативне самоствавлення виступає стримуючим психологічним детермінантом, що призводить до редукції аксіологічної ієрархії та формування пасивно-адаптивної ціннісної стратегії, де домінують цінності безпеки та гомеостазу над цінностями самоактуалізації та пізнання.

Репрезентовано теоретичну модель оберненої кореляційної залежності між високим рівнем самозвинувачення та низькою усвідомленістю життєвих цілей. Висвітлено питання необхідності формування компенсаторних особистісних стратегій, що передбачають розвиток невербальних механізмів рефлексії та самоприйняття як передумови для відновлення цілісності самосвідомості.

Акцентується увага на важливості розробки інтегрованої психокорекційної парадигми, що передбачає злагоджену роботу фахівців (логопедів, психологів) для забезпечення гармонізації «Я-концепції» як необхідної умови для подальшої успішної ідентифікації та усвідомлення життєвого сенсу. Представлено перспективи подальшого емпіричного дослідження з окресленої проблематики, зокрема необхідність валідазації запропонованої теоретичної моделі.

Ключові слова: Я-концепція, ціннісно-сислова сфера, підлітковий вік, порушення мовленнєвого розвитку, рефлексія, самоствавлення, смисложиттєві орієнтації, психологічна стигматизація.

Abstract. The article theoretically summarizes and analyzes the psychological prerequisites for the formation of the «I-concept» and the value-semantic sphere in adolescents with speech disorders (SLD), which are considered key determinants of personal maturity and self-determination in ontogenesis. A comprehensive analysis of special literature, thorough domestic and foreign research related to cultural-historical theory (L. S. Vygotsky), humanistic psychology (K. Rogers) and existential psychology (V. Frankl) is presented, in order to determine the mechanisms that mediate the relationship between speech, self-awareness and meaning-making.

The theoretical foundations of secondary psychological dysfunction are revealed: it is substantiated that speech deficit functions as a primary factor, which, through socio-psychological stigmatization and communicative frustration, leads to dysfunction of the emotional-evaluative component of the «I-concept». The interpretation of this dysfunction is carried out in the context of the

incongruence of the «real I» and «ideal I», which is manifested in increased self-blame and internal conflict. The problems of deformation of the value-semantic sphere in adolescents with PMR are characterized, which is considered in the context of solving issues of personal transcendence and the will to meaning. It is theoretically modeled that a negative self-attitude acts as a restraining psychological determinant, which leads to the reduction of the axiological hierarchy and the formation of a passive-adaptive value strategy, where the values of security and homeostasis dominate over the values of self-actualization and cognition.

The theoretical model of the inverse correlation between a high level of self-blame and a low awareness of life goals is presented. The issue of the need to form compensatory personal strategies that involve the development of non-verbal mechanisms of reflection and self-acceptance as a prerequisite for restoring the integrity of self-consciousness is highlighted.

Attention is focused on the importance of developing an integrated psychocorrectional paradigm that involves the coordinated work of specialists (speech therapists, psychologists) to ensure the harmonization of the "I-concept" as a necessary condition for further successful identification and awareness of the meaning of life. Prospects for further empirical research on the outlined issues are presented, in particular the need to validate the proposed theoretical model.

Key words: Self-concept, value-semantic sphere, adolescence, speech development disorders, reflection, self-attitude, meaningful life orientations, psychological stigmatization.

Актуальність дослідження. Підлітковий вік є критичним періодом особистісного самовизначення, становлення ідентичності та формування аксіологічного ядра (ціннісно-сислової сфери). Для підлітка як члена соціуму мовлення виступає головним інструментом соціальної взаємодії, рефлексії та інтеріоризації соціальних норм і цінностей. Однак виховання та соціалізація підлітка, обтяженого порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР), накладає значний, часто хронічний психологічний тягар на саму дитину та її найближче соціальне оточення.

Мовленнєвий дефіцит, за концепцією вторинного дефекту, призводить до комунікативної фрустрації та соціальної стигматизації. Підліток із ПМР часто стикається з нерозумінням, уникненням або насмішками, що зумовлює негативну інтеріоризацію зовнішніх оцінок. Така пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на емоційно-оцінний компонент «Я-концепції»

підлітка, призводячи до заниження самооцінки, підвищення внутрішньої конфліктності та самозвинувачення [1; 2; 3].

Замість того, щоб активно рухатись уперед у сфері професійного та особистісного цілепокладання, розвитку соціальної компетентності та формування стійких життєвих смислів, підлітки із ПМР можуть демонструвати пасивні, уникливі стратегії поведінки. Вони можуть відмовлятися від активного пошуку свого місця у світі, наслідуючи песимістичні або захисні стилі поведінки, які є прямим наслідком їхньої внутрішньої дисгармонії самосвідомості. Це створює істотний розрив між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», що, згідно з теоретичними положеннями, безпосередньо корелює зі зниженням показників смисложиттєвих орієнтацій.

Кожна молода особа, особливо із ПМР, потребує активізації внутрішніх ресурсів, психологічної підтримки та рефлексивного розвитку для ефективної соціалізації. Проте в умовах кризових викликів (наприклад, соціальна ізоляція, обмеження доступу до повноцінної корекційної допомоги) підлітки часто недоотримують необхідного психологічного ресурсу. Корекційна складова, спрямована на гармонізацію особистісної сфери, може надаватися не системно. Як наслідок, ключові засади особистісно-орієнтованого підходу, які передбачають становлення позитивної «Я-концепції» та активного смислотворення, не реалізуються повною мірою. Такі проблеми сьогодення викликають помітні наслідки для психоемоційного та ціннісного здоров'я підлітка, які він не завжди спроможний вирішити самостійно [4; 5; 6].

Тому актуальним сьогодні є теоретичне узагальнення та виявлення прихованих кореляційних залежностей, що мають стати основою для роботи кращих практик, метою яких є:

– гармонізація «Я-концепції» підлітків із ПМР. Негативне самоставлення (самозвинувачення, внутрішня конфліктність) є головним бар'єром для смислотворення. Психологічний напрям роботи має допомогти підлітку адекватно оцінити власні сильні сторони, не залежні від мовленнєвого дефекту, та розкрити власні потреби у самореалізації;

– розвиток рефлексивної та комунікативної компетентності. Це може включати розширення кола спілкування як з однолітками, так і з фахівцями, а також впровадження невербальних технік експресії (арт-терапія, драматерапія) для опрацювання внутрішніх конфліктів та емоцій, що є неможливим через обмеження вербального мовлення;

– формування активної ціннісно-сислової позиції. Акцент на цінностях саморозвитку та самоактуалізації як противаги пасивним цінностям безпеки. Це сприяє зменшенню відчуття зовнішнього локусу контролю та посиленню відповідальності за власний життєвий вибір.

Отже, теоретичне осмислення та моделювання кореляційних зв'язків між «Я-концепцією» та ціннісно-сисловою сферою – це шлях до досягнення психологічного та соціального добробуту, зниження тривожності та розвитку усвідомленої рефлексії, що стає фундаментом для розробки ефективних програм психокорекційного супроводу.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Розуміння патогенезу та вторинних психологічних наслідків порушень мовленнєвого розвитку (ПМР) у підлітковому віці приходить через інтеграцію спеціальної, вікової та екзистенційної психології. Досвід допомоги цій когорті доводить, що корекція ПМР є ефективною лише за умови системної роботи з їхньою особистісною сферою. Підлітки, що переживають комунікативний дефіцит, стикаються з екзистенційною фрустрацією та кризами ідентичності, з яких часто самостійно не можуть вийти на рівень усвідомлення життєвого сенсу та формування адекватної «Я-концепції», тому вони потребують цільових інтервенцій та психологічної підтримки.

Інтерес до психологічної допомоги особам у різних складних життєвих обставинах, а також до особистісного розвитку в умовах дизонтогенезу, в останні десятиліття набув значної інтенсивності. У спеціальній літературі цій проблемі присвячено фундаментальні вітчизняні (Л. Виготський, С. Максименко, В. Рибалка, Н. Ясакова) та зарубіжні (В. Франкл, К. Роджерс, Р. Бернс, Е. Еріксон, А. Бандура) дослідження.

Особливого значення набуває питання надання психолого-педагогічної підтримки, яка має забезпечити своєчасну і системну роботу над досягненням гармонізації самосвідомості підлітків із ПМР та зменшення їхньої внутрішньої конфліктності. З'являються дослідження, що узагальнюють світовий досвід логотерапії та гуманістичного підходу стосовно аксіологічного розвитку.

Теоретичні засади психологічної підтримки у контексті нашого дослідження закладено в роботах вчених, які розглядали це явище як:

- вид психологічної допомоги, що сприяє саморозвитку особистості й дає змогу активізувати її власні ресурси, особливо в аспекті самостановлення (R. Baker, K. Rogers, J. Whiteley, Е. Помиткін та ін.);
- систему заходів для забезпечення особистісного розвитку та соціальної адаптації в умовах обмежених можливостей (О. Тохтамиш, Р. Дем'янчук та ін.);
- механізм активації волі до сенсу та трансценденції (В. Франкл), що є критично важливим для підліткової ідентифікації.

Спільним для цих досліджень є тлумачення психологічної підтримки як цілісної системи допомоги, яка полягає в упередженні та подоланні життєвих негараздів, труднощів соціалізації, та гармонізації стосунків із собою та оточуючими, особливо щодо цілепокладання та суб'єктивного контролю.

Наразі теоретичне осмислення та організація психологічної підтримки підлітків із ПМР потребує особливої уваги, оскільки мовленнєвий бар'єр детермінує виникнення труднощів у якості, інтенсивності та змісті соціальної взаємодії. Це зумовлює сповільнення формування соціальної компетентності та, як наслідок, неуспішність їхньої повноцінної інтеграції в соціум. Комунікативні обмеження також блокують механізми внутрішньої рефлексії, що ускладнює усвідомлення власних цінностей та життєвих пріоритетів.

Результати теоретичного аналізу свідчать, що питання кореляції «Я-концепції» та ЦСС стосовно підлітків із ПМР дотично розглядалося у контексті розв'язання проблем:

- соціального розвитку та комунікативної адаптації (В. Андрієнко, Т. Свиридюк та ін.), що акцентує на зовнішній поведінковій складовій;
- становлення позитивної «Я-концепції» та самооцінки (Р. Бернс, Н. Ясакова та ін.), що виявляє внутрішню емоційно-оцінну дисгармонію;
- психологічної реабілітації та соціальної інтеграції (S. Buckley), що підкреслює необхідність комплексних інтервенцій.

Зважаючи на означене, результатом ефективної психологічної підтримки такої дитини має стати формування нової життєвої якості – здатності самостійно досягати внутрішньої рівноваги (конгруентності), соціальне пристосування, орієнтація на досягнення активних життєвих цілей та цілісності «Я». Для цього потрібно забезпечити безперервний доступ до усіх послуг, включаючи психологічну допомогу, яку має бути спрямовано на реконструкцію самосвідомості як передумови усвідомленого смислотворення.

Метою статті є здійснення ґрунтовного теоретичного аналізу та обґрунтування концептуальної моделі кореляційної залежності між «Я-концепцією» та ціннісно-сисловою сферою підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації, узагальнення, теоретичного моделювання та міждисциплінарного аналізу наукових джерел (порівняння концепцій гуманістичної, екзистенційної та спеціальної психології).

Результати дослідження. Теоретичне осмислення динаміки особистісного розвитку підлітків із ПМР потребує концептуалізації причинно-наслідкового ланцюга, що веде до деформації «Я-концепції» та ціннісно-сислової сфери (ЦСС). Ми ідентифікуємо цей ланцюг як систему вторинного психологічного опосередкування, де мовленнєвий дефіцит є лише тригерним фактором, а не кінцевою причиною особистісних порушень.

Згідно з культурно-історичною теорією Л. Виготського, первинний дефект (ПМР) неминуче спричиняє вторинні відхилення, які формуються у процесі соціальної взаємодії. Внаслідок цього утворюється комунікативний бар'єр. Ця

інтеріоризація не просто знижує самооцінку; вона викликає феномен «внутрішнього критика», що живиться зовнішньою стигматизацією. Результатом є когнітивний дисонанс між усвідомленням власного потенціалу та обмеженнями, накладеними мовленням.

У «Я-концепції» підлітків із ПМР гіпотетично домінує негативне емоційно-оцінне ядро, що проявляється через:

- високий показник самозвинувачення (Self-blame): підліток ірраціонально приписує мовленнєвий дефект власній некомпетентності чи моральній особливості, а не функціональному порушенню. Це є дезадаптивною когнітивною схемою;
- висока внутрішня конфліктність: виникає критична неконгруентність між «Я-реальним» (обмеженим) та «Я-ідеальним» (соціально успішним). Ця напруга виснажує психологічні ресурси та знижує психологічну стійкість (Hardiness).

Теоретичне обґрунтування ключової кореляційної залежності впливає з логотерапевтичної аксіоми: цінність життя неможлива без відчуття власної цінності.

Ми стверджуємо наявність сильної, статистично значущої оберненої кореляції між самозвинуваченням та усвідомленістю життєвих цілей (компонент СЖО).

Хронічне самозвинувачення індукує пасивну життєву позицію, де підліток підсвідомо відмовляється від амбітних, довгострокових цілей, оскільки внутрішньо не вірить у свою спроможність їх досягти. Життєвий горизонт звужується, а майбутнє сприймається як джерело потенційної невдачі, а не самореалізації. Це є когнітивно-смысловим уникненням.

Дисфункція «Я-концепції» безпосередньо призводить до аксіологічної редукції – спрощення та збіднення ціннісної ієрархії. Підлітки із ПМР, фіксовані на дефекті, схильні замінювати трансцендентні цінності на гомеостатичні (В. Франкл). Аксіологічну редукцію та захисні цінності представлено у таблиці 1.

Таблиця 1. Аксіологічна Редукція та Захисні Цінності

Категорія Цінностей	Опис Аксіологічного Зрушення	Наслідок
Цінності самоактуалізації (розвиток, творчість)	Відсуваються на задній план через страх соціального ризику та публічної невдачі.	Низька інтенціональність: життя сприймається як нудне, без насиченого процесу (низький показник «Процес життя»).
Цінності безпеки (здоров'я, сім'я)	Виходять на перший план як захисний бастіон. Вони стають гіпертрофованими і витісняють зовнішню активність.	Зовнішній локус контролю: відчуття залежності від захисних структур, а не від власного вибору.

Ця зміна ієрархії формує пасивно-адаптивну життєву стратегію, що є контрарною до вимог підліткового віку, який потребує активного пошуку смислу та самовизначення.

Теоретичне моделювання концепції психокорекційного «Restart» вказує, що ефективна допомога має бути організована як інтегрований психокорекційний «Restart», спрямований на реконструкцію самосвідомості та активацію смислотворчих механізмів.

Ключовими теоретичними елементами такої моделі є:

- реконструкція емоційно-оцінного ядра: використання невербальних (експресивних) методів (арт-терапія, драматерапія) для опрацювання самозвинувачення, оскільки вербальні канали обмежені. Це дає змогу досягти прийняття «Я-реального» та знизити неконгруентність;
- активація рефлексії та інтеріоризації: створення рефлексивних кіл (групові обговорення, «рефлексія біля вогнища»), де підліток може

вербалізувати (навіть письмово чи через фасилітатора) свій досвід, перетворюючи його з травмуючого фактора на усвідомлений життєвий урок;

– переорієнтація ціннісної ієрархії: застосування елементів логотерапії та когнітивно-поведінкової терапії для пошуку смислів, не залежних від мовленнєвого дефекту (наприклад, цінність творчості, цінність переживання), трансформації зовнішнього локусу контролю на внутрішній через успішне виконання цілей у безпечному, підтримуючому середовищі.

