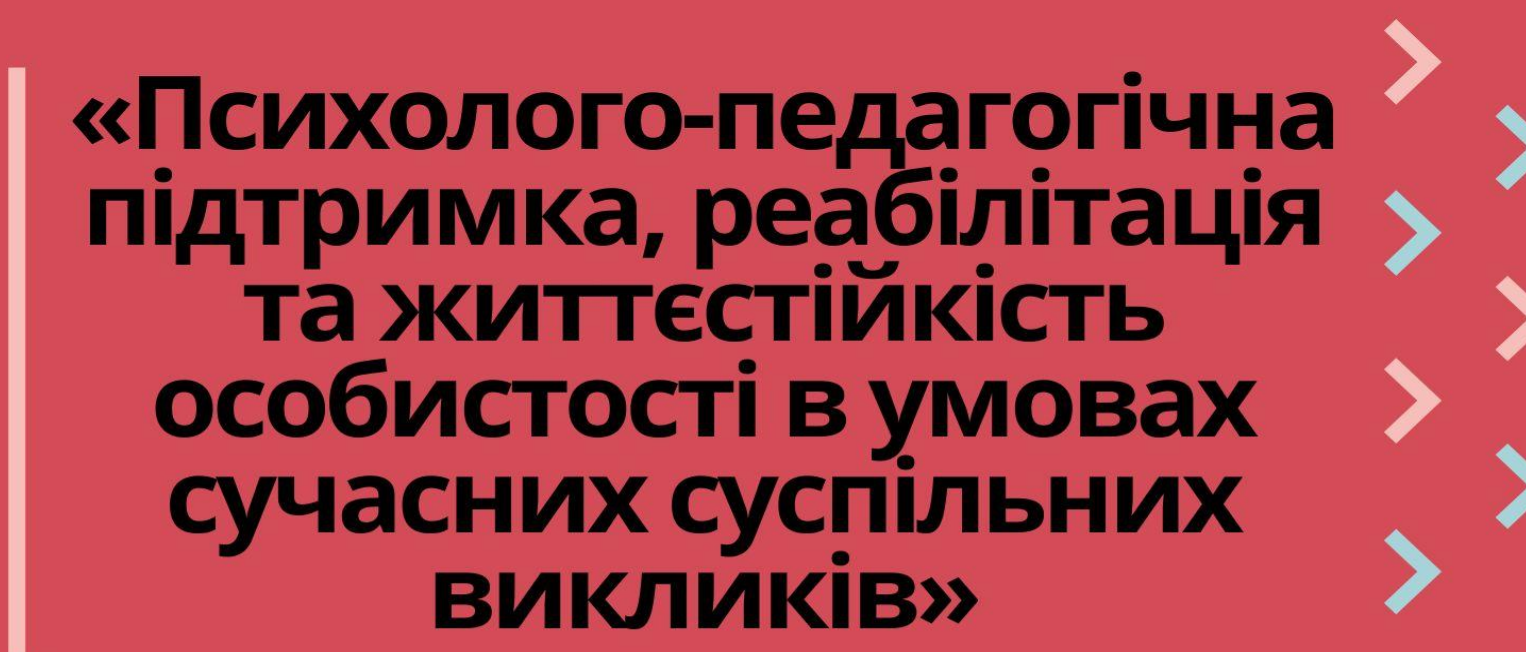




9 ЛИПНЯ 2026 РОКУ

МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ
ВЧЕНИХ

**«Психолого-педагогічна
підтримка, реабілітація
та життєстійкість
особистості в умовах
сучасних суспільних
викликів»**



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

**Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених
«Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість
особистості в умовах сучасних суспільних викликів»**

9 липня 2026 року

м. Київ

УДК 159.9:37.013.42:364.62

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України 24 серпня 2026 року, протокол №9.

«Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів». Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених, 2026. – Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026. – 112 с.

До збірника увійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками Всеукраїнської конференції молодих вчених **«Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів»** (9 липня 2026 року).

Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст і якість поданих матеріалів відповідають автори.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2026

© Автори статей, 2026

ЗМІСТ

Бабяк Ольга, ФОРМУВАННЯ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗНИЖЕНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	7
Балинська Марина, КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ.....	10
Боярчук Андрій, СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	15
Бужинецька Ксенія, ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	20
Кіргізов Олексій, ТРАНСФОРМАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ЦИКЛУ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК.....	29
Коломієць Євгеній, ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	32
Крамчанінов Юрій, ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ.....	35
Куліш Богдан, ПІДТРИМКА СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	39
Куріна Ніколь, ГОНЧАРСТВО – ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ: ВІД НАРОДНОГО РЕМЕСЛА ДО ЕЛЕМЕНТУ НЕМАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ	43

Литовченко Віталій, РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	46
Литовченко Світлана, УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	52
Міськов Геннадій, СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	58
Орлов Олег, ВПЛИВ ЕФЕКТУ БАРНУМА ТА СУБ'ЄКТИВНОЇ ПРИЙНЯТНОСТІ НА СПРИЙНЯТТЯ ТОЧНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОФІЛІВ, ЗГЕНЕРОВАНИХ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ.....	62
Пех Андрій, СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ.....	70
Прохоренко Денис, КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ.....	74
Прохоренко Леся, ЯК ВИНИКЛА ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ І СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ.....	79
Рібцун Юлія, РЕАЛІЗАЦІЯ ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ.....	85
Сухіна Ірина, ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ.....	90
Хотенюк Ігор, РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІД ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	94

Хотенюк Олег, ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....	99
Череда Олександр, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ....	104
Ярмола Наталія, ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ЯК СУСПІЛЬНА ЦІННІСТЬ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	107

БАБЯК ОЛЬГА,
кандидат психологічних наук,
старший дослідник, провідний
науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗНИЖЕНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Цифровізація освітнього середовища робить інформаційно-комунікаційну (ІК) компетентність однією з ключових компетентностей сучасного учня, що охоплює інформаційний, комунікаційний, технологічний і діяльнісно-практичний складники [1]. Водночас у підлітків із порушеннями емоційного інтелекту - зниженою здатністю розпізнавати, розуміти й регулювати власні та чужі емоційні стани, що часто супроводжується ознаками алекситимії, формування цієї компетентності має суттєву специфіку: труднощі розпізнавання емоційного підтексту цифрової комунікації підвищують уразливість до кібербулінгу та маніпуляцій, а недостатня саморегуляція ускладнює безпечне й свідоме користування цифровими засобами [2]. Наявні моделі ІК-компетентності розроблено переважно для типово розвинених учнів і не враховують цієї специфіки, що зумовлює потребу в окремому теоретичному й методичному обґрунтуванні.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних підходів до ІК-компетентності [1; 3; 5] та особливостей емоційного інтелекту підлітків із порушеннями розвитку [2] обґрунтовано, що структура ІК-компетентності цієї категорії учнів, на відміну від загальноприйнятої чотирикомпонентної моделі (інформаційний, комунікаційний, технологічний, діяльнісно-практичний компоненти) [1], потребує доповнення емоційно-регулятивним компонентом, який забезпечує

розпізнавання емоційного контексту цифрової взаємодії, керування власними емоційними реакціями під час користування цифровими засобами та безпечну поведінку в мережевому середовищі. Спираючись на структуру емоційного інтелекту та встановлені закономірності його недостатньої сформованості в підлітків із порушеннями розвитку (низький рівень емоційної обізнаності, емпатії та управління емоціями) [2], а також на європейську рамку цифрової компетентності [5], визначено критерії та рівні сформованості ІК-компетентності підлітків цієї категорії — від фрагментарного (несистемного, ситуативного використання цифрових засобів під контролем дорослого) до самостійного (усвідомленого, безпечного й емоційно регульованого використання ІКТ).

Методичні засади формування ІК-компетентності підлітків з порушеннями емоційного інтелекту побудовано на поєднанні корекційно-розвивальних технологій розвитку емоційного інтелекту (розпізнавання емоцій, вербалізація емоційних станів, подолання алекситимічних проявів) із поетапним і практико-орієнтованим освоєнням цифрових інструментів, що узгоджується з баченням формування інформаційної компетентності як складного, поетапного процесу практичної діяльності [3]. Обґрунтовано доцільність структурування методичної роботи за модулями «цифрова безпека та розпізнавання маніпуляцій», «емоційно усвідомлена комунікація в мережі», «практичне застосування цифрових інструментів навчання», що реалізуються в індивідуальній та груповій формах за участю практичного психолога й педагога.

Теоретично обґрунтована структура ІК-компетентності підлітків з порушеннями емоційного інтелекту, доповнена емоційно-регулятивним компонентом, та розроблені на її основі методичні засади формування цієї компетентності створюють підґрунтя для розробки корекційно-розвивальних програм цифрової грамотності, адаптованих до потреб зазначеної категорії учнів. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання результатів у навчально-виховному процесі закладів спеціальної та інклюзивної

освіти, а також у підготовці психологів і педагогів до роботи з підлітками з порушеннями емоційного інтелекту в цифровому освітньому середовищі.

Список літературних джерел:

1. Мороз О. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів початкових класів як наукова та педагогічна проблема. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2023. № 2. С. 23–30.
2. Вовченко О. А. Особливості формування емоційного інтелекту у підлітків із порушеннями розумового розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2020. № 2. С. 176–183.
3. Гуржій А., Овчарук О. Дискусійні питання інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. Інформаційні технології в освіті. 2013. № 15. С. 38–43.
4. Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185–211.
5. Vuorikari R., Punie Y., Carretero S., Van den Brande L. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 44 p.

**БАЛИНСЬКА МАРИНА,
аспірантка відділу психолого-педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
викладач кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)**

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні кризові виклики, пов'язані з воєнними діями, вимушеним переміщенням населення, соціальною нестабільністю та трансформацією освітнього середовища, суттєво впливають на психоемоційний розвиток підлітків. Особливої актуальності за цих умов набуває проблема комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки саме комунікативна сфера є однією з найбільш уразливих складових їхнього розвитку.

У підлітковому віці спілкування набуває провідного значення для становлення особистості, формування самооцінки, соціальної ідентичності та системи міжособистісних взаємин. Водночас мовленнєві порушення можуть істотно ускладнювати процес соціальної взаємодії, спричиняючи виникнення стійких комунікативних труднощів. Додатковим чинником ризику виступає тривожність, яка в умовах кризових подій здатна посилювати прояви комунікативних бар'єрів та впливати на особливості їх формування.

Метою дослідження є обґрунтування структурної моделі комунікативних бар'єрів підлітків із тяжкими порушеннями мовлення з різним рівнем тривожності в умовах кризових викликів сучасності.

Комунікативні бар'єри розглядаються як складне багаторівневе утворення, що виникає внаслідок взаємодії мовленнєвих, психологічних, емоційних та

соціально-поведінкових чинників і проявляється у труднощах встановлення, підтримання та розвитку міжособистісної взаємодії. Теоретичний аналіз проблеми дозволив розробити структурну модель комунікативних бар'єрів підлітків із ТПМ, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-потребовий, емоційно-тривожнісний, регулятивно-поведінковий та самопрезентаційно-рефлексивний.

Мотиваційно-потребовий компонент відображає внутрішню спрямованість особистості на міжособистісну взаємодію та визначає готовність підлітка до встановлення соціальних контактів. Критерієм оцінювання цього компонента виступає рівень сформованості комунікативної мотивації. Його показниками визначено потребу у спілкуванні, комунікативну ініціативність, прагнення до встановлення міжособистісних контактів, мотивацію досягнення успіху, мотивацію уникання невдач та загальну спрямованість на взаємодію.

Наскрізним механізмом функціонування мотиваційно-потребового компонента є механізм комунікативного залучення. Під впливом підвищеної тривожності відбувається поступова трансформація мотивації досягнення в мотивацію уникання. У результаті знижується комунікативна активність підлітка, скорочується кількість соціальних контактів та формується тенденція до уникання ситуацій спілкування. Обмеження соціального досвіду, своєю чергою, створює передумови для подальшого закріплення комунікативних бар'єрів.

Емоційно-тривожнісний компонент посідає центральне місце в структурі моделі та характеризує систему емоційних переживань, які супроводжують комунікативну діяльність. Критерієм виступає рівень емоційного благополуччя у процесі спілкування. Показниками цього компонента є загальна тривожність, шкільна тривожність, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, переживання соціального стресу, страх негативного оцінювання та емоційний дискомфорт у комунікації.

Наскрізним механізмом функціонування даного компонента виступає механізм емоційного опосередкування комунікативної діяльності. Саме через

нього тривожність здійснює вплив на всі інші структурні компоненти моделі. Зростання рівня тривожності супроводжується підвищенням чутливості до соціального оцінювання, посиленням страху помилки та формуванням негативних очікувань щодо результатів спілкування. У кризових умовах тривожність набуває системоутворювального характеру та стає одним із провідних предикторів розвитку комунікативних бар'єрів.

Регулятивно-поведінковий компонент характеризує особливості зовнішньої реалізації комунікативної діяльності та здатність особистості регулювати власну поведінку в процесі взаємодії з іншими людьми. Критерієм даного компонента визначено рівень сформованості поведінкової саморегуляції у спілкуванні. До його показників належать поведінкові стратегії взаємодії, комунікативний самоконтроль, здатність до конструктивного вирішення комунікативних ситуацій, соціальна адаптивність, толерантність у спілкуванні та поведінкове уникання.

Наскрізним механізмом функціонування цього компонента виступає механізм поведінкової реалізації комунікативного досвіду. Високий рівень тривожності та страх самовираження сприяють формуванню унікальних стратегій поведінки. Підлітки відмовляються від участі в обговореннях, уникають відповідей перед групою, обмежують ініціювання контактів та демонструють підвищену залежність від зовнішнього схвалення. Накопичення негативного комунікативного досвіду посилює поведінкові бар'єри та ускладнює процес соціальної адаптації.