Отже, спільний інклюзивний простір виконує функцію психологічної лабораторії, де підліток може безпечно експериментувати зі своєю новою, позитивно скоригованою «Я-концепцією» і, як наслідок, формувати активну та усвідомлену ціннісно-сміслову позицію. Цей процес є фундаментальним для досягнення особистісної цілісності та психологічного добробуту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, теоретичний аналіз означеної проблеми дає змогу стверджувати, що ефективна психологічна підтримка підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) забезпечується на основі запровадження цілісної системи допомоги, яка фокусується на усуненні вторинного психологічного дефекту, що полягає у дисгармонії «Я-концепції» та аксіологічній редукції (спрощенні ціннісно-смісловій сфері).

Патогенетичне опосередкування: мовленнєвий дефіцит є лише первинним біологічним фактором, який опосередковано через соціальну стигматизацію та обмеження внутрішньої рефлексії призводить до дисфункції емоційно-оцінного компонента «Я-концепції». Це проявляється у критично високому рівні самозвинувачення та внутрішньої конфліктності.

Аксіологічна кореляція: обґрунтовано наявність сильної оберненої кореляційної залежності між негативним самоствавленням (самозвинуваченням) та усвідомленістю життєвих цілей (смісловиттєвими орієнтаціями). Це означає, що самознецінення є головним внутрішнім бар'єром для активного самовизначення та смислотворення у підлітковому віці.

Редукція цінностей: дисгармонія самосвідомості детермінує аксіологічну редукцію, спрямовуючи підлітка до пасивно-адаптивної життєвої стратегії, де цінності безпеки та гомеостазу домінують над цінностями самоактуалізації та трансценденції.

Одним із важливих засобів реалізації моделі корекції є створення інклюзивного, структурованого та безпечного розвивального середовища (наприклад, у форматі спеціально організованого літнього табору або групи), що є платформою для психолого-педагогічної підтримки усіх учасників на основі особистісно-орієнтованого, інклюзивного, компетентнісного та діяльнісного підходів.

Розвиток ресурсності: залучення підлітків до спільної взаємодії з однолітками та дорослими (навіть із використанням невербальних технік) забезпечує розвиток соціальних, комунікативних та рефлексивних навичок, що дає можливість відчувати радість і задоволення від спілкування та сприяє стабілізації психоемоційного стану.

Корекція сфер: під час цільових занять відбувається непрямий розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та сенсомоторної сфер. Стабілізувати та подолати негативні психологічні розлади, такі як висока тривожність та внутрішня конфліктність, допомагають арт-терапевтичні, ігрові та інтерактивні методи, оскільки вони мінімізують навантаження на обмежений вербальний канал.

Смислотворча активація: спеціально організовані групові практики сприяють активації внутрішнього ресурсу підлітка, відновленню його здатності планувати майбутнє та брати відповідальність за власне життя (внутрішній локус контролю), що безпосередньо корелює з підвищенням смисложиттєвих орієнтацій.

Теоретичне обґрунтування необхідності цільової корекції «Я-концепції» як передумови для смислотворення сприятиме гармонізації психоемоційного стану підлітків із ПМР та оптимізації їхнього психічного здоров'я.

Актуальним є подальше:

1. Емпірична валідація виявленої кореляційної моделі (наприклад, за допомогою структурного моделювання) для кількісного підтвердження залежності між самозвинуваченням та низькими СЖО.

2. Розроблення та апробація методичних рекомендацій для фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу підліткам із ПМР, з акцентом на невербальні методи реконструкції самосвідомості та елементи логотерапії.

3. Популяризація успішного науково-практичного досвіду організації інклюзивних програм, спрямованих на активне життєве самовизначення підлітків із комунікативними труднощами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук, О. І. (2017). *Психологія самосвідомості*. Київ: Видавничий дім «Слово». 343с.
2. Корольчук, М. С. (2014). *Теоретико-методологічні засади дослідження ціннісно-сислової сфери особистості*. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка», (29), 37–41.
3. Савчин, М. В. (2018). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав. 360с.
4. Ясакова, Н. Ю. (2020). Особливості самоставлення підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми психології*, 15(1), 108–117.
5. Erikson, E. H. (1996). *Ідентичність: юність і криза*. Київ: Основи. 344с.
6. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. Vol. 3, 184–256. McGraw-Hill.
7. Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).

REFERENCES

1. Bondarchuk, O. I. (2017). *Psykhologhiia samosvidomosti [Psychology of self-awareness]*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo». 343s. [in Ukrainian].
2. Korolchuk, M. S. (2014). *Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti [Theoretical and methodological principles of research into the value-semantic sphere of personality]*. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia i pedahohika», (29), 37–41. [in Ukrainian].

3. Savchyn, M. V. (2018). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Kyiv: Akademvydav. 360s. [in Ukrainian].
4. Iasakova, N. Yu. (2020). *Osoblyvosti samostavlennia pidlitkiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Peculiarities of self-attitude of adolescents with severe speech disorders.]*. *Aktualni problemy psykholohii*, 15(1), 108–117. [in Ukrainian].
5. Erikson, E. H. (1996). *Identychnist: yunist i kryza*. Kyiv: Osnovy. 344s. [in English].
6. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. Vol. 3, 184–256. McGraw-Hill. [in English].
7. Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). [in English].

Матеріал надійшов до редакції 26.09.2025 р.

УДК: 370.3:101.1-315.7(477)

Зоряна Ленів,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії

zoriana.leniv@cnu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-0611-9841

Zoriana Leniv,

candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Innovative Technologies in Inclusion

Микола Поп'юк,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії

mykola.popiuk@cnu.edu.ua

ORCID ID: 0009-0004-6853-7741

Mykola Popiuk,

candidate of Pedagogical Sciences,

Senior teacher of the Department of Speech Therapy and Innovative Technologies in Inclusion

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

57 Shevchenko St., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

TEACHER TRAINING FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Abstract. The article explores the theoretical and practical aspects of preparing teachers for professional activity in an inclusive educational environment. The research analyzes international practices of teacher training within the European Union, focusing on the experiences of Luxembourg, Denmark, Sweden, the Netherlands, and Austria. The study identifies the core components of effective teacher preparation, including the development of inclusive competence, the formation of positive attitudes toward learners with special educational needs, the acquisition of psychological, pedagogical, and methodological skills, and proficiency in information and communication technologies.

The paper emphasizes that the successful implementation of inclusive education depends on comprehensive professional training that integrates theoretical knowledge, practical experience, and emotional readiness. It highlights the importance of preliminary assessment of teachers' preparedness for inclusion and continuous psychological support during the learning process. Based on the EU experience, a structured training model is proposed, incorporating staged learning, participation in workshops and internships, and close collaboration with special education professionals.

The practical significance of the study lies in the possibility of adapting the proposed approach to national educational systems, thereby enhancing the quality of inclusive education and improving teachers' professional readiness for inclusive practice.

Key words: inclusive education, teacher training, international experience, professional competence, pedagogical mastery, special educational needs.

Анотація. У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах інклюзії. Проаналізовано міжнародний досвід

організації системи підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу, зокрема в Люксембурзі, Данії, Швеції, Нідерландах та Австрії. Визначено ключові компоненти ефективної підготовки вчителів: розвиток інклюзивної компетентності, формування позитивного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, набуття психолого-педагогічних та методичних умінь, а також володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

У роботі підкреслено, що успішна реалізація інклюзивного навчання можлива лише за умови цілеспрямованої професійної підготовки педагогів, яка поєднує теоретичну, практичну й емоційно-ціннісну складові. Автори наголошують на важливості попередньої оцінки готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі та психологічної підтримки під час навчання. На основі аналізу досвіду країн ЄС запропоновано модель підготовки педагогів, що передбачає поетапне навчання, участь у тренінгах, стажуваннях та тісну співпрацю з фахівцями спеціальної освіти.

Практична значущість дослідження полягає в можливості адаптації представленого підходу до умов національної системи освіти, що сприятиме підвищенню якості інклюзивного навчання та професійної готовності педагогічних кадрів.

Ключові слова: інклюзивне навчання, підготовка вчителів, міжнародний досвід, професійна компетентність, педагогічна майстерність, особливі освітні потреби.

Analysis of previous studies and publications. Analyzing the implementation of individualized curricula designed for students with disabilities, Ilik (2017) emphasize that teachers play a decisive role in shaping and applying such educational programs. They argue that to create a productive and inclusive learning environment, teachers must be proficient in using the instructional methods and tools embedded within individualized curricula. Therefore, professional development aimed at improving educators' competence in this area is essential. Similarly, Kubacka (2020) highlight that teachers are central figures in inclusive education, as they directly influence the formation of knowledge, skills, and abilities among students with disabilities.

Florian (2017) stresses that teachers require specialized preparation to effectively operate within inclusive educational settings. In her view, educators working with students who have disabilities must fully comprehend their learning needs and be adequately prepared to address them. Mngo (2018) explore similar perspectives and find that while some teachers advocate for establishing separate schools for students with

disabilities, others who have received inclusive education training express strong support for its implementation in mainstream settings.

In Ukraine, Leniv initiated a major step toward inclusive teacher training in 2012. Following the directive of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Letter No. 43-20/3923 of 07.10.2011), a program for training «teacher assistants for integrated/inclusive education» was launched for the first time at the Pedagogical College of Ivan Franko Lviv National University. Additionally, since 2007, the course «Fundamentals of Inclusive Education» had been experimentally introduced under Leniv's guidance (Leniv, 2014). Within this framework, Leniv (2014) developed a structural-functional model for professional preparation of specialists capable of implementing inclusion. The model consisted of three stages: (I) propaedeutic-motivational, (II) content-activity, and (III) operational-practical. These stages are closely linked with value-ideological, cognitive-competence, and reflexive-professional components that define teacher assistants' readiness for inclusive practice.

The cognitive-competence component is evaluated through SMART-based information and strategic co-creation criteria. Building upon this, Sheremet, Leniv, Loboda, and Maksymchuk (2019) conducted a study across three Ukrainian universities to assess the development of the SMART-information criterion within future teacher assistants' professional readiness for inclusive education. Their findings indicated key indicators such as awareness of inclusive education legislation and terminology, understanding of inclusion implementation conditions, and the perceived necessity of digital technologies in educational practice. The results demonstrated an urgent need to enhance teacher preparation by integrating SMART-based approaches within higher education. This focus on digitalization became particularly relevant ahead of the widespread adoption of distance learning, including for students with special educational needs. Notably, Leniv first proposed using SMART technologies for inclusion-related teacher training at the II International Congress «Education of Children with Special Needs: From Institutionalization to Inclusion» in 2016.

Schuelka (2018) identifies several core elements for the successful implementation of inclusive education: professional training, continuous support, and adequate resourcing

for teachers. Kamenez (2019) reinforce this by asserting that detailed and well-developed special education programs are necessary for effectively teaching students with disabilities. They emphasize that teachers require targeted professional preparation to gain both the theoretical and practical expertise needed to foster an inclusive classroom environment. Similarly, Zagona (2017) maintain that before teaching students with disabilities, educators must undergo specialized training in inclusive pedagogy.

Reynaga-Peña (2018) propose that teacher training for inclusive education should adhere to the principles of dialogical learning, combining theoretical instruction with practical experience to cultivate essential teaching competencies. Ozel (2018) and Cretu (2020) also underscore the importance of engaging with specialized literature that explores pedagogical strategies for students with disabilities. They suggest that such training should lead to measurable improvements in meeting learners' diverse educational needs. Forlin (2017) identify several key barriers educators must overcome when preparing for inclusive practice, including resistance to managing inclusive classrooms, limited professional expertise, and insufficient resources. Carballo (2021) add that teachers' readiness to implement inclusion depends largely on the outcomes of prior training and their level of practical preparedness.

Blandul (2017) argue that developing psychological, pedagogical, and methodological competencies should be the cornerstone of inclusive teacher preparation. Their research shows that teachers with high levels of psychoeducational competence (the ability to build supportive relationships with students) and methodological competence (the ability to present material effectively) are better equipped to teach students with disabilities. Pit-ten Cate (2018) also emphasize the significance of teachers' professional competence in fostering inclusive classrooms, asserting that educators who feel well-trained demonstrate greater confidence and readiness to work inclusively. Sysko (2019) supports this perspective, suggesting that inclusive competence can be cultivated through participation in workshops, professional development courses, and collaboration with experts experienced in disability education.

Onyesom (2021) outline personal qualities essential for teachers working in inclusive contexts — such as fairness, empathy, patience, respect, tolerance, confidence,

commitment, and appreciation. They highlight the importance of motivating students with disabilities through individualized approaches to learning. Suc (2017) stress that effective inclusive teacher training should promote collaboration between teachers and occupational therapists, while Hedegaard-Soerensen (2018) point out that teachers benefit greatly from cooperating with peers already experienced in inclusive settings. Such collaboration provides opportunities for hands-on learning and the exchange of best practices.

Morina (2017), after analyzing changes in teachers' readiness, professionalism, and competence following participation in specialized inclusive education training, concluded that such programs significantly enhance educators' knowledge and understanding of teaching students with disabilities. Teachers also reported gaining deeper insights into both the philosophy and practical aspects of inclusive education, as well as the diverse needs of learners with disabilities. Gonzalez (2021) further observe that the preparation of teachers for inclusive practice should focus on stimulating the socialization of students with disabilities – a process primarily facilitated by the teacher. Likewise, Palomino (2017) highlights the growing importance of information and communication technologies (ICT) in preparing educators to teach students with special educational needs.

While the growing body of research provides a strong theoretical foundation for inclusive teacher training, there remains a lack of comprehensive practical frameworks to guide implementation. This study, therefore, aims to examine how teachers are prepared to operate within inclusive education systems by analyzing the experience of several European Union (EU) member states.

Purpose of article. The overarching aim of this study is to explore the distinctive characteristics of teacher preparation for inclusive education across selected EU countries.

Research results. Within the European Union, inclusive education has become one of the central pillars of educational strategy and policy. To support this commitment, the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) was established,

servicing as a unifying platform for collaboration among EU member states (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021a).

Currently, 31 countries participate in the Agency's work, which focuses on advising, coordinating, and promoting inclusive practices across Europe's educational systems. One of its most influential initiatives is the project «Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I)», launched in 2018 and scheduled for completion in 2021 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021b).

The TPL4I project is grounded in the belief that every teacher should possess the competence and opportunity to support all learners, regardless of ability or background. It emphasizes teachers' continuous professional development and their comprehensive understanding of the principles and practices underpinning inclusive education. The overarching objective of the project is to enhance educators' professional readiness so that they can work effectively in inclusive environments and facilitate learning for all students, including those with disabilities.

To better contextualize this study, the positions of EU member states in the Inclusive Development Index (IDI) 2018 were analyzed. The findings indicate that **Luxembourg, Denmark, Sweden, the Netherlands, and Austria** rank among the top ten of 103 countries assessed (Statista, 2021). Their high performance in this index reflects advanced levels of inclusive development, robust social welfare systems, and a strong commitment to equitable education.

Given their leading positions in the IDI ranking, the teacher preparation systems of Luxembourg, Denmark, Sweden, the Netherlands, and Austria were examined in more detail.

In **Luxembourg**, inclusive education is one of the principal focuses of teacher training provided by the **University of Luxembourg, Faculty of Humanities, Education, and Social Sciences** (University of Luxembourg, 2021). The program aims to develop teachers' ability to design personalized learning pathways, manage diverse classrooms, and address the individual needs of students with disabilities. As part of the country's educational landscape, several specialized institutions serve children with various disabilities, including the Centre d'Observation et d'Intégration Scolaires, Institut

pour Déficients Visuels, Institut pour Enfants Autistiques et Psychotiques, Institut pour Infirmes Moteurs Cérébraux (IMC), and Centre de Logopédie (Angloinfo, 2021).