Самопрезентаційно-рефлексивний компонент відображає систему уявлень особистості про себе як суб'єкта комунікації та характеризує особливості самооцінювання власних комунікативних можливостей. Критерієм виступає рівень сформованості позитивного образу себе у процесі спілкування. До показників цього компонента належать загальна самооцінка, самооцінка комунікативних здібностей, рівень рефлексії, впевненість у собі, страх самовираження, особливості самопрезентації та очікування соціального прийняття.

Наскрізним механізмом функціонування самопрезентаційно-рефлексивного компонента є механізм соціального самосприйняття. Фіксація на власному мовленнєвому порушенні, негативний досвід спілкування та страх соціального оцінювання формують негативний образ себе як учасника комунікації. Це проявляється у зниженні самооцінки, невпевненості у власних можливостях та униканні ситуацій самовираження. У результаті формується стійкий бар'єр самопрезентації, який обмежує соціальну активність підлітка.

Запропонована модель передбачає наявність складної системи взаємозв'язків між усіма структурними компонентами. Мотиваційно-потребовий компонент визначає рівень включеності особистості у спілкування та впливає на характер поведінкових проявів. Регулятивно-поведінковий компонент забезпечує реалізацію комунікативної активності та накопичення соціального досвіду. Самопрезентаційно-рефлексивний компонент здійснює оцінювання результатів взаємодії та формує ставлення особистості до себе як суб'єкта комунікації.

Центральне місце в системі взаємозв'язків належить емоційно-тривожнісному компоненту. Тривожність виконує системоутворювальну функцію та опосередковує взаємодію між усіма структурними складовими моделі. Зниження самооцінки сприяє підвищенню тривожності, тривожність посилює страх самовираження та формує мотивацію уникання, що призводить до обмеження комунікативної активності й закріплення поведінкових форм уникання. Таким чином формується замкнений цикл розвитку комунікативних бар'єрів.

Особливого значення в умовах кризових викликів набуває механізм впливу шкільної тривожності. Підвищення рівня шкільної тривожності сприяє посиленню страху самовираження та фрустрації потреби досягнення успіху. Це призводить до зниження мотивації до спілкування, формування поведінкового уникання та подальшого закріплення комунікативних труднощів.

Отже, комунікативні бар'єри підлітків із тяжкими порушеннями мовлення являють собою складну багатокomпонентну систему, у структурі якої

взаємодіють мотиваційно-потребовий, емоційно-тривожнісний, регулятивно-поведінковий та самопрезентаційно-рефлексивний компоненти. Тривожність виступає центральним системоутворювальним чинником, що визначає специфіку функціонування всієї системи комунікативних бар'єрів. Запропонована структурна модель створила теоретичне підґрунтя для подальшої емпіричної перевірки взаємозв'язків між її компонентами та розроблення програм психологічного супроводу підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах сучасних кризових викликів та технології подолання комунікативних бар'єрів підлітків з тяжкими порушеннями мовлення.

Список літературних джерел:

1. Балинська М. В. Комунікативні бар'єри підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: теоретичний вимір дослідження. *Науково-методичний збірник Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 24. 2024. С. 11 – 32. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.237>
2. Балинська М. В. Особливості генези тривожності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових викликів сучасності. *Науково-методичний збірник Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 25. 2024. С. 25 – 46. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.254>
3. Омельченко І. М, Балинська М. В. Кризова ситуація як предиктор розвитку комунікативних бар'єрів у підлітків із різним рівнем тривожності з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий журнал Габітус. Вип. 71*. 2025. С. 201 – 208. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

БОЯРЧУК АНДРІЙ,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Повномасштабна війна змінила умови розвитку дітей молодшого шкільного віку, а для дітей з особливими освітніми потребами ці зміни набули особливої гостроти. Реакція дитини з особливими освітніми потребами (далі ООП) на травматичну подію залежить від особливостей розвитку, характеру освітніх потреб, віку, тяжкості події та рівня підтримки з боку сім'ї й педагогів. Тому психологічний супровід таких дітей має бути не епізодичною консультацією, а цілісною системою допомоги.

Сучасна модель психологічного супроводу родин військовослужбовців, які виховують дітей з ООП, розкриває послідовність взаємопов'язаних ланок: соціальне середовище, сім'я військовослужбовця, психологічна допомога та психологічна й освітня підтримка, дитина з ООП, соціальна адаптивність. Її зміст полягає у переході від розрізнених заходів до узгодженої системи, у якій кожен компонент підтримує наступний. Соціальне середовище надає ресурси й канали допомоги; сім'я створює найближчий емоційний простір; психологічна та освітня підтримка забезпечують корекційний, навчальний і комунікативний супровід. Така побудова важлива, бо адаптація дитини залежить від узгодженості дій батьків, психолога, педагогів, інклюзивно-ресурсного центру та соціальних служб.

З огляду на виявлену фрагментарність існуючих підходів та необхідність узгодження різних напрямів супроводу, актуальним є формування інтегрованої моделі психологічного супроводу родин військовослужбовців, яка забезпечує

цілісне охоплення потреб як дитини з особливими освітніми потребами, так і її сімейного середовища – рис. 1.

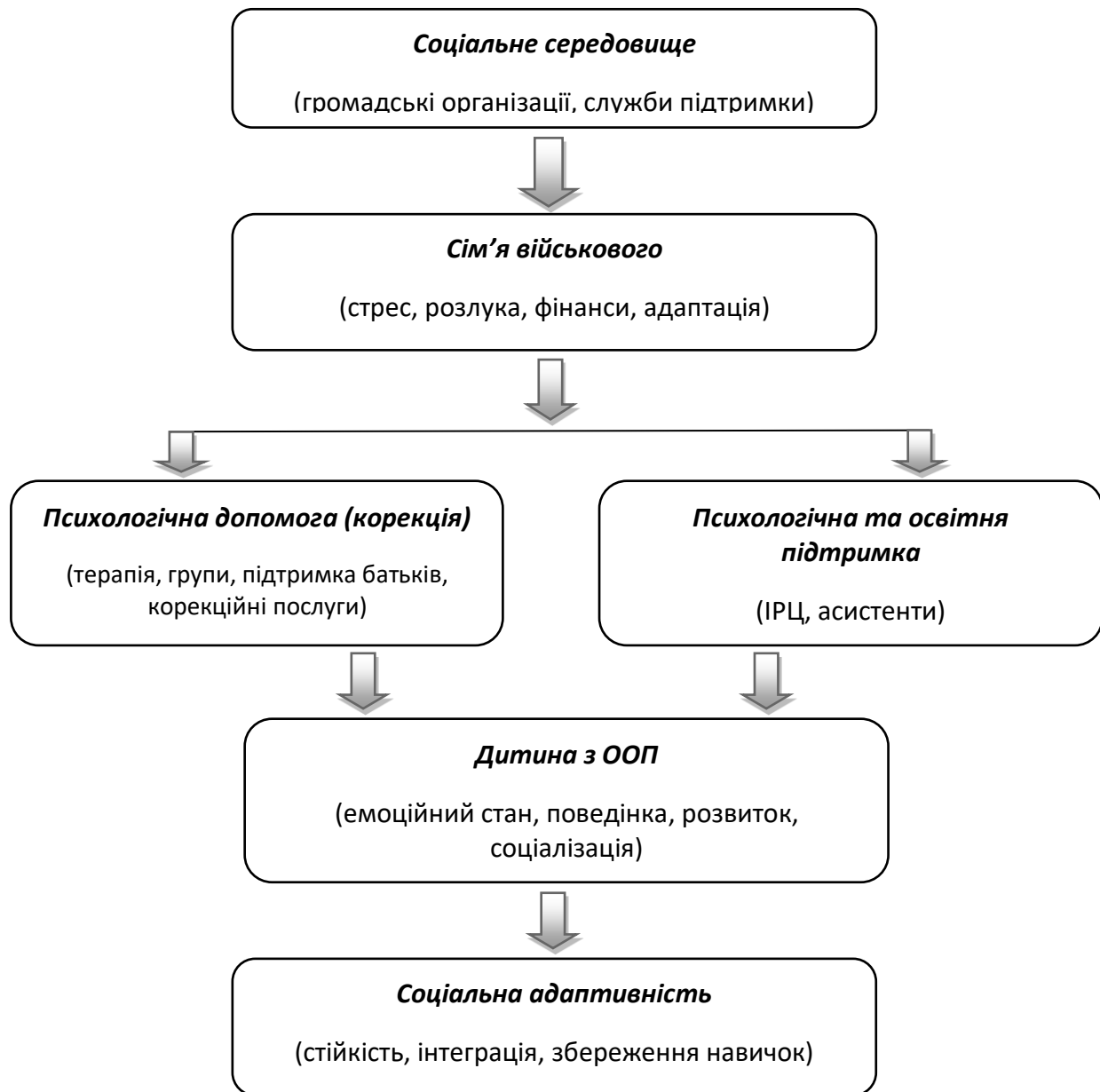


Рис. 1. Модель психологічного супроводу родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами

Джерело: побудовано автором

Актуальність моделі підтверджується емпіричними даними. За результатами опитування батьків дітей з ООП віком 6–10 років, 36,9 % дітей пережили переміщення, 23,4 % були розлучені з батьками, 19,7 % стали свідками бойових дій, а серед змін психічного стану найчастіше фіксувалися емоційна

нестабільність, неспокій і тривожність [4, с. 280–281]. Педагоги також відзначали у дітей з ООП тривожність, емоційні коливання, неспокій і страх [2, с. 1219]. Отже, дитячо-адаптаційний компонент має спрямовуватися на відновлення відчуття безпеки, підтримку рутини, емоційної регуляції, комунікації та навчальної активності.

Сімейно-психологічний компонент є базовим, оскільки родина військовослужбовця живе в умовах розлуки, невизначеності, інформаційного напруження, страху за близьку людину та можливих фінансових труднощів. А. Hill і М. Blue-Banning підкреслюють, що родини військовослужбовців, які виховують дітей з особливими потребами, стикаються зі складними проблемами, які посилюють звичайні стресори військового способу життя. Тривалі розлуки, переміщення та потреба щоразу відновлювати освітні, медичні й соціальні послуги порушують сталість підтримки дитини [3, с. 205–206]. Тому робота психолога має охоплювати дитину й батьків: стабілізацію дорослих, психоедукацію, підтримку батьківської компетентності та узгодження домашньої рутини з освітніми вимогами.

Потреба в роботі з батьками підтверджується тим, що 48,9 % опитаних батьків потребують більшої кількості інформації щодо поліпшення психічного здоров'я дітей та корекції емоційно-вольової сфери, а метою підтримки автори визначають створення комфортного психологічного середовища для відновлення ресурсів дітей з ООП [4, с. 283]. У практичному вимірі це означає сімейні консультації, батьківські інструктажі, групи підтримки, навчання дорослих технікам емоційної стабілізації та вироблення спільних правил реагування на поведінкові труднощі. Для молодшого школяра така узгодженість має особливе значення, оскільки дитина ще не володіє достатніми засобами самостійного подолання тривоги, швидко реагує на зміну настрою дорослих і потребує повторюваних, передбачуваних дій у школі та вдома.

Психологічна допомога в межах моделі має включати корекційні послуги, індивідуальні й групові заняття, підтримку батьків, а за потреби – скерування до спеціалізованої допомоги. О. Єлізарова та співавтори показали, що в умовах

війни важливими є не лише наявність послуг, а й шлях родини від усвідомлення потреби до звернення, отримання допомоги та оцінки її корисності. Соціальна підтримка впливає на звернення за допомогою та на сприйняття її ефективності [5], тому психологічна допомога має бути доступною, зрозумілою для батьків і пов'язаною з іншими елементами супроводу. Освітньо-інклюзивний компонент передбачає участь школи, інклюзивно-ресурсного центру, асистента вчителя, практичного психолога, корекційного педагога та батьків.

Дослідниці Г. Соколова і Ю. Кравець визначають психолого-педагогічний супровід дітей з ООП як динамічну систему, що ґрунтується на вивченні дитини, психопрофілактиці, корекції, консультуванні та взаємодії всіх учасників освітнього процесу [1, с. 181]. Водночас для військово пов'язаних дітей з особливими потребами ключовою проблемою є порушення безперервності освітніх послуг, зокрема труднощі з передаванням індивідуальних освітніх планів і відновленням підтримки після переміщення [3, с. 208–210]. Окремим показником ефективності цього компонента має бути не лише успішність, а й стабільність відвідування, участь у спільних активностях та зменшення поведінкових зривів.

Соціально-ресурсний компонент охоплює громадські організації, соціальні служби, місцеві сервіси, волонтерські ініціативи, онлайн-консультації та інші форми підтримки. За даними О. Єлізарової та співавторів, у 2022–2025 роках лише 9,9 % батьків зверталися по психологічну допомогу для дітей, хоча потреба була ширшою, а доступ залежав від місця проживання, переміщення, наявності хронічних станів і психоемоційних симптомів дитини [5]. Це підтверджує необхідність інформування родин військовослужбовців про доступні можливості та створення маршрутів перенаправлення між школою, ІРЦ, психологом і соціальними сервісами.

Результатом дії моделі має бути соціальна адаптивність дитини з ООП: стійкість, інтеграція в освітнє й соціальне середовище, збереження навичок, здатність взаємодіяти з дорослими та однолітками. Так, наприклад Г. Соколова і Ю. Кравець підкреслюють, що психолого-педагогічний супровід має сприяти

створенню сприятливого психологічного мікроклімату в школі та сім'ї для успішної соціалізації дітей з ООП [1, с. 179–180].

Отже, сучасна модель психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинях військовослужбовців, має бути інтегрованою, травмоорієнтованою, сімейно-центрованою та міждисциплінарною. Вона поєднує ресурси соціального середовища, емоційну опору сім'ї, психологічну допомогу, освітньо-інклюзивний супровід і кінцевий орієнтир – соціальну адаптивність дитини.