In **Denmark**, educators who intend to teach students with disabilities are required to undertake specialized training, such as a one-year program offered by the **Danish University of Education** (2021). This training emphasizes not only pedagogical techniques but also a holistic understanding of the social, emotional, and cognitive needs of students with disabilities.

Sweden offers a broad spectrum of training programs for inclusive education, granting teachers various levels of qualification upon completion. Specialized programs focus on specific domains, including (1) language, (2) literacy and writing, (3) mathematics, (4) hearing impairment, and (5) visual or other severe learning difficulties (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

In the **Netherlands**, professional preparation for inclusive teaching typically involves a two-year part-time Master's program in Special Educational Needs. The training combines theoretical study with practice-oriented modules to equip teachers with advanced competencies for working in inclusive classrooms (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021d). In addition to several local institutions for children with disabilities, the country also hosts the Lighthouse Special Education school in The Hague, which operates as an international model for inclusive teaching (Lighthouse Special Education, 2021).

In **Austria**, educators are expected to complete additional courses focusing on early intervention and inclusive practices. Such training is often offered by non-governmental organizations on a fee-based basis (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). The Austrian model emphasizes early professional involvement in inclusive programs, integrating teachers into applied learning environments at an early stage of their careers.

Conclusions and prospects of further studies. The study confirms that comprehensive teacher preparation for inclusive education yields substantial pedagogical and social benefits. Through specialized training, educators gain essential knowledge, skills, and attitudes for effectively instructing students with disabilities. They also

strengthen their professional readiness and cultivate empathy and understanding toward diverse learning needs.

Effective preparation involves multiple components:

- systematic theoretical study and the acquisition of modern teaching methods and tools aligned with individualized learning plans;
- specialized training courses and ongoing professional support;
- access to relevant academic and methodological literature; and
- the development of psychological, pedagogical, and methodological competencies that promote teachers' confidence in inclusive environments.

As a result of such programs, teachers demonstrate a higher degree of professional competence and are more capable of adapting to the diverse needs of learners. The development of inclusive competence – through workshops, mentoring, and collaboration with experienced professionals – enables educators to create equitable learning opportunities for all students.

This research highlights the importance of drawing upon the experience of EU member states, particularly Luxembourg, Denmark, Sweden, the Netherlands, and Austria. The teacher preparation frameworks in these countries, supported by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, can serve as reference models for nations still developing their inclusive education systems.

One of the key contributions of this study is the proposal that teachers' eligibility for specialized inclusive training should depend on a preliminary assessment of their current skills, attitudes, and psychological readiness. Evaluations conducted by expert and psychological commissions ensure that only those educators who demonstrate both professional competence and emotional resilience proceed to advanced inclusive training.

Upon completing such programs, teachers become capable of:

- identifying and addressing the unique educational needs of students with disabilities;
- participating in the design of individualized curricula;
- employing modern instructional technologies and evidence-based teaching strategies;
- fostering collaboration within the «teacher-parent-student» triangle;
- and exchanging best practices with other inclusive education professionals.

The implementation of inclusive education training programs should proceed through sequential stages, incorporating workshops, seminars, internships, and practical placements in inclusive schools both domestically and abroad.

From a practical standpoint, the approach outlined in this study provides a replicable framework that can be adopted by other countries beginning their transition toward inclusive education. It underscores the importance of sustained professional learning, cross-sector collaboration, and policy-level support.

Future research could extend these findings by designing and testing a comprehensive international program for teacher preparation in inclusive education – integrating the best practices of both EU member states and other regions such as the United States.

REFERENCES

1. Angloinfo. Special Needs Education in Luxembourg, 2021. Available at: <https://www.angloinfo.com/how-to/luxembourg/family/schooling-education/special-needs-education>. Access: May 03, 2021.
2. Blandul, V. C.; Bradea, A. Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 2017, 75(4), 335-344.
3. Carballo, R.; Morgado, B.; Cortes-Vega, M. D. Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 2021, 25(7), 843-859. Available at: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>. Access: May 03, 2021.
4. Cretu, D. M.; Morandau, F. Initial Teacher Education for Inclusive Education: A Bibliometric Analysis of Educational Research. *Sustainability*, 2020, 12. Available at: <https://doi.org/10.3390/su12124923>. Access: May 03, 2021.
5. Danish university of education. 2021. Available at: <https://dpu.au.dk/en/>. Access: May 03, 2021.
6. European agency for special needs and inclusive education. *Teacher Professional Learning for Inclusion*. 2021. Available at: <https://www.european-agency.org/projects/TPL4I>. Access: May 03, 2021.
7. European commission. *European pillar of social rights*. 2020. Available at: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_en. Access: May 03, 2021.

8. Florian, L. Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Education for Each and Every Learner. *Inclusive Learning and Educational Equity*, 2017, 2, 9-20. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_2. Access: May 03, 2021.

9. Forlin, C.; Fung Sin, K. (2017). In-Service Teacher Training for Inclusion. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Available at: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.161>. Access: May 03, 2021.

10. Gonzalez, O. H.; Lara, C. A. S.; Gomez-Campos, R.; Cossio-Bolanos, M.; Contreras, R. E. S. The Preparation of School Teachers to Stimulate the Socialization of Students with Autism in Conditions of Inclusion. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 2021, 27. Available at: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0197>. Access: ay 03,2021.

11. Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R.; Tofteng, D. M. B. Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 2018, 33(3), 382-395. Available at: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113> 2017.1314113

12. Ilik, S. S.; Sari, H. The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive Sari education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2017, 17(5). Available at: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>. Access: May 03, 2021.

13. Kubacka, K.; D'addio, A. C. Targeting Teacher Education and Professional Development for Inclusion. *Journal of international cooperation in education* Available at: <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-02/7.Katarzyna-Anna.pdf> Access: 2020, 22(2), 89-106.

14. Leniv, Z. Training Teachers in Ukrainian Universities for Work in Inclusive Educational Environment. In: *The Space of Inclusive Education: Voices from Ukraine and Beyond*. Editors: Olena Budnyk and Sergiy Sydoriv. Publisher: BRILL <https://brill.com/display/title/69456>. Series: *Studies in Inclusive Education*, Volume: 53. (2024). ISBN: 9789004688124 (Pp.: 211–223). https://doi.org/10.1163/9789004688131_023

15. Lighthouse special education (2021). Available at: <https://lighthousee.nl/>. Access: May 03, 2021.

16. Mngo, Z. Y.; Mngo, A. Y. Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*, 2018. Available at: <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>. Access: May 03, 2021.

17. Morina, A.; Carballo, R. The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 2017, rk 65, 77-83. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>. Access: May 03, 2021.

18. Onyesom, M.; Igberaharha, C. O. Inclusive Values and Pedagogies Needed by Business Studies Teachers for Effective Inclusive Education in Secondary Schools. *International Journal of Education and Practice* <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.220.229>, 2021, 91), 220-229.

19. Ozel, E.; Zhagan Ganesan, M.; Kamaluddin Megat Daud, A.; Darusalam, G. Critical Issue Teacher Training into Inclusive Education. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, 2018, 24(7):5139- 5142. Available at: <http://dx.doi.org/10.1166/asl.2018.11288> Access: May 03, 2021.

20. Palomino, M. D. C. P. Teacher training in the use of ICT for inclusion: differences between early childhood and primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017, 237, 144-149. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.055>. Access: May 03, 2021.

21. Pit-Ten Cate, I. M.; Markova, M.; Kruschler, M.; Krolak-Schwerdt, S. Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, Available at: https://www.researchgate.net/publication/325443392_Promoting_Inclusive_Education_The_Role_of_Teachers'_Competence_and_Attitudes 2018, 15(1), 49-63.

22. Reynaga-Pena, C. G.; Sandoval-Rios, M.; Torres-Frias, J.; Lopes-Suero, C.; Lozano Garza, A.; Dessens Felix, M.; Gonzalez Maitland, M.; Ibanez, J. G. Creating a dialogic environment for transformative science teaching practices: towards an inclusive education for science. *Journal of Education for Teaching*, 2018, 44(1), 44-57. Available at: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422620>. Access: May 03, 2021.

23. Schuelka, M. J. Implementing inclusive education. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2018.

24. Sheremet, M., Leniv, Z., Loboda, V., Maksymchuk, B. The development level of 2 Smart information criterion for specialists' readiness for inclusion implementation in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 2019, 72 (4), 273-285. Available at: <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2561>. Access: May 03, 2021

25. Statista. Leading advanced economies according to the Inclusive Development Index 2018, 2021. Available at: <https://www.statista.com/statistics/686323/inclusive-development-index-advanced-economies/>. Access: May 03, 2021.

26. Suc, L.; Bukovec, B.; Karpljuk, D. The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, 21(9), 938-955. Available at: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325073>. Access: May 03, 2021.

27. Sysko, N. Rozshyrennja profesijno-pedagoghichnogho profilju vykladacha zakladu profj'esijnogi (profesijno-tekhnichnoji) osvity u naprjami inkluziji. *Nawkovyj visnyk Instytutu*

profesijno-tehnicnoji osvity NAPN Ukrajinu: Profesijna pedagoghika, 2019, 2(19), 11-17. Available at: <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/354> Access: May 03, 2021.

28. University of Luxembourg. faculty of humanities, Education and Social Sciences 2021. Available at: <https://www.uni.lu/fhsc-en/> Access: May 03, 2021.

29. Zagona, A. L.; Kurth, J. A.; Macfarland, S. Z. Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. Teacher Education and Special Education, 2017, 40(3), 163-178. Available at: <https://doi.org/10.1177%2F0888406417692969>. Access: May 22, 2021.

Матеріал надійшов до редакції 1.10.2025 р.

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,

доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико-Природничий Університет», член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України

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 of the Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», member of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine

Приватний вищий навчальний заклад «Медико-Природничий Університет», Миколаїв, Україна
проспект Богоявленський, 43-А, Миколаїв, 54018, Україна

Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», Mykolaiv, Ukraine
43-A Bogoyavlenskyi Avenue, Mykolaiv, 54018, Ukraine

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

REGULATORY AND LEGAL BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE RIGHT OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO OBTAIN HIGHER MEDICAL EDUCATION

Анотація. На сучасному етапі для національної освіти особливо значущим є дотримання принципу рівного доступу до освітніх послуг для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей (потреб та можливостей). Актуальними аспектами у контексті проблеми є забезпечення безбар'єрності у медичній освіті, яка має власну специфіку, високі вимоги до фахівців та відповідно певні обмеження та протипоказання. *Метою статті* є представити результати дослідження нормативних основ доступності медичної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). 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 нормативно-правових документів у сфері освіти; експертне опитування фахівців юридичних департаментів Закарпатської, Львівської, Одеської, Тернопільської, Хмельницької областей України для з'ясування можливостей здобуття медичної освіти особами з особливими освітніми потребами, визначення відповідних нормативних основ; узагальнення і систематизація даних; узагальнення досвіду роботи у складі Молодіжної ради при МОЗ України. Зроблено *висновок* про актуальність проблеми залучення осіб з ООП, зокрема з інвалідністю, до навчання за медичними спеціальностями. Особливо на часі розв'язання проблеми підготовки медичних працівників з числа осіб з набутою інвалідністю, зокрема після поранень та травм. В Україні створено нормативно-правову базу забезпечення права осіб з ООП (з інвалідністю) на рівний доступ до вищої освіти, зокрема у законодавстві не передбачено обмежень щодо навчання у вищих медичних закладах освіти. Медичні заклади освіти мають впроваджувати політику, що не містить ознак дискримінації за інвалідністю, застосовувати необхідні адаптації та розумні пристосування під час вступу, навчання, практики з урахуванням специфіки медичної галузі.

Ключові слова: медична освіта, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, доступність медичної освіти, нормативно-правові основи доступності медичної освіти, безбар'єрність в освіті, інклюзивний підхід.

Abstract. At the present stage, it is especially important for national education to adhere to the principle of equal access to educational services for all education seekers, regardless of their individual characteristics (needs and opportunities). Relevant aspects in the context of the problem are ensuring barrier-free medical education, which has its own specifics, high requirements for specialists and, accordingly, certain restrictions and contraindications. *The purpose of the article* is to present the results

of a study of the regulatory framework for the accessibility of medical education for people with special educational needs. *The main methods are:* 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 regulatory documents in the field of education; expert survey of specialists from the legal departments of the Transcarpathian, Lviv, Odessa, Ternopil, Khmelnytskyi regions of Ukraine to clarify the possibilities of obtaining medical education by persons with special educational needs, determination of the relevant regulatory framework; generalization and systematization of data; generalization of experience in the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine. *A conclusion was made* about the relevance of the problem of involving persons with special educational needs, in particular with disabilities, in studying in medical specialties. It is especially timely to solve the problem of training medical workers from among persons with acquired disabilities, in particular after injuries and traumas. In Ukraine, a regulatory and legal framework has been created to ensure the right of persons with special educational needs (with disabilities) to equal access to higher education, in particular, the legislation does not provide for restrictions on studying in higher medical educational institutions. Medical educational institutions should implement a policy that does not contain signs of discrimination on the basis of disability, apply necessary adaptations and reasonable accommodations during admission, training, and practice, taking into account the specifics of the medical field.

Key words: medical education, students with special educational needs, accessibility of medical education, regulatory and legal framework for accessibility of medical education, barrier-free education, inclusive approach.

Актуальність проблеми. В Україні держава гарантує рівний доступ до вищої освіти особам з особливими освітніми потребами (ООП), що зокрема передбачає створення додаткових (спеціальних) умов відповідно до індивідуальних потреб та можливостей. Актуальною і водночас такою, що має істотну специфіку, є вища медична освіта. Нормативно-правову основу забезпечення доступності медичної освіти для осіб з ООП становлять міжнародні документи у галузі освіти, вищої освіти, соціального захисту, забезпечення прав осіб з ООП (з інвалідністю); нормативно-правові основи вищої освіти в Україні; нормативні основи підготовки майбутніх медичних працівників.

Так, нормативно-правову основу формують положення міжнародних документів: з вищої освіти (Конвенція ООН з подолання дискримінації в освіті (1960), Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (Стандарт 1.6) (2015) та ін.); соціального змісту (Загальна декларація прав людини (1948), Конвенція ООН про захист прав людини і основоположних свобод (ратифіковано Україною 1997 р.), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (ратифіковано Україною 2009 р.), Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) (2001) тощо). У Комюніке, ухваленому Конференцією міністрів вищої освіти Європейського простору вищої освіти (2020), визначено бачення та завдання розвитку вищої освіти на період до 2030 року як інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного простору на підтримку стійкої, згуртованої та мирної Європи.

Зміст державної освітньої політики у такому контексті знайшов відображення в основних положеннях Законів України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993) та ін. Істотними у межах створення інклюзивного середовища закладів вищої освіти є положення таких документів, як «Цілі сталого розвитку для України як орієнтири розроблення програмних документів та моніторингу» (2019), «Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (2021), «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019), «Порядок здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти магістр за спеціальностями галузі знань 22 Охорона здоров'я» (2018), «Положення про організацію освітнього процесу у закладах охорони здоров'я за участю науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти у сфері охорони здоров'я» (2020), «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2024), «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності» (2015) та ін.

Основні організаційні засади інклюзивного навчання у закладах вищої освіти незалежно від форми власності та підпорядкування визначено «Порядком організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019), який встановлює зобов'язання засновника закладу (або уповноваженої ним особи) щодо забезпечення створення у закладі інклюзивного освітнього середовища для здобувачів освіти з ООП.