Список літературних джерел:

1. Соколова Г., Кравець Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 2(23). С. 178–195. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236>.
2. Dovhopola K. S., Nabochenko O. O., Kostenko T. M. Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Vol. 77, No. 6. P. 1217–1223. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202406116>.
3. Hill A. T., Blue-Banning M. Military-Connected Children With Special Health Care Needs and Their Families: A Literature Review. *Armed Forces & Society*. 2025. Vol. 51, Issue 1. P. 204–230. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095327X231197992>.
4. Nabochenko O. O., Dovhopola K. S., Kostenko T. M., Stakhova L. L., Rudenko L. M., Omelchenko I. M., Liakhova N. Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 2024. Vol. 77, No. 2. P. 280–286. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202402114>.
5. Yelizarova O., Stankevych T., Parats A., Yelizarov V., Puzanova O., Lebedynets N., Hozak S. Psychosocial support for schoolchildren in wartime Ukraine: community-based access and parent-reported perceived helpfulness. *Conflict and Health*. 2026. Vol. 20. Article 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13031-026-00762-9>.

**БУЖИНЕЦЬКА КСЕНІЯ,
доктор філософії,
завідувач відділу психолого-
педагогічного супроводу дітей з
особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
(Київ, Україна)**

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна інклюзивна освіта передбачає не лише забезпечення доступу дитини до академічного навчання, а й створення умов для розвитку її соціальної компетентності, комунікативних умінь, емоційної саморегуляції та участі у спільному освітньому середовищі. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами для яких характерними є труднощі соціальної комунікації та взаємодії. У сучасних дослідженнях VR-технології розглядаються як перспективний інструмент доповнення традиційних підходів до формування соціальних навичок, насамперед у дітей та підлітків з особливими потребами [1–4].

Традиційні поведінкові, комунікативні та соціально-ігрові підходи залишаються важливою складовою корекційно-розвиткової роботи. Водночас віртуальна реальність створює можливість багаторазового моделювання соціальних і побутових ситуацій у стандартизованому середовищі. Це особливо актуально для ситуацій, які складно або дорого відтворити у реальному житті. За дослідженнями Altın, Boşnak і Turhan дітей з особливими освітніми потребами, а саме з розладом аутистичного спектру (РАС), визначено, що за допомогою VR можна моделювати, зокрема, надзвичайні ситуації, переповнений громадський транспорт та інші складні соціальні середовища [3]. Подібні можливості VR розглядаються також у контексті навчання безпечної поведінки, переходу дороги та користування громадським транспортом [8].

У цьому контексті особливої актуальності набувають імерсивні технології — технології віртуальної (VR), доповненої (AR) та змішаної (MR) реальності. Їх застосування дає змогу створювати інтерактивні цифрові середовища, у яких дитина може виконувати певні дії, отримувати зворотний зв'язок і повторювати сценарії відповідно до визначеної освітньої або корекційно-розвиткової мети. Mosher і Carreon у своїх дослідженнях продемонстрували використання AR і VR для формування у школярів з РАС навичок розпізнавання емоцій, соціальної обізнаності, взаємодії, співпраці та інших соціальних умінь [4].

Імерсивність характеризує ступінь залучення користувача до цифрового середовища та суб'єктивне відчуття присутності в ньому. У VR це досягається передусім завдяки поєднанню інтерактивного візуального та аудіального контенту, а також можливості користувача взаємодіяти з віртуальним середовищем. Ступінь занурення може відрізнятися залежно від технології, пристрою та особливостей програмного забезпечення.

Для дітей з особливими освітніми потребами використання імерсивного середовища потенційно має низку переваг.

1. Контрольованість і зменшення наслідків помилки.

Віртуальне середовище дає можливість моделювати соціальні ситуації без безпосереднього виникнення реальних наслідків помилкової дії. Це створює умови для поступового формування нової поведінки та багаторазового відпрацювання певних дій. У науковій літературі VR розглядається як середовище, у якому соціальні навички можуть тренуватися у більш контрольованих умовах порівняно з деякими реальними ситуаціями [3, 4].

Водночас поняття «безпечне середовище» не слід розуміти як абсолютну відсутність ризиків. Імерсивні технології можуть супроводжуватися небажаними реакціями, зокрема запамороченням, втомою очей або сенсорним перевантаженням [1]. Тому безпека має забезпечуватися не лише самим технологічним середовищем, а й правильним доббором контенту, контролем стану дитини та супроводом фахівця.

2. Прогнозованість і повторюваність.

VR дає змогу багаторазово відтворювати стандартизований сценарій із відносно стабільними параметрами. Це може бути корисним під час формування навичок, які потребують повторення та поступового ускладнення. Систематичні огляди VR-інтервенцій при особливих освітніх потребах вказують на можливість використання віртуальних сценаріїв для тренування соціальних і побутових навичок [1, 3].

3. Можливість індивідуалізації.

Однією з потенційних переваг цифрових середовищ є можливість адаптувати складність завдання, швидкість подання інформації, кількість стимулів та інші параметри відповідно до індивідуальних потреб дитини. Однак така можливість залежить від конкретного програмного забезпечення і не є універсальною характеристикою кожної VR-системи. Потреба в персоналізації та подальшому вдосконаленні індивідуалізованих VR-втручань підкреслюється у сучасних систематичних оглядах [1, 2].

VR та емоційна саморегуляція

Емоційні труднощі у дітей з особливими освітніми потребами можуть проявлятися у вигляді підвищеної тривожності, страхів, труднощів регуляції емоцій та поведінкових реакцій. У цьому контексті VR розглядається не як самостійний метод психологічної допомоги, а як технологічний інструмент, який може бути інтегрований у ширші психолого-педагогічні та терапевтичні програми.

1. Поступова експозиція до складних ситуацій

VR може застосовуватися для моделювання ситуацій, які викликають тривогу або потребують попередньої підготовки. Перевагою є можливість контролювати інтенсивність стимулів і поступово ускладнювати сценарій. Такий підхід може бути пов'язаний із принципами поступової експозиції, однак не кожне VR-втручання є систематичною десенсибілізацією.

Тому доцільно говорити про можливість використання VR для реалізації елементів поступової експозиції під контролем фахівця, а не ототожнювати VR із методом систематичної десенсибілізації. Дослідження VR-biofeedback також

демонструють перспективність використання віртуальних середовищ у роботі з тривожністю, хоча автори наголошують на необхідності подальших контрольованих досліджень [6].

2. Релаксація та віртуальні природні середовища

VR може використовуватися для створення середовищ, спрямованих на релаксацію та регуляцію фізіологічного напруження. Одним із прикладів є застосування віртуального природного середовища у поєднанні з керованими дихальними вправами.

У пілотному дослідженні Jyskä та співавторів було протестовано VR-застосунок VirNE у 21 дитини віком 8–12 років під час медичної процедури. Використання віртуального природного середовища та керованого глибокого дихання супроводжувалося статистично значущим зниженням фізіологічних показників стресу [7].