На сучасному етапі для національної освіти особливо значущим є дотримання принципу рівного доступу до освітніх послуг для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей (потреб та можливостей). Про такий аспект діяльності закладів вищої освіти зазначено у нормативних документах, статистичних відомостях та аналітичних матеріалах МОН України, наголошується у наукових працях співробітників Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, виступах педагогічних працівників тощо. Зокрема, у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) серед інших пріоритетів розвитку вищої освіти зазначено: «збереження інтелектуального людського потенціалу в регіонах; доступність і рівність, неупередженість; орієнтація на всебічний розвиток особистості протягом життя; інклюзивність; зовнішня відкритість на паритетних засадах; адаптивність» тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вища освіта України – важлива освітня ланка, визначена Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) та ін.

У контексті проблеми вагомими є теоретичні положення психолого-педагогічної науки, концептуальні засади розвитку інклюзії (Данілавичюте, 2020; Засенко, & Прохоренко, 2020; Колупаєва, & Таранченко, 2023; та ін.). Теоретичні та методичні аспекти доступу до вищої медичної освіти представлено у зарубіжних наукових працях, зокрема інклюзивні підходи до оцінки медичних освітніх програм та методів викладання (Muschialli, Coduri-Fulford, Garbett, & Connolly, 2025); бар'єри у навчанні студентів субетнічних груп у медичних закладах освіти (Kim, Shin, & Kirpalani, 2025); особливості організації освітнього середовища у медичних закладах вищої освіти для студентів з ООП та інвалідністю (Moulton,

2017; Mogensen, & Hu, 2019; Joshi, & Ray, 2020; Meeks, Conrad, Nouri, Moreland, Hu, & Dill, 2022; та ін.).

Автори наукових публікацій наголошують на необхідності проведення просвітницьких заходів для запобігання стигматизації в медичній освіті, зокрема дослідження щодо подолання стереотипів під час вступу до медичної школи (Ahmed, Joy, & Sukhera, 2025); розроблення курсу з основ інклюзії для майбутніх медиків (Milleville, Prokup, Banks, Granovetter, Michael, Hyre, Muenzer, Villagomez, Houtrow, & Hurwitz, 2025); забезпечення доступності для здобувачів освіти за спеціальністю фармація (Soucie, Arnoldi, Banker, Carace, Dayer, O'Brocta, & Dy-Boarman, 2025); подолання потенційної дискримінації у медичних школах США (Kessler, Schroth, & Rydberg, 2025); дотримання принципів справедливості, інтеграції та різноманіття у медицині (Guerra, De Maio, & Streed, 2025).

На вирішення соціально-педагогічних завдань щодо забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та можливостей, а також подолання бар'єрів на шляху до здобуття медичного фаху спрямовано міжнародні проєкти і програми. Прикладом є міжнародна програма «Widening access (WA)» (Розширення доступу), яка пропонує рішення, як надати можливість, підтримати потенціал та створити систему, що дасть змогу студентам з різних верств суспільства вступити та бути успішними у медичній освіті.

Отже, результати аналізу українських та зарубіжних досліджень підтверджують, що проблема доступності медичної освіти для осіб з ОПП актуальна. В Україні існує нормативно-правова база щодо реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Важливим у такому контексті є подальше удосконалення нормативних основ, врахування специфіки здобуття саме медичної освіти.

Метою статті є представити результати дослідження нормативних основ доступності медичної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП).

Дослідження є якісним. 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 нормативно-правових документів у сфері освіти; експертне опитування фахівців юридичних департаментів України: «Захарівське бюро правничої допомоги», «Роздільнянське бюро правничої допомоги» (Одеська обл.); «Стрийське бюро правничої допомоги», «Городоцьке бюро правничої допомоги» (Львівська обл.); «Старокостянтинівське бюро правничої допомоги» (Хмельницька обл.); «Підволочиське бюро правничої допомоги» (Тернопільська обл.); «Виноградівське бюро правничої допомоги» (Закарпатська обл.) для з'ясування можливостей здобуття медичної освіти особами з особливими освітніми потребами, визначення відповідних нормативних основ; узагальнення і систематизація даних; узагальнення досвіду роботи автора у складі Молодіжної ради при МОЗ України (Наказ МОЗ України від 24.09.2024 р. № 1642).

Результати дослідження. За результатами аналізу нормативної бази, можемо стверджувати, що в Україні проблема забезпечення рівного доступу до вищої освіти для осіб з ООП є складовою державних завдань з упровадження освітньої безбар'єрності. Законодавство про вищу освіту ґрунтується на Конституції України, Конвенціях ООН та міжнародних договорах, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України, і складається з профільних Законів України, указів і розпоряджень Президента України, постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України, наказів МОН України, а також інших нормативно-правових актів, що регулюють суспільні відносини у цій сфері.

Актуальними аспектами у контексті проблеми є забезпечення безбар'єрності в медичній освіті, яка має власну специфіку, високі вимоги до фахівців та відповідно певні обмеження та протипоказання. Також у медичній освіті є усталені упередження та стереотипи щодо залучення осіб з ООП, зокрема з інвалідністю.

У межах дослідження з метою визначення нормативних основ здобуття медичної освіти особами з ООП проведено експертне опитування фахівців-юристів. Визначено, що експертами (респондентами) в межах дослідження

виступають працівники юридичних департаментів України (Одеська обл., Львівська обл., Хмельницька обл., Тернопільська обл., Закарпатська обл.). Всього в опитуванні взяло участь 7 національних експертів. Опитування передбачало відкриті запитання.

Наступним етапом відповідно до методики дослідження стало узагальнення результатів опитування (анкетування) національних експертів. Узагальнено результати дослідження представлено у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

Нормативно-правові основи реалізації права осіб з ООП на здобуття вищої медичної освіти

<p>Конституція України (1996) https://lnk.ua/dNYKzqDeM</p>	<p>Право на вищу освіту гарантується незалежно від віку, громадянства, місця проживання, статі, кольору шкіри, соціального і майнового стану, національності, мови, походження, стану здоров'я, ставлення до релігії, наявності судимості, а також від інших обставин.</p> <p><i>Коментар експертів:</i> ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття вищої освіти, крім випадків, встановлених Конституцією та законами України.</p>
<p>Конвенції Організації об'єднаних націй (ООН)</p>	
<p>Конвенція «Про права осіб з інвалідністю» (2006) (ратифіковано 2009) https://lnk.ua/Men0az9Ng</p>	<p>«Держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя» (ст. 24 Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю»).</p>
<p>Закони України</p>	
<p>«Про освіту» (2017) https://lnk.ua/y4zjwgP4j</p>	<p>«Держава забезпечує безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійної (професійно-</p>

	<p>технічної), фахової передвищої та вищої освіти відповідно до стандартів освіти. Для здобувачів вищої освіти – у закладах освіти за рахунок фінансування з державного та/або місцевого бюджетів у порядку, встановленому законодавством» (ст. 4 Закону України «Про освіту»).</p>
<p>«Про вищу освіту» (2014) https://lnk.ua/B4ORDbmNG</p>	<p>«Формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом:</p> <ul style="list-style-type: none"> – створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури вищого навчального закладу з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я; – належної державної підтримки підготовки фахівців з числа осіб з особливими освітніми потребами на основі створення для них вільного доступу до освітнього процесу та забезпечення спеціального навчально-реабілітаційного супроводу (ст. 3 Закону України «Про вищу освіту»). <p>«Для реалізації права на вищу освіту особами з особливими освітніми потребами заклади вищої освіти створюють їм необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти» (ст. 4 Закону України «Про вищу освіту»).</p> <p>«Прийом на навчання до закладів вищої освіти здійснюється на конкурсній основі відповідно до Умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти, затверджених центральним органом виконавчої влади у</p>

	<p>сфері освіти і науки. Умови конкурсу повинні забезпечувати дотримання прав особи у сфері освіти» (ст. 44 Закону України «Про вищу освіту»).</p> <p><i>Коментар експертів:</i> не передбачено обмежень прав осіб з ООП щодо навчання у вищих медичних закладах освіти.</p>
<p>«Про фахову передвищу освіту» (2019) https://lnk.ua/x4LXzP04n</p>	<p>Відсутні норми, які забороняють особам з ООП (з інвалідністю) здобувати вищу освіту в Україні. Передбачено забезпечення доступності освіти для осіб з ООП (з інвалідністю).</p>
<p>«Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991) https://lnk.ua/ANDZgplex</p>	<p>«Навчальні заклади надають освітні послуги особам з інвалідністю нарівні з іншими громадянами, у тому числі шляхом створення належного кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби особи з інвалідністю» (ст. 21 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»).</p> <p>«Прийом на навчання до закладів вищої та фахової передвищої освіти осіб з інвалідністю проводиться на конкурсній основі відповідно до Умов прийому на навчання до закладів вищої та фахової передвищої освіти, затверджених центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти і науки. Також створені спеціальні умови для здобуття вищої освіти за державним замовленням і критерії, які впливають на отримання державних кредитів» (ст. 22 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»).</p>

	<p><i>Держава гарантує доступність і безоплатність освіти для осіб з інвалідністю у державних та комунальних навчальних закладах відповідно до їх здібностей, можливостей, бажань та інтересів, а також з урахуванням медичних показань і протипоказань для подальшої трудової діяльності.</i></p> <p><i>Коментар експертів:</i> не передбачено обмежень прав осіб з ООП щодо навчання у вищих медичних закладах освіти.</p>
<p>Накази МОН України</p>	
<p>«Порядок прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2025 році» (Наказ МОН України від 10.02.2025 р. № 168, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 26.02.2025 р. № 15/41360) https://lnk.ua/mNBrY1KNG</p>	<p>Перелік осіб, що мають спеціальні умови для вступу, визначається відповідними Порядками вступу до закладів фахової передвищої та вищої освіти.</p> <p>У разі складання вступних іспитів (вступних випробувань) з позитивним результатом до закладів вищої освіти зараховуються поза конкурсом особи з інвалідністю першої і другої груп, яким не протипоказане навчання за обраною спеціальністю. Право на зарахування за квотами реалізується відповідно до Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти у 2025 році.</p> <p><i>Коментар експертів:</i> не передбачено обмежень прав осіб з ООП щодо навчання у вищих медичних закладах освіти.</p> <p>Правила прийому в 2025 р. розробляються відповідно до законодавства України, затверджуються колегіальним органом управління закладу вищої освіти, розміщуються на офіційному вебсайті закладу вищої освіти. Заклади вищої освіти зобов'язані оприлюднити власні правила прийому на навчання (у 2025 р. до 30</p>

	<p>березня). Затверджені правила прийому розміщуються на офіційних вебсайтах закладів вищої освіти та вносяться до ЄДЕБО.</p> <p>Правила прийому повинні містити в тому числі: порядок проходження медичного огляду вступників до закладів вищої освіти, що проводять підготовку фахівців для галузей, які потребують обов'язкового професійного медичного відбору; <i>перелік можливостей для навчання осіб з особливими освітніми потребами</i> (пункт 1 розділу XV Порядку № 168 від 10.02.2025).</p> <p>Вступники з ООП мають певні пільги під час вступу. Вони можуть проходити співбесіду з предметів НМТ безпосередньо у закладі вищої освіти та претендувати як на бюджетні, так і на контрактні місця.</p> <p>Щодо наявності обмежень, особі з ООП (з інвалідністю) необхідно ознайомитися з Правилами прийому закладу освіти, який вона обрала. Крім того, попередньо можна звернутися із письмовим запитом до такого закладу вищої освіти або до МОН України для отримання роз'яснень.</p>
<p>Накази МОЗ України</p>	
<p>«Порядок проведення медичних оглядів працівників певних категорій» (Наказ МОЗ України від 21.05.2007 р. № 246, зареєстрований в Міністерстві юстиції</p>	<p>МОЗ України встановлює перелік медичних протипоказань до роботи за медичними спеціальностями (Наказ МОЗ № 246).</p> <p><i>Коментар експертів:</i> якщо особа має порушення слуху, можливість вступу залежить від рівня втрати слуху та вимог до слухового сприйняття в медичній практиці. Наприклад, у стоматології може бути більше можливостей для навчання, ніж у терапевтичній</p>

<p>України 23.07.2007 р. № 846/14113) https://lnk.ua/xNKQZPKe8</p>	<p>медицині. Якщо особа користується кріслом колісним: може виникнути проблема з практичними заняттями, особливо у відділеннях, де потрібна висока мобільність (наприклад, хірургія). Проте законодавчо таких обмежень немає і заклади вищої освіти повинні забезпечити умови для навчання. Якщо заклад відмовляє у вступі на основі інвалідності без законних підстав, можна звертатися до Омбудсмена з прав людини або суду.</p>
---	--

Варто зазначити, що відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти (2024), до галузі знань «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» входять спеціальності: медицина, педіатрія, стоматологія, медична психологія, медсестринство, фармація та ін.

За результатами аналізу відповідей експертів можливо констатувати, що в Україні особи з ООП мають право навчатися у закладах освіти медичного спрямування. Це питання врегульовано міжнародним та національним законодавством.

Протягом останніх років прийнято ряд нормативно-правових актів, спрямованих на удосконалення законодавства у сфері захисту прав осіб з ООП на рівний доступ до освіти. У контексті проблеми насамперед треба відзначити, що у 2025 р. МОЗ України розробило проєкт наказу «Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів». Основними цілями державного регулювання відповідно до документа є: визначення переліку особливих (спеціальних) умов, що створюються для осіб з ООП в аудиторії для складання ними тестових компонентів кваліфікаційного іспиту; встановлення єдиної, затвердженої форми первинної облікової документації, яку заклади освіти мають надати до ДНП «Центр тестування» для створення особливих (спеціальних) умов

під час проведення кваліфікаційного іспиту здобувачами з ООП; підвищення соціальної адаптації осіб з ООП у процесі отримання ними фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «Охорона здоров'я».

За умови реалізації оновлених умов проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту (ЄДКІ) заклади вищої та фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів у галузі знань «Охорона здоров'я», матимуть єдиний перелік особливих (спеціальних) умов, які враховують індивідуальні можливості та потреби осіб з ООП, а здобувачі освіти цієї категорії складатимуть ЄДКІ за єдиними умовами, що дасть змогу «уникнути дискримінації, забезпечити об'єктивність, справедливість та рівність умов тестування».

Наприклад, для здобувачів медичної освіти з порушеннями слуху передбачено: присутність перекладача жестової мови в аудиторії, де відбувається складання ЄДКІ, надання додаткового часу (30 хвилин) для складання ЄДКІ; надання можливості складання ЄДКІ в окремій аудиторії; надання перед початком проведення ЄДКІ в аудиторії тексту інструктажу про регламент проведення тестування; надання можливості використання слухового апарата, кохлеарного імпланта.

Для осіб з порушеннями зору гарантовано: дублювання у паперовому вигляді тексту, написання якого передбачено на дошці; надання можливості використання оптичного збільшувача (лупи) або електронного збільшувача (натомість електронні збільшувачі не мають бути складовими засобів зв'язку, пристроїв обробки, збереження та передавання інформації або комутуватися з такими засобами чи пристроями); надання можливості використання настільного пристрою для додаткового освітлення робочого місця (пристрої мають працювати автономно, без під'єднання до електромережі, а також не мають бути складовими засобів зв'язку, пристроїв обробки, збереження та передавання інформації); текст завдань екзаменаційного збірника та бланків відповідей має бути надрукований фарбою чорного кольору на білому папері з матовою поверхнею зі збільшенням кеглю шрифту (не менше 16), довжини рядка (від 43 до 153 мм), нормальне пряме

накреслення вічка; надання можливості складання ЄДКІ в окремій аудиторії; надання можливості начитування тестових завдань екзаменаційного збірника проктором та відмічання ним відповідей на тестові завдання у бланку відповідей; надання окремої аудиторії для складання ЄДКІ; надання додаткового часу (30 хвилин) для складання ЄДКІ. Проктор є представником ДНП «Центр тестування», який адмініструє проведення ЄДКІ у конкретній аудиторії закладу освіти відповідно до чинних вимог та порядку проведення іспиту.

За результатами аналізу нормативних документів маємо зазначити, що в Україні існує нормативно-правова база забезпечення прав осіб з ООП (з інвалідністю) на рівний доступ до вищої освіти, зокрема у законодавстві не передбачено обмежень для осіб з ООП щодо навчання у вищих медичних закладах освіти.

Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» (2014) визначає, що «заклади вищої освіти зобов'язані створювати необхідні умови для здобуття вищої освіти особами з особливими освітніми потребами»; «особи, які навчаються у закладах вищої освіти, мають право на: безоплатне забезпечення інформацією для навчання у доступних форматах з використанням технологій, що враховують обмеження життєдіяльності, зумовлені станом здоров'я (для осіб з особливими освітніми потребами); спеціальний навчально-реабілітаційний супровід та вільний доступ до інфраструктури закладу вищої освіти відповідно до медико-соціальних показань за наявності обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я» тощо.

Водночас правила прийому на певні спеціальності передбачають проходження медичного огляду для вступників з урахуванням специфіки обраної спеціальності, також для окремих спеціальностей можуть бути передбачені певні обмеження і відповідні медичні показники. Отже, може бути ситуація, коли випускники медичних спеціальностей зіткнуться з труднощами під час пошуку місця роботи у сфері охорони здоров'я.

Оптимальним є варіант, за якого медичні заклади вищої освіти залучають до навчання студентів з особливими освітніми потребами, забезпечують доступність,

сприяють подальшому підвищенню кваліфікації та працевлаштуванню за обраною спеціальністю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами узагальнення результатів дослідження визначено, що проблема залучення осіб з ООП, зокрема з інвалідністю, до навчання за медичними спеціальностями, актуальна. Особливо на часі розв'язання проблеми підготовки медичних працівників з числа осіб з набутою інвалідністю, зокрема після поранень та травм. Медичні заклади освіти мають впроваджувати політику, що не містить ознак дискримінації за інвалідністю, застосовувати необхідні адаптації та розумні пристосування під час вступу, навчання, практики з урахуванням специфіки медичної галузі. Медичні протипоказання, критерії прийому до медичних закладів вищої освіти має бути переглянуто, стати більш гнучкими та інклюзивними.

Автор не претендує на повне висвітлення проблеми. Визначений перелік нормативних документів є не повним, але ми намагалися вказати найбільш важливі положення, з нашої точки зору. Водночас визначення нормативно-правових основ реалізації права осіб з ООП на рівний доступ до вищої медичної освіти сприятиме удосконаленню нормативних документів, організаційних та методичних аспектів медичної освіти із врахуванням принципів безбар'єрності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичюте, Е. А. (2020). Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(89), 53–64. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i89.9>
2. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2020). До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, 16, 143–160.
3. Колупасва, А.А., & Таранченко, О.М. (2023). Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 232 с. <https://ispukr.org.ua/?p=11563>
4. 1. Muschialli, L., Coduri-Fulford, S., Garbett, Z., & Connolly, D. J. (2025). Twelve tips for LGBT+-inclusive undergraduate and postgraduate medical education. *Medical teacher*, 47(1), 43–49. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2344617>

5. Kim, S. Y., Shin, Y., & Kirpalani, A. (2025). Patterns of Ostracism Experienced by Canadian Medical Trainees of Asian Sub-ethnicities. *Teaching and learning in medicine*, 37(2), 160–168. <https://doi.org/10.1080/10401334.2023.2297066>
6. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. *CMAJ*, 189(18), E678-E679. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402>
7. Mogensen, L., & Hu, W. (2019). «A doctor who really knows ...»: a survey of community perspectives on medical students and practitioners with disability. *BMC Med Educ*, 19. 288. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1715-7>
8. Joshi, A., & Ray, S.L. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 4 (2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14>
9. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*, 41(10): Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502>
10. Ahmed, K., Joy, T., & Sukhera, J. (2025). Seeing Ourselves in Others: Understanding and Addressing Biases in Medical School Admissions Processes. *Perspectives on Medical Education*, 14(1), 20–30. <https://doi.org/10.5334/pme.1643>
11. Milleville, K., Prokup, J. A., Banks, J. L., Granovetter, M. C., Hyre, N., Muenzer, M., Villagomez, A. C., Houtrow, A., & Hurwitz, M. (2025). Inclusion in Medical Education: Integrating the Disability Perspective. *American journal of physical medicine & rehabilitation*, 10.1097/PHM.0000000000002727. Advance online publication. <https://doi.org/10.1097/PHM.0000000000002727>
12. Soucie, J., Arnoldi, J., Banker, K. E., Carace, N., Dayer, L., O'Brocta, R., & Dy-Boarman, E. (2025). Preceptor perspectives on disability-related accommodations in pharmacy experiential education. *Currents in pharmacy teaching & learning*, 17(2), 102234. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.102234>
13. Kessler, A., Schroth, S. L., & Rydberg, L. (2025). Disability's absence from admissions nondiscrimination and recruitment initiatives in Top-Tier US allopathic medical schools. *Disability and Health Journal*, 18(1), Article 101679. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101679>
14. Guerra, P., De Maio, F., & Streed, C. G., Jr (2025). Facing Political Attacks on Medical Education - The Future of Diversity, Equity, and Inclusion in Medicine. *The New England journal of medicine*, 392(10), 941–944. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2500489>
15. Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів: проект 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-stroktiv-rozroblennya-i-provedennya-yedinogo-derzhavnogo](#) (дата звернення: 23.07.2025).

REFERENCES

1. Danilavichutie, 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].
2. Zasenka, V., & Prokhorenko, L. (2020). Do problemy reformuvannia haluzi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [On the problem of reforming the education sector for children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*, 16, 143–160. [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2023). Inkliuzyvna osvita: pokrokovy dlia pedahohiv: navchalno-metodychnyi posibnyk (Seriia «Inkliuzyvna osvita») [Inclusive education: step by step for teachers: teaching and methodological manual (Inclusive Education Series)]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2023. 232 s. <https://ispukr.org.ua/?p=11563> [in Ukrainian].
4. Muschialli, L., Coduri-Fulford, S., Garbett, Z., & Connolly, D. J. (2025). Twelve tips for LGBT+-inclusive undergraduate and postgraduate medical education. *Medical teacher*, 47(1), 43–49. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2344617> [in English].
5. Kim, S. Y., Shin, Y., & Kirpalani, A. (2025). Patterns of Ostracism Experienced by Canadian Medical Trainees of Asian Sub-ethnicities. *Teaching and learning in medicine*, 37(2), 160–168. <https://doi.org/10.1080/10401334.2023.2297066> [in English].
6. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. *CMAJ*, 189(18), E678–E679. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402> [in English].
7. Mogensen, L., & Hu, W. (2019). «A doctor who really knows ...»: a survey of community perspectives on medical students and practitioners with disability. *BMC Med Educ*, 19, 288. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1715-7> [in English].
8. Joshi, A., & Ray, S.L. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 4 (2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14> [in English].
9. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*, 41(10): Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502> [in English].
10. Ahmed, K., Joy, T., & Sukhera, J. (2025). Seeing Ourselves in Others: Understanding and Addressing Biases in Medical School Admissions Processes. *Perspectives on Medical Education*, 14(1), 20–30. <https://doi.org/10.5334/pme.1643> [in English].

11. Milleville, K., Prokup, J. A., Banks, J. L., Granovetter, M. C., Hyre, N., Muenzer, M., Villagomez, A. C., Houtrow, A., & Hurwitz, M. (2025). Inclusion in Medical Education: Integrating the Disability Perspective. *American journal of physical medicine & rehabilitation*, 10.1097/PHM.0000000000002727. Advance online publication. <https://doi.org/10.1097/PHM.0000000000002727> [in English].

12. Soucie, J., Arnoldi, J., Banker, K. E., Carace, N., Dayer, L., O'Brocta, R., & Dy-Boarman, E. (2025). Preceptor perspectives on disability-related accommodations in pharmacy experiential education. *Currents in pharmacy teaching & learning*, 17(2), 102234. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.102234> [in English].

13. Kessler, A., Schroth, S. L., & Rydberg, L. (2025). Disability's absence from admissions nondiscrimination and recruitment initiatives in Top-Tier US allopathic medical schools. *Disability and Health Journal*, 18(1), Article 101679. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101679> [in English].

14. Guerra, P., De Maio, F., & Streed, C. G., Jr (2025). Facing Political Attacks on Medical Education - The Future of Diversity, Equity, and Inclusion in Medicine. *The New England journal of medicine*, 392(10), 941–944. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2500489> [in English].

15. 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-obgovorennia-proponuyetsya-proyektu-nakazu-pro-zatverdzhennia-zmin-do-poryadku-umov-ta-strokiv-rozroblennia-i-provedennia-yedinogo-derzhavnogo> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 27.08.2025 р.

УДК 376:37.02-056.36

Ірина Орленко,

доктор філософії (PhD), доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,

докторант Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-6322-0217
Researcher ID N-2205-2018

Iryna Orlenko,

Doctor of Philosophy PhD, 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

Державний заклад
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вулиця Старопортофранківська, 26,
Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution
South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy
Staroportofrankivska street, 26,
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО
ПРОФІЛЮ ДИТИНИ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES: AN EMPIRICAL STUDY OF THE CHILD'S COGNITIVE PROFILE**

Анотація. У статті представлено емпіричні результати, отримані в ході психодіагностичного дослідження одного суб'єкта, детально описуючи індивідуальний когнітивний профіль дитини з діагностованим помірним порушенням інтелектуального розвитку. У дослідженні було використано Шкалу інтелекту Векслера для дітей — четверте видання (WISC-IV), що є стандартизованим та валідованим психометричним інструментом, для систематичної оцінки основних індексів когнітивного функціонування. Аналіз був спеціально зосереджений на чотирьох головних індексах WISC-IV: Вербальне розуміння (VCI), Перцептивне мислення (PRI), Робоча пам'ять (WMI) та Швидкість обробки інформації (PSI).

Отже, результати підкреслюють нагальну необхідність розробки та впровадження високо індивідуалізованих психолого-педагогічних стратегій. Ці стратегії повинні аксіоматично використовувати виявлені когнітивні сильні сторони дитини (наприклад, перцептивне мислення), водночас комплексно задовольняючи глибоку потребу у спеціалізованих освітніх умовах та інструктивному скафолдингу (поступовій підтримці).

На основі цих даних висуваються практичні рекомендації щодо структурування ефективного інклюзивного освітнього середовища. Вони включають систематичне застосування доступних, високо структурованих та градуйованих навчальних завдань, широке включення візуальних посібників та невербальних підказок, інтеграцію структурованих ігрових вправ, спеціально спрямованих на подолання дефіциту робочої пам'яті та уваги, а також послідовне застосування системи позитивного підкріплення.

У висновках підкреслено ключову необхідність встановлення індивідуального когнітивного профілю як фундаментальної, емпіричної основи для надання ефективного психолого-педагогічного супроводу дітям, які долають інтелектуальні труднощі.

Ключові слова: психолого-педагогічна діагностика, індивідуальний когнітивний профіль, порушеннями інтелектуального розвитку, психолого-педагогічний супровід, інклюзія, дитина з особливими освітніми потребами, WISC-IV.

Abstract. This article presents the empirical results derived from a psychodiagnostic investigation of a single subject, meticulously detailing the individual cognitive profile of a child diagnosed with a moderate intellectual disability. The study utilized the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition (WISC-IV), a standardized and validated psychometric instrument, to systematically assess core indices of cognitive functioning. The analysis specifically focused on the four primary WISC-IV indices: Verbal Comprehension (VCI), Perceptual Reasoning (PRI), Working Memory (WMI), and Processing Speed (PSI). Consequently, the findings underscore the imperative for developing and implementing highly individualized psycho-pedagogical strategies. These strategies must axiomatically leverage the

child's demonstrated cognitive strengths (e.g., perceptual reasoning) while simultaneously addressing the profound need for specialized educational environments and instructional scaffolding.

Based on this evidence, practical recommendations are advanced for structuring an effective inclusive educational environment. These include the systematic application of accessible, highly scaffolded, and gradual instructional tasks, the extensive incorporation of visual aids and non-verbal cues, the integration of structured play-based exercises specifically targeting working memory and attention deficits, and the consistent deployment of a positive reinforcement system.

In conclusion, the materials presented emphasize the pivotal necessity of establishing the individual cognitive profile as the fundamental, empirical bedrock for delivering effective psycho-pedagogical support to children navigating intellectual challenges.

Key words: psycho-pedagogical diagnosis, individual cognitive profile, intellectual disability, psycho-pedagogical support, inclusion, child with special educational needs, WISC-IV, cognitive assessment.

Актуальність дослідження. Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними труднощами у сучасній освітній практиці набуває особливої актуальності в умовах розбудови інклюзивної освіти в Україні. Забезпечення індивідуалізованого підходу до навчання та розвитку таких дітей потребує глибокого розуміння їхнього когнітивного профілю, що дає змогу не лише визначити труднощі, а й виокремити потенційні ресурси для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Використання сучасного діагностичного інструментарію – це вже не просто спроба «виявити» порушення інтелектуального розвитку. Це, радше, шлях до розуміння його глибини, багатовимірності й непередбачуваних відтінків. Адже кожна дитина – це цілий всесвіт, і жоден тест не здатен повністю його охопити. Та все ж сучасні інструменти діагностики дають змогу отримати більш достовірну інформацію, необхідну для планування освітньої, психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи.

Нині Україна переживає надзвичайні виклики: війна, переселення, руйнування інфраструктури. Це створює істотний тиск на систему охорони здоров'я, соціальну підтримку, психолого-педагогічні сервіси. За даними

аналітичного звіту ACAPS, понад шість мільйонів людей в Україні можуть мати інвалідність, однак формально визнаних – близько трьох мільйонів – велика частина з них страждає через обмежений доступ до адекватної діагностики та підтримки.

У таких умовах діагностика інтелектуальних порушень набуває не просто наукової, а суспільної ваги: встановлення коректного діагнозу – це можливість для дитини та родини не загубитися в кризі, отримати підтримку, не бути маргіналізованими.

Сучасні дослідження у сфері спеціальної педагогіки та психології (Г. Соколова, Л. Прохоренко, О. Бабяк, І. Орленко, О. Чеботарьова та ін.) засвідчують, що ефективність освітньої інтеграції дітей із порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою залежить від здатності педагогів і психологів враховувати індивідуальні когнітивні особливості кожної дитини. Зокрема, увага дослідників зосереджується на соціально-психологічних, емоційно-вольових та комунікативних аспектах розвитку, однак меншою мірою – на структурному аналізі когнітивних процесів, таких як робоча пам'ять, швидкість обробки інформації, вербальне та перцептивне мислення. Саме ці показники є ключовими у формуванні навчальної успішності та адаптації до інклюзивного середовища.

Крім того, актуальність проблеми зростає в умовах соціальних трансформацій та кризових обставин, зокрема воєнних дій в Україні. Тривалий стрес, втрата відчуття безпеки та зміни звичного життєвого середовища можуть істотно впливати на когнітивне функціонування дітей із особливими освітніми потребами, що потребує нових підходів до супроводу (Чеботарьова, 2023). Водночас, як свідчить міжнародний досвід, саме індивідуалізація навчальних завдань на основі когнітивного профілю сприяє збереженню мотивації, підвищенню рівня залучення дитини до освітнього процесу та формуванню компенсаторних механізмів.