3. VR-biofeedback

Перспективним напрямом є поєднання VR із біологічним зворотним зв'язком. У таких системах фізіологічні показники, наприклад частота серцевих скорочень або параметри дихання, можуть використовуватися для формування візуального чи аудіального зворотного зв'язку.

Kothgassner та співавтори провели дослідження за участю 191 учасниката виявили статистично значуще зниження суб'єктивної тривожності та частоти серцевих скорочень у VR-biofeedback-інтервенціях, однак наголосили на необхідності подальших контрольованих досліджень із різноманітнішими вибірками [6].

Практичний сценарій може передбачати використання віртуального об'єкта, рух якого залежить від параметрів дихання дитини. Наприклад, анімована куля може збільшуватися під час вдиху та зменшуватися під час видиху. Подібний принцип реалізовано у VR-застосунку VirNE, де анімація дихання супроводжувала вправу в природному віртуальному середовищі [7].

VR для розвитку соціальних і комунікативних навичок

Одним із найбільш досліджених напрямів застосування VR при РАС є розвиток соціальних навичок. До них належать розпізнавання емоцій, соціальна обізнаність, комунікативна поведінка, взаємодія з іншими людьми та виконання соціальних сценаріїв [1, 4].

1. Моделювання соціальних ситуацій

Спеціалізовані VR-сценарії можуть використовуватися для тренування повсякденних і соціальних дій: звернення до іншої людини, дотримання соціальних правил, користування громадським транспортом, переходу дороги, відвідування громадських місць тощо.

Під час дослідження VR-інтервенцій для соціальних навичок дітей з РАС Altın, Boşnak і Turhan підкреслили особливу цінність VR для моделювання складних ситуацій, які складно відтворити в реальному житті, зокрема переповненого громадського транспорту та надзвичайних ситуацій [3]. Окремі огляди також розглядають VR як засіб формування навичок безпечної поведінки, переходу дороги та користування транспортом [8].

2. Розпізнавання емоцій та соціальна перцепція

Розпізнавання емоцій є важливим компонентом соціальної взаємодії. Дослідники Farashi та співавторів під час вивчення VR і комп'ютеризованих програм, виявили позитивний сумарний ефект таких програм щодо розпізнавання емоцій у людей з РАС (Cohen's $d = 0,69$; 95% CI [0,49; 0,89]). Водночас автори наголошують на невеликих вибірках та неоднорідності досліджень, а також зазначають, що не-VR комп'ютеризовані програми в їхньому аналізі продемонстрували більший ефект, ніж VR-програми [5].

Отже, доцільно стверджувати, що VR та інші комп'ютеризовані засоби можуть підтримувати формування навичок розпізнавання емоцій, але не слід стверджувати, що VR однозначно є ефективнішим за традиційні або неімерсивні цифрові засоби.

Використання аватарів, віртуальних персонажів та стандартизованих емоційних стимулів може створювати додаткові можливості для поетапного навчання розпізнавання емоцій. Однак ефективність конкретного аватара або

способу представлення міміки має оцінюватися окремо в межах відповідного програмного забезпечення.

3. Групові AR/VR-активності

Доповнена та віртуальна реальність потенційно можуть використовуватися не лише для індивідуального навчання, а й для організації спільних завдань. Такі активності можуть передбачати спільне вирішення проблем, виконання послідовних дій, розподіл ролей та комунікацію між учасниками.

У дослідженнях Mosher і Carreon вказано, що при вивченні AR/VR для школярів з особливими освітніми потребами цільовими були, зокрема, навички співпраці, соціальної обізнаності, формування взаємин та розпізнавання емоцій [4]. Водночас доказів недостатньо, щоб стверджувати, що будь-яка групова AR/VR-гра автоматично формує командні навички; результат залежить від структури завдання, педагогічного супроводу та особливостей учасників.

Практичні рекомендації щодо застосування та застереження

Попри перспективність імерсивних технологій, їх використання у роботі з дітьми з ООП потребує індивідуалізації, контролю стану дитини та методично обґрунтованого добору контенту.

1. Дозування та контроль переносимості.

Необхідно уникати універсального правила щодо максимальної тривалості VR-сесії, оскільки на переносимість впливають вік, характеристики пристрою, тип контенту, тривалість і частота використання, індивідуальна чутливість та попередній досвід користування VR. У своїх працях Yang та співавтори описують можливі побічні ефекти, зокрема запаморочення, втоми очей та сенсорне перевантаження, особливо під час використання immersive VR [1].

Отже, тривалість заняття доцільно визначати індивідуально, а при появі запаморочення, нудоти, головного болю, втоми очей, дезорієнтації або вираженого сенсорного дискомфорту використання VR слід припинити.

2. Персоналізація.

Зміст імерсивного середовища має добиратися відповідно до індивідуальних освітніх потреб, функціональних можливостей, рівня розвитку, комунікативних можливостей та сенсорного профілю дитини. Необхідно враховувати, що однаковий VR-сценарій може бути корисним для однієї дитини та надмірно стимулювальним для іншої.

Сучасні огляди наголошують на необхідності подальшого вдосконалення індивідуалізованих VR-втручань [1, 2].

3. Провідна роль фахівця.

VR/AR не слід розглядати як заміну психологу, корекційному педагогу, логопеду або іншому фахівцю. Технологія є інструментом, який має бути включений у структуровану психолого-педагогічну програму.

Фахівець визначає мету заняття, добирає відповідний сценарій, контролює емоційний і фізіологічний стан дитини, забезпечує поступове ускладнення завдань, обговорює отриманий досвід і сприяє перенесенню сформованих навичок із цифрового середовища в реальні життєві ситуації.

Імерсивні технології є перспективним інструментом сучасної спеціальної та інклюзивної освіти, насамперед у напрямках формування соціальних навичок, розпізнавання емоцій, моделювання побутових ситуацій та підтримки емоційної саморегуляції. Систематичні огляди та метааналізи демонструють позитивний потенціал VR для розвитку соціальних та емоційних навичок дітей і підлітків з РАС [1, 2, 4, 5].

Водночас сучасний стан доказової бази не дає підстав стверджувати, що VR/AR/MR вже доведено та універсально підвищують ефективність інклюзивного процесу. У своїх дослідженнях за участю 417 осіб з РАС Ahn дійшов висновку, що наявних доказів поки недостатньо для остаточного підтвердження ефективності VAMR-навчання соціальних навичок [8].

Отже, на сучасному етапі VR/AR доцільно розглядати не як самостійну альтернативу традиційним корекційно-розвитковим методам, а як додатковий технологічний інструмент, який може розширювати можливості психолога, спеціального педагога та логопеда. Найбільш перспективними напрямками є

створення контрольованих соціальних сценаріїв, тренування розпізнавання емоцій, формування навичок безпечної поведінки, поступова підготовка до складних життєвих ситуацій та використання VR у поєднанні з техніками релаксації та біологічного зворотного зв'язку [1, 3, 5–8].