Отже, постає потреба у науково обґрунтованому вивченні індивідуальних когнітивних профілів дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, що дає

змогу не лише окреслити проблемні зони, а й знайти точки опори для психолого-педагогічного впливу. Представлене дослідження спрямовано на аналіз індивідуального когнітивного профілю дитини з помірними інтелектуальними труднощами та вироблення рекомендацій для ефективного супроводу в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Г. Б. Соколової та Ю. О. Кравець (2022) розглянуто структурні компоненти соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Авторки акцентують на таких ключових елементах, як здатність до міжособистісної взаємодії, саморегуляція, емпатія, уміння вибудовувати соціальні стосунки та ефективно розв'язувати комунікативні ситуації. Зроблено висновок, що недостатній рівень розвитку соціальних навичок і навичок саморегуляції істотно ускладнює процес соціальної інтеграції дітей цієї категорії, що, своєю чергою, впливає на їхній емоційний добробут та академічну успішність.

Подібну проблематику, але в контексті раннього віку, досліджує А. Ю. Соколова (2021), аналізуючи специфіку ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Авторка визначає чинники затримки розвитку гри та пропонує методичні підходи до формування сюжетно-рольових навичок як ефективного засобу стимулювання когнітивного, мовленнєвого й емоційно-психічного розвитку. У роботі підкреслюється, що гра є не лише провідним видом діяльності, а й дієвим механізмом формування соціальної взаємодії та саморегуляції у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

О. Бабяк (2020) розкриває теоретичні засади розвитку емоційного інтелекту школярів з когнітивними порушеннями, розглядаючи його як комплексне когнітивно-особистісне утворення. У центрі уваги дослідниці – здатність розпізнавати власні емоції й емоції інших людей, регулювати їх прояви та використовувати емоційні сигнали у навчальній діяльності. У подальших роботах (О. Бабяк, 2020) авторка деталізує особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку,

виокремлюючи мотиваційний, операційний і когнітивний компоненти спілкування. Такий підхід дає можливість описати не лише результат комунікативних дій, а й внутрішню структуру процесу спілкування як багаторівневого психічного феномену.

У межах колективного проєкту (О. Бабяк, Н. Баташевої, О. Орлова та Л. Прохоренко (2019)) здійснено масштабну стандартизацію підходів до психолого-педагогічної діагностики дітей із когнітивними порушеннями. Розроблено методичні рекомендації для оцінювання рівнів інтелектуального функціонування, описано компоненти когнітивного профілю та створено алгоритми педагогічного супроводу учнів. Ця робота має важливе значення для подальших досліджень, оскільки формує методологічне підґрунтя вимірювання інтелектуальних показників, зокрема коефіцієнта інтелекту (IQ) і субтестових індексів, які використовуються у сучасній діагностичній практиці.

Узагальнюючи результати проаналізованих праць (О. Бабяк, 2020; Г. Соколова, 2022; Л. Прохоренко та ін., 2019), можна відзначити, що науковий дискурс зосереджено переважно на соціально-психологічних та емоційних аспектах розвитку дітей з інтелектуальними труднощами. Водночас меншою мірою досліджено когнітивні компоненти, зокрема робочу пам'ять і швидкість обробки інформації, які мають безпосередній вплив на темп навчання, рівень розуміння навчального матеріалу та здатність дитини адаптуватися до інклюзивного освітнього середовища. Недостатня увага до цих параметрів створює науково-практичну прогалину, що визначає актуальність подальшого аналізу індивідуальних когнітивних профілів як основи для ефективної психолого-педагогічної підтримки.

Особливої актуальності проблема набуває у контексті екстремальних і стресових умов, пов'язаних із соціально-політичними викликами сьогодення, зокрема війною. Як слушно зазначає Чеботарьова (2022), вплив травматичного досвіду та тривалого стресу на когнітивне функціонування дітей з інтелектуальними порушеннями є новим і недостатньо дослідженим аспектом, який потребує комплексного аналізу.

У цьому контексті запропоноване дослідження має на меті зосередитися на вивченні індивідуального когнітивного профілю дитини з помірними інтелектуальними труднощами, виокремлюючи сильні та слабкі сторони її когнітивної діяльності. На основі такого аналізу стає можливим розроблення та апробація адаптованих психолого-педагогічних стратегій, що враховують індивідуальні потреби учня, забезпечуючи цілеспрямовану підтримку та сприяючи успішній освітній інтеграції.

Отже, **метою статті** є створити на основі опису конкретного кейсу індивідуальний когнітивний профіль як підґрунтя психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Для визначення особливостей когнітивного профілю дитини було використано комплексну психодіагностичну методику на основі шкал інтелекту Векслера для дітей (WISC-V). Застосування цього інструментарію дає змогу отримати не лише інтегральний показник загального інтелектуального функціонування (Full Scale IQ), а й оцінити якісну структуру когнітивних здібностей за окремими індексами. У процесі дослідження було проаналізовано чотири базові індекси: VCI (Verbal Comprehension Index) – показники вербального розуміння, що відображають рівень мовного розвитку, понятійного мислення та узагальнення; PRI (Perceptual Reasoning Index) – перцептивне мислення, яке характеризує просторову організацію, здатність до аналізу й синтезу зорової інформації; WMI (Working Memory Index) – робоча пам'ять, що відображає здатність до утримання, переробки та оновлення інформації в короткотривалій пам'яті; PSI (Processing Speed Index) – швидкість обробки інформації, яка визначає темп і точність когнітивних операцій. Дані обчислювалися відповідно до нормативів вікової вибірки з урахуванням процентильних рангів і довірчих інтервалів.

Результати дослідження. Після узагальнення наукових підходів та визначення недостатньо досліджених аспектів постає необхідність конкретизації проблеми на матеріалі індивідуального випадку. Саме вивчення когнітивного профілю окремої дитини дає можливість не лише проілюструвати загальні

закономірності, а й показати практичну значущість психолого-педагогічної діагностики для подальшого супроводу.

Об'єктом дослідження став Дмитро, 7 років, дитина з підтвердженими інтелектуальними труднощами помірного ступеня. Загальний бал IQ за результатами тестування становив 62, що відноситься до категорії екстремально низьких показників. Процентильний ранг дорівнює 2, тобто 98% дітей відповідної вікової групи демонструють вищі результати. Довірчий інтервал (58–68) підтверджує стабільність вимірювання. Уже ці дані вказують на істотні відхилення від вікової норми, однак для більш точного розуміння когнітивного потенціалу дитини важливим є диференційований аналіз за шкалами.

Ці дані, безумовно, не є лише цифрами. За ними – живий інтелект, який шукає власні способи адаптації. Саме тому, щоб побачити індивідуальний профіль сильних і слабких сторін Дмитра, необхідно проаналізувати показники за окремими шкалами інтелектуального профілю.

Вербальне розуміння (VCI). Індекс 71 перебуває в граничному діапазоні. Процентильний ранг – 3, тобто лише близько 3% дітей демонструють такий або нижчий рівень. Водночас саме цей показник виявився відносно вищим порівняно з іншими шкалами, що дає змогу вважати вербальне розуміння сильною стороною Дмитра.

Шкала VCI відображає здатність створювати вербальні поняття, оперувати знаннями, отриманими у соціальному середовищі, а також гнучкість вербального мислення. Довірчий інтервал (67–79) свідчить, що Дмитро має потенціал для розвитку мовленнєвої компетентності, якщо навчальне середовище буде адаптовано до його темпу сприйняття. Не можна не зауважити: навіть у дітей із загальним низьким когнітивним профілем вербальні здібності нерідко стають «вікном», через яке проривається потенціал – хай і в нетрадиційних формах.

Перцептивне мислення (PRI). Показник 72 також належить до граничного рівня, із процентильним рангом 4 (96% однолітків мають кращі результати). Шкала PRI оцінює сприйняття, текучий інтелект, просторову обробку інформації

та візуально-просторову інтеграцію. Довірчий інтервал (67–81) вказує на стабільність результатів.

З огляду на порівняно вищі значення цього індексу можна припустити, що Дмитро має збережені навички візуально-просторового аналізу, що, за відповідної педагогічної підтримки, може стати ресурсом навчання.

Втім, важливо враховувати його низький рівень концентрації та розумового контролю. Тому сильна сторона тут радше потенційна, ніж реалізована. Як показує досвід практичної роботи, без спеціально організованого навчального середовища така «прихована сила» швидко згасає.

Робоча пам'ять (WMI). Індекс 66 потрапляє в екстремально низьку зону, із процентильним рангом 1 (99% дітей мають вищі результати). Довірчий інтервал – 61–76. Це один із найслабших показників Дмитра.

Робоча пам'ять – це не просто «запам'ятати і відтворити». Вона є ядром багатьох когнітивних процесів: уваги, контролю, планування, розумових операцій. Слабкість цього компоненту пояснює труднощі Дмитра у навчальній діяльності, особливо там, де потрібна послідовність і багатокрокові дії.

Досвід підтверджує, що саме дефіцит робочої пам'яті часто є «невидимим гальмом» для дитини – зовні вона розуміє завдання, але не здатна втримати послідовність дій. Це не лінь і не байдужість – це інша когнітивна динаміка.

Швидкість обробки інформації (PSI). Показник 68 належить до екстремально низького рівня, із процентильним рангом 1 і довірчим інтервалом 63–82. Шкала PSI оцінює здатність швидко та точно ідентифікувати, упорядковувати або розпізнавати просту візуальну інформацію, а також короткочасну зорову пам'ять, увагу й візуально-моторну координацію.

Низькі результати за цією шкалою вказують на значні труднощі в темпі переробки інформації, що часто проявляється у повільному виконанні завдань, потребі в додатковому часі для реагування й труднощах у роботі під тиском часу. Досвід практичної роботи показує, що діти з низькою швидкістю обробки часто компенсують її підвищеною точністю чи ретельністю – за умови, що їх не

примушують «вкладатися в час». Дмитро належить саме до такої категорії дітей: його мислення повільне, але спроби ретельні.

Профіль Дмитра характеризується загальнонизьким рівнем інтелектуального функціонування із порівняно вищими (граничними) результатами за шкалами вербального розуміння та перцептивного мислення.

Слабкими сторонами залишаються робоча пам'ять та швидкість обробки інформації. Таке співвідношення показників свідчить про можливість розвитку певних компенсаторних стратегій через опору на вербальні та візуально-просторові ресурси.

Отже, діагностика виявила контрастний когнітивний профіль: разом із вираженими обмеженнями у сфері робочої пам'яті та швидкості обробки інформації спостерігаються відносно збережені показники у сфері вербального та перцептивного мислення. Ця диспропорційність є ключовим орієнтиром для розробки індивідуалізованих психолого-педагогічних стратегій підтримки. З методологічного погляду, отримані результати ще раз підтверджують необхідність багатовимірного аналізу профілю інтелекту, а не лише орієнтації на загальний бал IQ. Адже саме різниця між індексами – не менше, ніж їх абсолютні значення – дає ключ до розуміння індивідуальної структури когнітивного розвитку.

Отже, для більш глибокого розуміння когнітивного профілю дитини та створення стратегій психолого-педагогічного супроводу необхідно здійснити аналіз показників за субтестами основних шкал WISC-IV. Такий підхід ґрунтується на сучасних психометричних концепціях, згідно з якими загальний показник IQ не є самодостатнім критерієм, оскільки не відображає якісну структуру інтелекту (Kaufman & Lichtenberger, 2022).

Аналіз субтестів дає змогу виявити внутрішню диференціацію когнітивних здібностей, тобто визначити патерни сильних і слабких сторін, що мають діагностичне та прогностичне значення для подальшого психолого-педагогічного супроводу. Крім того, такий аналіз підвищує точність інтерпретації результатів, зменшує ризик надмірної узагальненості висновків і

дає змогу побачити індивідуальний профіль розвитку дитини (Wechsler, 2014; Flanagan & McDonough, 2018).

З методологічного погляду, порівняння індексів основних шкал (VCI, PRI, WMI, PSI) є необхідним для виявлення когнітивного дисбалансу, оцінки когнітивної гнучкості та визначення тих сфер, де можлива реалізація компенсаторних механізмів. У психолого-педагогічній практиці саме такий підхід дає змогу не лише встановити рівень інтелектуального функціонування, а й побудувати персоналізовану траєкторію навчання з урахуванням особливостей дитини.

Отже, додатковою інформацією під час діагностики є той факт, що Дмитро дуже позитивна й старанна дитина, увага привертається легко, але нестійка. Під час тестування йому потрібні були перерви. Наявність у дитини затримки психічного розвитку підтверджено показниками шкал, ймовірно це екстремально низький рівень розвитку, а з урахуванням співвідношення показників шкали *Швидкість обробки інформації* та *Робочої пам'яті*, ми можемо припустити, що рівень робочої пам'яті дитини впливає на якість обробки інформації. Для подальшого аналізу профілю дитини треба розглянути окремо показники за шкалами *Робоча пам'ять*, *Швидкість обробки інформації*, *Вербальне розуміння*, *Перцептивне мислення*.

Показники індексу IQ Швидкість обробки інформації – 68, цей показник знаходиться в межах довірчого інтервалу 63–82, це може свідчити про те, що ця шкала є слабкою стороною дитини. Як і показники індексу IQ Робочої пам'яті – 66, в межах довірчого інтервалу 61–76. Ми можемо припустити, що сильною стороною дитини є Перцептивне мислення – індекс IQ якого – 72 в межах довірчого інтервалу 67–81.

Шкала *Робоча пам'ять*. Субтест «Числовий ряд». Зважений бал – 5 (рівень нижчий на 5 стандартних відхилень та відповідає зниженому рівню успішності у цій віковій групі), що може свідчити про слабку сторону дитини, низький обсяг її оперативної пам'яті й активної уваги.

Субтест «Літерно-числова послідовність». Зважений бал – 3 (рівень нижчий на сім стандартних відхилень та відповідає рівню когнітивного дефіциту у цій віковій групі), менший за середній зважений бал та може свідчити про слабку сторону дитини.

Шкала *Швидкість обробки інформації*. Субтест «Кодування». Зважений бал – 3 (рівень нижчий на 7 стандартних відхилень та відповідає рівню когнітивного дефіциту у цій віковій групі), що може вказувати на слабку сторону дитини, особливості її сприйняття, знижену зорово-моторну координацію, знижену швидкість формування нових навичок, знижену здатність до інтеграції зорово-рухових стимулів.

Субтест «Пошук символів». Зважений бал – 6 (рівень нижчий на 4 стандартних відхилення та відповідає зниженому рівню успішності у цій віковій групі).

Шкала *Вербальне розуміння*. Субтест «Схожість». Зважений бал – 8 (рівень нижчий на два стандартні відхилення (достатній рівень успішності у цій віковій групі), вище середнього зваженого балу та може вказувати на одну із відносно сильних сторін дитини, таких як здібності до логічного узагальнення.

Субтест «Словник». Зважений бал – 3 (рівень нижчий на 7 стандартних відхилень, що відповідає рівню когнітивного дефіциту у цій віковій групі), що може свідчити про слабку сторону дитини. Це може вказувати на мовленнєві проблеми у дитини, невеликий словниковий запас, невміння адекватно розкрити сенс слова.

Субтест «Розуміння». Зважений бал – 4 (рівень нижчий на 6 стандартних відхилень, що відповідає рівню когнітивного дефіциту у цій віковій групі), що може свідчити про слабку сторону дитини. Це може вказувати на незрілість суджень, невміння робити висновки з життєвого досвіду.

Шкала *Перцептивне мислення*. Субтест «Дизайн блоків». Зважений бал – 3 (рівень нижчий на 7 стандартних відхилень та відповідає рівню когнітивного дефіциту у цій віковій групі), що може вказувати на слабку сторону дитини, на її

нездатність аналізувати ціле через складові його частини, нерозвинену просторову уяву.

Субтест «Поняття в картинках». Зважений бал – 7 (рівень нижчий на 3 стандартні відхилення та відповідає середньому рівню успішності у цій віковій групі), може вказувати на одну із сильних сторін дитини.

Субтест «Розмірковування з матрицями». Зважений бал – 6 (рівень нижчий на 4 стандартні відхилення та відповідає зниженому рівню успішності у цій віковій групі) – більший за середній зважений бал (5), й може вказувати на сильну сторону дитини.

За результатами індивідуального обстеження у Дмитра спостерігається нерівномірний профіль когнітивного розвитку з вираженими слабкими та відносно сильними сторонами.

На підставі аналізу зважених балів ми можемо виділити такі сильні сторони Дмитра, як здібності до логічного узагальнення, здатність до формування категорій і класифікації, збережену здатність до аналітичного мислення і візуально-просторової обробки. Концентрація уваги достатня лише за умови значущих стимулів, як і його здатність аналізувати ціле через складові його частини, розвинену просторову уяву та здібності до логічного узагальнення. Найсильніші сторони дитини – це перцептивне мислення, про що можуть вказувати високі показники за шкалою *Перцептивне мислення* (сума зважених балів 16), та вербальне розуміння, про що можуть вказувати високі показники за шкалою *Вербальне розуміння* (сума зважених балів 15).

Незважаючи на низькі бали в інших субтестах, саме високий показник за «Схожістю» демонструє наявність потенціалу в сфері мовного аналізу за умови підтримки та розвитку.

Слабкі сторони Дмитра ми можемо бачити під час виконання завдань «Словник» (зважений бал 3) та «Розуміння» (зважений бал 4), що може свідчити про когнітивний дефіцит та мовленнєві проблеми у дитини, невеликий словниковий запас, невміння адекватно розкрити сенс слова, вказувати на незрілість суджень, невміння робити висновки з життєвого досвіду, труднощі у

вербальному формулюванні думок і незрілість у соціально-побутовому мисленні.

Робоча пам'ять Дмитра теж є слабкою стороною: йому важко тривалий час концентруватися на завданні та запам'ятовувати необхідні дані для виконання завдання. Низькі результати в обох субтестах – «Числовий ряд» (5) і «Літерно-числова послідовність» (3) – вказують на значні труднощі з утриманням та маніпуляцією інформацією в короткочасній пам'яті, що впливає на навчальну продуктивність, особливо в умовах когнітивного навантаження.

Слабкою стороною Дмитра є швидкість обробки інформації, про що можуть вказувати низькі показники за шкалою *Швидкість обробки інформації*. Найнижчий результат зафіксовано в субтесті «Кодування» (3), що може свідчити про труднощі в зорово-моторній координації, повільне засвоєння нових навичок, знижену увагу до деталей. «Пошук символів» (6) – хоча дещо вищий, все ще нижчий за норму, що вказує на потребу в додатковій підтримці для підвищення темпу обробки інформації.

Під час виконання завдань Дмитро постійно рухався на стільці, часто відволікався. Для зосередження на завданні було використано заохочення. Увага нестійка, імпульсивний. Потребує постійної мотивації та похвали. Після успішного виконання завдання усміхався й намагався старанніше виконувати наступне.

Отже, на підставі аналізу шкал та субтестів ми можемо зробити висновок про наявність вираженого когнітивного дефіциту у кількох ключових сферах, особливо – робоча пам'ять, швидкість обробки інформації та мовленнєве розуміння. Водночас збережені здібності до логічного узагальнення, аналітичне мислення, перцептивне сприймання та мотивація до завдання у значущому контексті можуть бути опорними пунктами в навчанні. Завдання мають бути доступні, поступові та з поступовим підвищенням складності.

Під час занять потрібно створювати ситуації емоційного включення та створювати інтервали для відпочинку (20 хв від початку). На певний відрізок часу давати лише одне завдання. Велике завдання пропонується розподіляти на

частини, і педагог повинен періодично контролювати хід роботи. Застосування таймерів чи візуального графіка для формування відчуття часу. Рекомендовано зменшення обсягу інформації для запам'ятовування одночасно. Давати інструкції короткими реченнями, не більше 1-2 дій за раз. Повторювати інструкції вголос, залучати візуальні підказки (план, схема, малюнок). Використовувати піктограми, кольорові маркери для виділення етапів дій. Регулярне тренування робочої пам'яті через ігрові вправи: наприклад, повторення числових рядів, картки-пари, «Запам'ятай і відтвори».

Для розвитку уваги та візуально-моторної координації рекомендовано: вправи типу «Знайди відмінності», «Пошук символів», лабіринти, робота з графічними диктантами; робота на копіювання зразків (прості геометричні фігури, орнаменти, послідовності); пальчикові ігри, вправи для дрібної моторики (мозаїка, шнурівки, ліплення); використання візуальних індикаторів уваги (наприклад, зелена/червона картка – «готовий працювати/«потрібна пауза»); постійне позитивне підкріплення навіть за незначні досягнення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані результати підтверджують необхідність встановлення індивідуального когнітивного профілю як фундаментальної емпіричної основи для надання ефективного психолого-педагогічного супроводу дітям, які долають інтелектуальні труднощі. Такий підхід забезпечує не лише точну діагностику рівня інтелектуального функціонування, а й дає змогу виявити потенційні компенсаторні ресурси дитини, визначити напрями розвитку її пізнавальної діяльності та адаптаційних можливостей. Якісна оцінка когнітивного профілю створює підґрунтя для персоналізованого планування освітнього маршруту, що поєднує діагностичну, корекційно-розвиткову та педагогічну складові. Саме така інтеграція теоретичного аналізу та емпіричних даних дає змогу перетворити психодіагностику з інструменту вимірювання у механізм підтримки та розвитку дитини, орієнтований на її унікальний потенціал, а не лише на обмеження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітичний звіт ACAPS. URL : <https://www.acaps.org/>
2. Бабяк, О. (2020). Особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1(90), 67–75.
3. Горішна, Н., & Майчук, О. (2022). Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social Work and Education*. 8. 528–539. 10.25128/2520-6230.21.4.9.
4. Соколова, Г. Б., & Кравець, Ю. О. (2022). Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (2), 81–85.
5. Соколова, А. Ю. (2021). Формування ігрової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу дошкільної освіти : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Ф-т педагогічний, Кафедра спеціальної освіти. Херсон : ХДУ, 58 с
6. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку. Бабяк О.О. Баташева Н. І., Душка А.Л., Недозим І.В., Орлов, О. В. and Прохоренко Л.І. (2019). Наша друкарня, м. Київ, Україна. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718955>
7. Чеботарьова, О.В. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, № 107, 40–51.
8. WISC-IV (Шкала інтелекту Векслера для дітей – IV) (2018). *Pearson Education INC*. URL: <https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/>

REFERENCES

1. Analitychnyi zvit ACAPS [Analytical report ACAPS]. URL : <https://www.acaps.org/> [in Ukrainian].
2. Babiak, O. (2020). Osoblyvosti diahnostryky komunikatyvnoi diialnosti uchniv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Peculiarities of diagnostics of communicative activity of students with mental retardation]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 1(90), 67–75. [in Ukrainian].
3. Horishna, N., & Maichuk, O. (2022). Porushennia intelektualnoho rozvytku u ditei: pidkhody do diahnostryky [Intellectual development disorders in children: approaches to diagnostics]. *Social Work and Education*. 8. 528–539. 10.25128/2520-6230.21.4.9. [in Ukrainian].
4. Sokolova, H. B., & Kravets, Yu. O. (2022). Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti pidlitkiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Peculiarities of socio-psychological competence of adolescents with intellectual development disorders]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia*, (2), 81–85. [in Ukrainian].

5. Sokolova, A. Yu. (2021). Formuvannia ihrovoi diialnosti u ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh zakladu doshkilnoi osvity [The formation of play activities of children with intellectual disabilities in a preschool institution] : kvalifikatsiina robota na zdobuttia stupenia vyshchoi osvity «mahistr». Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy ; Khersonskiy derzh. un-t, F-t pedahohichnyi, Kafedra spetsialnoi osvity. Kherson : KhDU, 58. [in Ukrainian].

6. Standartyzatsiia navchannia shkoliariv z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku [Standardization of teaching of schoolchildren with cognitive disabilities]. Babiak, O.O. Batasheva, N. I., Dushka, A.L. Nedozyr, I.V., Orlov, O. V. and Prokhorenko, L.I. (2019). Nasha drukarnia, m. Kyiv, Ukraina. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718955> [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O.V. (2022). Navchannia ta pidtrymka ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh viiny: porady pedahoham [Teaching and supporting children with intellectual disabilities in wartime: advice to teachers]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 3, № 107, 40–51. [in Ukrainian].

8. WISC-IV (Shkala intelektu Vekslera dlia ditei – IV)[(Wechsler Intelligence Scale for Children – IV) (2018). Pearson Education INC. URL: <https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 9.10.2025 р.

УДК 378.091.3:376.015.31-051:331.102.24

Олександр Черета,

аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

a_chereda@yahoo.com

Oleksandr Chereda,

Postgraduate student of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine,
9 Berlinsky st., Kyiv,
04060, Ukraine

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS WORKING IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Анотація. Статтю присвячено поглибленому теоретичному аналізу та комплексному обґрунтуванню структурно-змістової моделі професійної компетентності практичного психолога. Особливу увагу приділено фахівцям, діяльність яких розгортається у вимогливих та специфічних умовах сучасної спеціальної та інклюзивної освіти, що потребує від них унікального поєднання знань і навичок.

У статті доведено, що ефективна діяльність та успішне вирішення професійних завдань таким фахівцем неможливі без глибокого синтезу та інтеграції. Вони повинні поєднувати фундаментальні загальнопсихологічні та вікові знання із вузькоспеціалізованими галузями, такими як спеціальна психологія, корекційна педагогіка (включаючи основи сурдо-, тифло-, олігофренопедагогіки), а також елементами клінічної психології. Саме ця інтеграція є методологічною основою для розуміння атипового розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП) та побудови ефективного супроводу.

У результаті проведеного аналізу запропоновано авторську структурну модель компетентності. Вона системно поєднує чотири взаємопов'язані ключові компоненти, які відображають різні аспекти готовності фахівця: теоретико-методологічний (ціннісно-мотиваційна база, гносеологічне ядро знань про норму та патологію); діагностико-корекційний (володіння практичними технологіями, адаптованим інструментарієм та методами корекції); комунікативно-інклюзивний (вміння взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу,

створюючи інклюзивне середовище); рефлексивно-прогностичний (особистісна зрілість, емоційна стійкість та здатність до саморозвитку і прогнозування результатів).

Детально розкрито специфічне змістове наповнення кожного із зазначених компонентів. Особливий акцент зроблено на практичній значущості таких умінь як розробка індивідуальних корекційно-розвиткових програм та на ключовій ролі комунікативної складової. Наголошено на критичній необхідності володіння навичками ефективної міждисциплінарної командної взаємодії (з педагогами, дефектологами, логопедами, асистентами), здатності до фахового психологічного супроводу сімей, які виховують дитину з ООП, та готовності до роботи з кризовими станами і профілактики власного професійного вигорання.

Ключові слова: професійна компетентність, психолог спеціальної освіти, спеціальна освіта, структурно-змістова модель, інклюзивне освітнє середовище, корекційна психологія.

Abstract. The article is devoted to an in-depth theoretical analysis and comprehensive substantiation of the structural and content model of professional competence of a practical psychologist. Special attention is paid to specialists whose activities are carried out in the demanding and specific conditions of modern special and inclusive education, which requires them to have a unique combination of knowledge and skills.

The article proves that effective activity and successful solution of professional tasks by such a specialist are impossible without deep synthesis and integration. They must combine fundamental general psychological and age-specific knowledge with highly specialized fields, such as special psychology, correctional pedagogy (including the basics of deaf, deaf-mute, oligophrenic pedagogy), as well as elements of clinical psychology. It is this integration that is the methodological basis for understanding the atypical development of a child with special educational needs (SEN) and building effective support.

As a result of the analysis, the author's structural model of competence was proposed. It systematically combines four interrelated key components that reflect various aspects of a specialist's readiness: theoretical and methodological (value-motivational base, epistemological core of knowledge about the norm and pathology); diagnostic and correctional (mastery of practical technologies, adapted tools and correction methods); communicative and inclusive (the ability to interact with all participants in the educational process, creating an inclusive environment); reflective and prognostic (personal maturity, emotional stability and the ability to self-development and predict results).

The specific content of each of these components is disclosed in detail. Special emphasis is placed on the practical significance of such skills as the development of individual correctional and developmental programs, and on the key role of the communicative component. The critical need for effective interdisciplinary team interaction skills (with teachers, special education teachers, speech

therapists, assistants), the ability to provide professional psychological support to families raising a child with SEN, and the readiness to work with crisis situations and prevent one's own professional burnout is emphasized.

Key words: professional competence, special education psychologist, special education, structural and content model, inclusive educational environment, correctional psychology.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства та його освітньої системи характеризується глибокими трансформаційними процесами. Відбувається парадигмальна зміна, що полягає у переході від сегрегаційної та медичної моделі ставлення до осіб з порушеннями розвитку до соціальної та правозахисної. Задекларовані на державному рівні принципи гуманізму, деінституціалізації та інклюзії зумовлюють фундаментальне переосмислення ролі та функцій практичного психолога у закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Якщо раніше психолог часто виконував роль «діагноста», який констатував відхилення, або пасивного «спостерігача», то сьогодні він еволюціонує до ключового суб'єкта в системі супроводу. Саме психолог стає центральною ланкою, координатором та архітектором команди психолого-педагогічного супроводу, відповідальним за розробку та реалізацію індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП). На нього покладається місія створення не просто адаптивних, а оптимальних (розвивальних, безпечних, стимулюючих) умов для навчання, соціалізації та інтеграції такої дитини в колектив однолітків.

Гострота та нагальність дослідження цієї теми зумовлені кількома об'єктивними чинниками. По-перше, соціально-демографічним чинником, що полягає в неухильному зростанні кількості дітей, які потребують спеціалізованого психологічного супроводу. Це пов'язано як із погіршенням загального стану здоров'я нації, так і з покращенням ранньої діагностики розладів (зокрема, РАС), а також із наслідками воєнних травм та вимушеного переміщення/ Другий – інституційний чинник: активне розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) по всій країні та масове відкриття інклюзивних класів у закладах загальної

середньої освіти. Цей процес висуває високі вимоги до якості надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, що, своєю чергою, актуалізує проблему готовності кадрів. І врешті – соціальний запит: істотно зріс рівень вимог та очікувань з боку батьків дітей з ООП та суспільства в цілому. Вони очікують не формального, а дієвого, результативного супроводу, спрямованого на максимальний розвиток потенціалу дитини.

Водночас на практиці виникає гостра суперечність між цими новими ускладненими завданнями та реальним рівнем підготовки фахівців. Аналіз свідчить, що традиційна підготовка практичних психологів у закладах вищої освіти, орієнтована переважно на роботу з умовною «віковою нормою», часто не забезпечує належного рівня специфічної компетентності, необхідної для роботи у сфері спеціальної освіти.

Фахівцям бракує фундаментального міждисциплінарного синтезу – глибокої інтеграції загальнопсихологічних знань із основами дефектології (сурдо-, тифло-, олігофренопедагогікою), логопедії та клінічної психології. Психологи часто виявляються не готовими до роботи зі складними поведінковими розладами, до консультування сімей, що перебувають у кризі прийняття діагнозу, та до ефективної командної взаємодії з вузькими спеціалістами.

Отже, виникає науково-практична проблема, яка полягає у невідповідності між стрімко зростаючим соціальним запитом на якісний психологічний супровід дітей з ООП та відсутністю чіткої, науково обґрунтованої моделі професійної компетентності такого фахівця. Це робить дослідження, присвячене розробці та змістовому наповненню такої моделі, надзвичайно актуальним та таким, що має важливе теоретичне і практичне значення для модернізації системи підготовки психологічних кадрів в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика професійної компетентності є об'єктом мультидисциплінарного наукового пошуку, що знаходиться на перетині психології, педагогіки, соціології управління та філософії освіти. Для розуміння досліджуваного нами питання ключове значення мають декілька напрямів наукових розвідок.