Подальші дослідження мають бути спрямовані на збільшення вибірок, стандартизацію VR-протоколів, вивчення довгострокових результатів, оцінювання перенесення навичок у реальне середовище та визначення умов, за яких імерсивні технології є найбільш ефективними для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Yang X., Wu J., Ma Y., Yu J., Cao H., Zeng A., Fu R., Tang Y., Ren Z. Effectiveness of Virtual Reality Technology Interventions in Improving the Social Skills of Children and Adolescents With Autism: Systematic Review // Journal of Medical Internet Research. 2025. Vol. 27. e60845. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.jmir.org/2025/1/e60845/> (дата звернення: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.2196/60845>.
2. Mittal P., Bhadania M., Tondak N., Ajmera P., Yadav S., Kukreti A., Kalra S., Ajmera P. Effect of immersive virtual reality-based training on cognitive, social, and emotional skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials // Research in Developmental Disabilities. 2024. Vol. 151. Article 104771. [Електронний ресурс]. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38941690/> (дата звернення: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104771>.
3. Altın Y., Boşnak Ö., Turhan C. Examining Virtual Reality Interventions for Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2026. Vol. 56, no. 6. P. 2162–2185. [Електронний ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-025-06741-y> (дата звернення: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06741-y>.

4. Mosher M. A., Carreon A. C. Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual and mixed reality // Research in Learning Technology. 2021. Vol. 29. P. 1–22. [Электронный ресурс]. URL: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/2626> (дата звернения: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2626>.
5. Farashi S., Bashirian S., Jenabi E., Razjouyan K. Effectiveness of virtual reality and computerized training programs for enhancing emotion recognition in people with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis // International Journal of Developmental Disabilities. 2024. Vol. 70, no. 1. P. 110–126. [Электронный ресурс]. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38456137/> (дата звернения: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2063656>.
6. Kothgassner O. D., Goreis A., Bauda I., Ziegenaus A., Glenk L. M., Felnhöfer A. Virtual reality biofeedback interventions for treating anxiety: A systematic review, meta-analysis and future perspective // Wiener Klinische Wochenschrift. 2022. Vol. 134, Suppl. 1. P. 49–59. [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00508-021-01991-z> (дата звернения: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.1007/s00508-021-01991-z>.
7. Jyskä I., Turunen M., Chaychi Maleki A., Karppa E., Palmu S., Viik J., Mäkelä J., Puura K. Effects of Using Guided Deep Breathing Exercises in a Virtual Natural Environment to Reduce Stress during Pediatric Treatment // Healthcare. 2023. Vol. 11, no. 24. Article 3140. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9032/11/24/3140> (дата звернения: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare11243140>.
8. Liu L., Yao X., Chen J., Zhang K., Liu L., Wang G., Ling Y. Virtual Reality Utilized for Safety Skills Training for Autistic Individuals: A Review // Behavioral Sciences. 2024. Vol. 14, no. 2. Article 82. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/2/82> (дата звернения: 22.08.2026). DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14020082>.

КІРГІЗОВ ОЛЕКСІЙ,
аспірант III курсу
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ЦИКЛУ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Сучасний етап розвитку науки характеризується активним впровадженням інструментів штучного інтелекту в дослідницьку діяльність. У психолого-педагогічних науках ці технології дедалі частіше використовуються на різних етапах дослідницького циклу: під час пошуку й добору літератури, попереднього узагальнення джерел, обробки масивів даних, підготовки аналітичних матеріалів, редагування текстів і побудови дослідницьких моделей. Це зумовлює необхідність не лише опису нових можливостей, а й осмислення методологічних, етичних та інституційних ризиків, які супроводжують використання штучного інтелекту в науці.

Актуальність проблеми особливо посилюється в межах психолого-педагогічних досліджень, оскільки вони часто пов'язані з аналізом чутливих даних, вивченням розвитку дітей і підлітків, а також із потребою дотримання високих стандартів академічної доброчесності. З одного боку, інструменти штучного інтелекту можуть значно скорочувати час на рутинні операції, полегшувати роботу з великими обсягами інформації та частково компенсувати нестачу технічних навичок у дослідників гуманітарного профілю. З іншого боку, генеративні моделі здатні продукувати правдоподібні, але недостовірні твердження, помилкові узагальнення або вигадані посилання, що створює реальну загрозу поширення недостовірного наукового знання.

Окремим виміром проблеми є вплив штучного інтелекту на когнітивну автономію дослідника. Надмірне покладання на алгоритмічні підказки може знижувати потребу в самостійному аналізі, критичному осмисленні та побудові

власної аргументації. У цьому контексті питання академічної доброчесності вже не зводиться лише до традиційного розуміння плагіату. Йдеться також про непрозоре використання генеративних систем, подання згенерованого або істотно зміненого матеріалу як власної інтелектуальної праці, а також про недостатнє декларування ролі штучного інтелекту в підготовці наукового продукту.

Важливо, що в міжнародній та вітчизняній практиці вже простежується тенденція до формалізації правил використання штучного інтелекту в освіті й науці. Університети, наукові установи та освітні органи оновлюють політики академічної доброчесності, вводять вимоги щодо прозорості, декларування використаних сервісів, обмеження на введення чутливих даних у зовнішні системи та норми відповідальності користувача за кінцевий результат. Такі інституційні зміни свідчать про поступовий перехід від стихійного використання інструментів штучного інтелекту до більш контрольованих і нормативно врегульованих моделей.

Разом із тим сучасні дослідження показують, що найбільш продуктивним є не повне делегування роботи системі, а така організація взаємодії, за якої штучний інтелект виконує допоміжну, а не визначальну функцію. У цьому підході він використовується для швидкого прототипування ідей, генерації попередніх варіантів, підтримки аналізу чи структурування матеріалу, тоді як постановка проблеми, перевірка фактів, інтерпретація та остаточне рішення залишаються за людиною. Саме така модель взаємодії дає змогу поєднати переваги технологічного прискорення з вимогами наукової відповідальності.

Отже, трансформація дослідницького циклу в епоху штучного інтелекту відкриває значні можливості для психолого-педагогічних наук, але водночас потребує посилення методологічної рефлексії, етичного контролю та нормативного врегулювання. Перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення реальних практик використання штучного інтелекту дослідниками, аналіз впливу таких практик на якість наукових результатів і розроблення

моделей відповідального впровадження штучного інтелекту в академічне середовище.

Список літературних джерел:

1. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. 2025.
2. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. 2023.
3. Dwivedi Y. K. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. International Journal of Information Management. 2023.
4. Wieczorek M., Hosseini M., Gordijn B. Unpacking the ethics of using AI in primary and secondary education: A systematic literature review. AI & Ethics. 2025.
5. University of Oxford. Policy for using Generative AI in Research. 2025.