Перший напрям – це фундаментальні загальнотеоретичні та методологічні праці, що розкривають сутність, структуру та критерії компетентнісного підходу в освіті та професійній діяльності. Теоретичні засади цього підходу закладено у дослідженнях І. Зязюна, який глибоко аналізував категорії педагогічної майстерності та професіоналізму. Н. Бібік та інші науковці детально розробили концепцію ключових та предметних компетентностей у контексті реформування загальної середньої освіти, що заклало фундамент для подальших досліджень у вищій та професійній освіті [2].

Другий напрям охоплює праці, присвячені теорії та практиці спеціальної та інклюзивної освіти. Визначний внесок у розробку науково-методичного забезпечення підготовки фахівців корекційної сфери зробили В. Засенко, В. Бондар, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Таранченко. У їхніх працях висвітлено принципи організації інклюзивного навчання, обґрунтовано моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та визначено рольові функції фахівців (зокрема, вчителів-дефектологів та асистентів вчителя) [3,4].

Третій напрям – це дослідження, що безпосередньо стосуються професійної діяльності та особистості практичного психолога. Вагомий внесок у розуміння методологічних засад роботи психологічної служби належить С. Максименку. Аспекти професійної етики, особистісного розвитку фахівця та технологій надання психологічної допомоги глибоко проаналізовані у працях Т. Титаренко, Л. Карамушки та інших. Ці дослідження формують уявлення про загальні (інваріантні) компетентності, якими має володіти будь-який практичний психолог [5].

Однак, незважаючи на значний науковий доробок у кожному з цих напрямів, аналіз останніх публікацій свідчить про відсутність цілісних, інтегративних досліджень на стику цих галузей. Більшість наявних праць є фрагментарними: вони зосереджені або на компетентності психолога загальної практики (без врахування специфіки розвитку), або на компетентності вчителя-дефектолога (омінаючи унікальні завдання саме психолога) [1].

Відтак бракує науково обґрунтованої цілісної моделі, яка б системно структурувала та деталізувала зміст професійної компетентності саме практичного психолога, який працює у сфері спеціальної освіти. Залишаються недостатньо розкритими питання про те, як саме в структурі його компетентності мають інтегруватися знання з клінічної психології та корекційної педагогіки, і які специфічні навички (наприклад, командна робота в ІРЦ, консультування батьків у кризі, робота з поведінковими викликами) є провідними в умовах новітніх вимог інклюзивного середовища.

Мета статті – здійснити структурно-змістову характеристику професійної компетентності психологів, які працюють у сфері спеціальної освіти, та обґрунтувати її модель.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації та узагальнення дослідницького матеріалу.

Результати дослідження. Професійна компетентність психолога спеціальної освіти є складною, багаторівневою та динамічною інтегральною характеристикою особистості фахівця. Вона відображає не лише наявність певного обсягу знань і навичок, а й його здатність та готовність до мобілізації цих ресурсів для ефективного виконання професійних функцій. Кінцевою метою цієї діяльності є вирішення надскладних завдань психологічного супроводу, корекції та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах високої емоційної напруги та міждисциплінарної взаємодії.

Виходячи із специфіки діяльності у спеціальній та інклюзивній освіті, яка потребує від фахівця глибокого синтезу знань з психології, дефектології та медицини, пропонується розглядати професійну компетентність як цілісну систему, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Жоден з них не може функціонувати ізольовано, лише їхня синергія забезпечує високий рівень професіоналізму.

Теоретико-методологічний компонент. Цей компонент є світоглядним ядром та гносеологічним фундаментом професійної діяльності. Він визначає, як психолог

мислить, *на що* спирається у прийнятті рішень та *як* розуміє саму сутність атипового розвитку. Це не просто набір фактів, а сформована професійна картина світу.

Законодавча база та нормативно-правова грамотність: це не формальне знання, а інструмент захисту прав дитини. Психолог повинен вільно орієнтуватися у нормативних документах, що регламентують спеціальну та інклюзивну освіту, діяльність Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), процедури оцінки та надання корекційних послуг. Це дає змогу йому виступати адвокатом дитини та консультувати батьків щодо їхніх прав.

Глибоке знання теоретичних основ, етіології, патогенезу та психологічної структури дефекту при різних видах дизонтогенезу (порушення слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату, розлади аутистичного спектра (РАС), синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ)).

Розуміння мозкових механізмів, що лежать в основі порушень, та здатність диференціювати педагогічну занедбаність від органічних уражень чи розладів розвитку.

Володіння не лише загальними, а й специфічними теоріями, що пояснюють розвиток в умовах дизонтогенезу. Ключовим є розуміння культурно-історичної теорії Л. С. Виготського (зокрема, концепції про «зону найближчого розвитку», структуру дефекту, шляхи компенсації) та діяльнісного підходу, які є методологічною основою всієї корекційної роботи.

Здатність проводити структурний аналіз дефекту – чітко розрізнити первинні порушення (викликані біологічним фактором) та вторинні і третинні порушення (що виникають у процесі соціального розвитку). Це вміння є ключовим для постановки правильних корекційних цілей (наприклад, не «тренувати пам'ять» у дитини з РАС, а працювати над мотивацією та соціальною взаємодією, що є першопричиною низьких результатів).

Уміння на основі діагностичних даних та розуміння закономірностей розвитку прогнозувати потенційні траєкторії та «підводні камені» у розвитку

конкретної дитини. Це дає змогу будувати довгострокову стратегію супроводу, а не реагувати лише на поточні проблеми.

Діагностико-корекційний компонент. Це прикладна та інструментальна серцевина компетентності психолога. Цей компонент відображає володіння фахівцем арсеналом практичних методів («що і як робити») для проведення оцінки та здійснення корекційного впливу.

Знання специфіки психологічної діагностики різних категорій дітей. Сюди входить розуміння обмежень стандартизованих тестів (напр., WISC) для невербальних дітей або дітей з інтелектуальними порушеннями та володіння арсеналом якісних, спостережних та нейропсихологічних методів оцінки.

Глибоке знання сучасних науково обґрунтованих (evidence-based) корекційно-розвиткових методик та програм. Це включає розуміння базових принципів АВА-терапії (прикладного аналізу поведінки), методів сенсорної інтеграції, нейрокорекції, ігрової терапії, арт-терапії та технологій розвитку соціально-побутових навичок.

Практичне вміння адаптувати стандартні психодіагностичні методики (наприклад, змінити інструкцію, час, форму подачі матеріалу) для роботи з дітьми, які мають сенсорні, мовленнєві чи інтелектуальні порушення, не втрачаючи при цьому валідності оцінки.

Здатність на основі комплексної діагностики самостійно розробляти психологічну частину індивідуальної програми розвитку (ІПР) та, у складі команди супроводу, брати участь у розробці індивідуального навчального плану (ІНП). Це вміння «перекласти» діагноз на мову конкретних освітніх та розвиткових завдань.

Володіння практичними навичками проведення індивідуальних та групових корекційно-розвиткових занять. До нього належить не лише розвиток пізнавальної сфери (увага, пам'ять, мислення), а й, що критично важливо, корекція емоційно-вольової сфери, соціальних навичок та управління складними поведінковими викликами (агресія, аутоагресія, стереотипії).

Комунікативно-інклюзивний компонент. Цей компонент відображає здатність психолога бути соціальним інтегратором, медіатором та фасилітатором.

В інклюзивній моделі психолог не може бути ефективним, працюючи лише «в кабінеті». Його успіх безпосередньо залежить від здатності будувати ефективну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу.

Чітке знання принципів, ролей та моделей міждисциплінарної роботи. Розуміння зони відповідальності та компетенцій інших фахівців (логопеда, дефектолога, реабілітолога, асистента вчителя) та вміння працювати в єдиній стратегії.

Глибоке знання особливостей психології сім'ї, яка виховує дитину з ООП. Це включає знання етапів прийняття діагнозу (шок, заперечення, гнів, торг, депресія, прийняття) та методів сімейного консультування на кожному з цих етапів.

Розуміння принципів та технологій формування толерантного, безбар'єрного та психологічно безпечного середовища для всіх учасників (включаючи роботу з булінгом, просвіту батьків нормотипових дітей).

Вміння будувати конструктивний емпатійний діалог з батьками, які часто перебувають у кризових чи вигорілих станах. Здатність надавати зворотний зв'язок екологічно – повідомляти складну інформацію (про діагноз чи проблеми), не травмуючи, а надаючи ресурс та підтримку.

Уміння «перекладати» складні психологічні висновки та дані діагностики на зрозумілу мову для педагогів та батьків, формулюючи чіткі, практичні рекомендації.

Здатність виступати фасилітатором та медіатором у процесі взаємодії (часто конфліктної) між батьками, педагогами та адміністрацією.

Для роботи з невербальними дітьми (наприклад, з РАС чи важкими мовленнєвими порушеннями) – володіння основами систем АДК (наприклад, PECS) або здатність ефективно співпрацювати з фахівцями у цій галузі.

Рефлексивно-прогностичний компонент. Цей компонент є особистісним ядром та механізмом саморозвитку фахівця. Він забезпечує професійну стійкість, здатність до постійного вдосконалення, самокритики та, що найважливіше, запобігає руйнівному професійному вигоранню, ризик якого у цій сфері є надзвичайно високим.

Глибоке знання та внутрішнє прийняття професійно-етичних норм. Це стосується питань конфіденційності, поваги до клієнта, а головне – чіткого усвідомлення меж власної компетентності (вміння вчасно зупинитися та скерувати до іншого фахівця, наприклад, психіатра чи невролога).

Знання психофізіологічних механізмів стресу та вигорання, а також володіння арсеналом превентивних технік (методи релаксації, тайм-менеджмент, робота з власними когнітивними упередженнями).

Розуміння важливості, функцій та форм професійної підтримки (супервізія, інтервізія, балінтовські групи).

Здатність до постійного критичного осмислення власної діяльності («Що я роблю? Чому я роблю це саме так? Якого результату я досяг?»). Сюди входить вміння визнавати свої помилки та гнучко змінювати корекційну стратегію, якщо вона не дає результату, без захисних реакцій чи звинувачення дитини («він нездатний»).

Уміння самостійно шукати, аналізувати та критично оцінювати нову інформацію (нові методики, дослідження). Здатність відрізнити науково обґрунтовані підходи від псевдонаукових чи комерційних «панацей».

Здатність не лише знати про супервізію, а й активно шукати та приймати професійну допомогу, звертатися за підтримкою до колег, опрацьовувати складні випадки, що є ознакою професійної зрілості, а не слабкості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведена структурно-змістова характеристика дає змогу зробити однозначний висновок, що професійна компетентність психолога, який працює у динамічній та соціально значущій сфері спеціальної та інклюзивної освіти, є багаторівневим, інтегративним утворенням. Це не просто сума знань, а якісно новий рівень професіоналізму, який істотно виходить за межі загальної психологічної підготовки. Ефективність фахівця на пряму залежить від його здатності до міждисциплінарного синтезу та цілісної реалізації всіх структурних елементів компетентності.

На основі проведеного аналізу ми сформулювали такі ключові висновки:

- обґрунтовано чотирикомпонентну модель. Було детально обґрунтовано необхідність чотирикомпонентної моделі професійної компетентності, що містить теоретико-методологічний, діагностико-корекційний, комунікативно-інклюзивний та рефлексивно-прогностичний компоненти. Ця модель відображає комплексність завдань психолога – від глибокого розуміння нозологій до особистісної стійкості;
- визначено ключову функціональність. Визначено, що діагностико-корекційний компонент є ключовим для практичної діяльності та безпосереднього втручання. Однак його ефективність критично залежить від міцної теоретико-методологічної бази, що охоплює не лише загальну, а й корекційну психологію, клінічні основи та глибоке знання механізмів дизонтогенезу (нозологій);
- наголошено на інклюзивній специфіці. Підкреслено особливу важливість комунікативно-інклюзивного компонента. Його домінантна роль зумовлена вимогами сучасного інклюзивного простору, який вимагає від психолога навичок командної роботи у складі ІРЦ чи групи супроводу, фасилітації освітнього процесу та, що надзвичайно важливо, психологічного супроводу сімей, що переживають кризу;
- підтверджено необхідність самозбереження: Включення рефлексивно-прогностичного компонента підкреслює, що професіоналізм у спеціальній освіті нерозривно пов'язаний із самозбереженням фахівця. Це потребує від психолога не лише безперервного професійного розвитку, а й володіння навичками саморегуляції, профілактики вигорання та активного використання супервізії.

Отримані результати створюють надійну теоретичну основу для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вдосконалення системи підготовки психологів спеціальної освіти та підвищення якості надання психолого-педагогічних послуг.

Перспективи подальших наукових розвідок буде спрямовано на:

- розробку критеріально-оцінювального апарату: створення та валідація конкретних критеріїв, показників та діагностичного інструментарію для об'єктивного оцінювання рівня сформованості кожного з чотирьох компонентів професійної компетентності (наприклад, оцінка знань нозологій, навичок командної взаємодії, рівня рефлексії);
- експериментальну перевірку моделі: проведення формувального експерименту з метою емпіричної перевірки ефективності запропонованої структурно-змістової моделі. Це передбачає розробку та впровадження спеціалізованої програми підготовки (або підвищення кваліфікації) психологів у закладах вищої освіти, орієнтованої на формування визначених нами компетентностей;
- дослідження чинників вигорання: поглиблене вивчення взаємозв'язку між рівнем розвитку рефлексивно-прогностичного компонента та схильністю фахівців до професійного вигорання у сфері інклюзивної освіти, а також розробка ефективних програм супервізійного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк Ольга Олексіївна, & Коломієць Євгеній Миколайович. (2025). Супровід осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової перед вищої освіти. *Reviews of Modern Science*, (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620>
2. Бібік, Н. М. (2012). *Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Дидактикометодичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., та ін. Педагогічна думка. С. 46–53.
3. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2016). *«Інклюзивна освіта: від основ до практики»*: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ : А.С.К. 312 с.
5. Максименко, С.Д. (2004) *Загальна психологія: Навчальний посібник*. Видання друге, перероблене та доповнене. Київ: «Центр навчальної літератури», 272 с.

6. Україна. Закон. (2017). *Про освіту*. Офіційний вісник України, 2017, № 74, стор. 7, стаття

REFERENCES

1. Babiak Olha Oleksiivna, & Kolomiets Ievgenii Mykolaiovych. (2025). Suprovid osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh fakhovoi pered vyshchoi osvity [Support for individuals with special educational needs in institutions of professional pre-higher education]. *Reviews of Modern Science* (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620> [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2012). Kompetentnist i kompetentsii u rezultatakh pochatkovoї osvity. Dydaktykometodychne zabezpechennia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkolariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Competence and competencies in the results of primary education. Didactic and methodological support for monitoring and assessing the educational achievements of younger schoolchildren on the basis of a competency approach]: monohrafiia / Savchenko O. Ya., Bibik N. M., Baibara T. M., ta in. Pedahohichna dumka, S. 46–53. [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2016). *Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive Education: From Fundamentals to Practice]: [monohrafiia] / A.A. Kolupaieva, O.M. Taranchenko. K.: TOV «АТОПОЛ», 2016. 152 s. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv: A.S.K.. 312 s. [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S.D. (2004) *Zahalna psykholohiia* [General psychology]: Navchalnyi posibnyk. Vydannia druhe, pereroblene ta dopovnene. Kyiv: «Tsentр navchalnoi literatury», 272 s. [in Ukrainian].
6. Ukraina. Zakon. (2017). *Pro osvitu*. Ofitsiyni visnyk Ukrainy, 2017, № 74, stor. 7, stattia

Матеріал надійшов до редакції 19.09.2025 р.