КОЛОМІЄЦЬ ЄВГЕНІЙ,
аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Яrmаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Законодавство України закріплює право осіб з особливими освітніми потребами на здобуття фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного навчання [2], а Національна стратегія із створення безбар'єрного простору визначає освітню безбар'єрність одним із пріоритетних напрямів державної політики [3]. Водночас заклади фахової передвищої освіти (коледжі, технікуми) мають суттєву специфіку порівняно із закладами загальної середньої чи вищої освіти: короткий термін навчання, поєднання теоретичної підготовки з виробничою практикою, високу питому вагу практичних і лабораторних занять, - що ускладнює адаптацію освітнього середовища для здобувачів з порушеннями слуху та потребує окремого обґрунтування організаційно-методичних умов його створення.

На основі аналізу взаємопов'язаних складових освітнього процесу дітей і осіб з порушеннями слуху - комунікації, навчання, орієнтації в середовищі [1] - та положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю щодо розумного пристосування [5] обґрунтовано, що безбар'єрне освітнє середовище закладу фахової передвищої освіти є багатокomпонентною системою, яка охоплює фізично-просторовий, комунікативно-інформаційний, навчально-методичний та кадрово-компетентнісний компоненти. Визначено, що ключовою умовою є забезпечення «прямого доступу» до навчальної інформації без інформаційних втрат - шляхом субтитрування, перекладу жестовою мовою, використання

візуальних систем сповіщення та структурованих друкованих і електронних матеріалів [1].

Розроблено систему організаційно-методичних умов, що охоплює: нормативно-організаційну умову (розроблення індивідуальної програми супроводу здобувача, формування міждисциплінарної команди супроводу за участю практичного психолога, перекладача жестової мови та викладачів фахових дисциплін); інфраструктурно-технологічну умову (адаптація навчальних і виробничих приміщень, використання асистивних технологій та систем візуального сповіщення); навчально-методичну умову, побудовану на принципах універсального дизайну навчання — множинності способів подання інформації, вираження результатів навчання та залучення до освітньої діяльності [4]; кадрово-компетентнісну умову (підготовка педагогічних працівників закладу до роботи зі здобувачами з порушеннями слуху, зокрема формування базових навичок жестового мовлення та розуміння культури глухих). Експериментальну перевірку здійснено на базі закладів фахової передвищої освіти шляхом порівняння показників навчальної успішності, академічної інтеграції та психологічного благополуччя здобувачів з порушеннями слуху до і після запровадження визначених умов.

Отримані результати підтверджують, що системне поєднання нормативно-організаційної, інфраструктурно-технологічної, навчально-методичної та кадрово-компетентнісної умов забезпечує формування безбар'єрного освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в закладах фахової передвищої освіти. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розроблених умов і рекомендацій під час розроблення закладами фахової передвищої освіти власних положень про інклюзивне навчання та програм супроводу здобувачів з порушеннями слуху.

Список літературних джерел:

1. Литовченко С., Кульбіда С., Жук В., Таранченко О., Вовченко О., Литвинова В., Рибак О., Міськов Г. Забезпечення безбар'єрності в освітньому

процесі для дітей з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. Том 116, № 4. С. 29–44.

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.2021 № 1321. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1321-2021-п>.

3. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р.

4. Levesque E., Snoddon K., Duncan J. Universal design for learning: A pathway to independence for deaf and hard of hearing learners. Deafness & Education International. 2024. Vol. 26, No. 4. P. 299–300.

5. Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by UN General Assembly resolution 61/106 on 13 December 2006. New York: United Nations, 2006.

КРАМЧАНІНОВ ЮРІЙ,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Актуальність. Сучасні суспільні виклики, пов'язані з повномасштабною війною в Україні, вимушеним переміщенням населення, трансформацією системи освіти та тривалим психоемоційним напруженням, істотно впливають на психічне благополуччя дітей дошкільного віку. Особливо вразливою категорією залишаються діти з розладами аутистичного спектра (РАС), які характеризуються підвищеною чутливістю до змін, потребою у стабільності, структурованості та передбачуваності середовища.

В таких умовах освітнє середовище перестає бути тільки місцем організації навчального процесу, а ще й набуває функції психологічної підтримки. Якісно організований простір, емоційно безпечна атмосфера, підтримувальна взаємодія дорослих і чітка організація освітнього процесу створюють умови для адаптації, емоційної стабілізації та розвитку дітей з РАС. Це актуалізує необхідність теоретичного осмислення освітнього середовища саме як ресурсу психологічної підтримки.

Мета: теоретично обґрунтувати роль освітнього середовища як ресурсу психологічної підтримки дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та визначити систему його психологічних ресурсів в умовах сучасних суспільних викликів.

У сучасній психології розвитку середовище розглядається як один із провідних чинників розвитку особистості. Відповідно до екологічної теорії розвитку У. Бронфенбреннера саме взаємодія дитини із найближчим соціальним оточенням визначає її розвиток, адаптацію та психологічне благополуччя. Для

дітей з РАС характеристики освітнього середовища безпосередньо впливають на рівень тривожності, саморегуляцію, комунікативну активність та соціальну взаємодію.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить, що окремі характеристики освітнього середовища, такі, як психологічна безпека, структурованість, сенсорний комфорт, соціальна підтримка, індивідуалізація навчання, вивчаються достатньо активно, однак переважно ізольовано. На нашу думку, в умовах сучасних суспільних викликів доцільно розглядати освітнє середовище як систему взаємопов'язаних психологічних ресурсів, котрі забезпечують підтримку дітей дошкільного віку з РАС.

Запропонована система включає чотири взаємопов'язані ресурси: психологічної безпеки, передбачуваності, соціальної підтримки та розвитку.

Ресурс психологічної безпеки є базовою умовою психічного розвитку дитини. Як зазначають Т. В. Скрипник та А. А. Колупаєва, саме атмосфера прийняття, емоційної підтримки, поваги до індивідуальних особливостей і сенсорних потреб створює умови для зниження тривожності та активного включення дитини в освітній процес. Реалізація цього ресурсу забезпечується емоційно підтримувальною взаємодією дорослих, зрозумілими вимогами, відсутністю психологічного тиску та можливістю отримати допомогу.

Ресурс передбачуваності забезпечує відчуття контролю над ситуацією та психологічної стабільності. Його реалізація ґрунтується на чіткій структурі дня, використанні візуальних розкладів, зрозумілих правил, логічному зонуванні простору й завчасному попередженні про зміни. Такий підхід відповідає принципам структурованого навчання TEACCH і сприяє зменшенню рівня тривожності та підвищенню самостійності дітей з РАС.

Ресурс соціальної підтримки охоплює систему взаємодії між педагогами, фахівцями психолого-педагогічного супроводу, родиною та однолітками. Відповідно до екологічної концепції У. Бронфенбреннера, найближче соціальне середовище є провідним чинником розвитку дитини. Узгоджена міждисциплінарна взаємодія, партнерство із сім'єю та організація позитивного

досвіду спілкування з однолітками сприяють розвитку соціальної компетентності, формуванню довіри та успішній адаптації дитини.

Ресурс розвитку спрямований на створення умов для реалізації потенціалу дитини. Він передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, підтримку ініціативи дитини, організацію спільної діяльності, створення ситуацій успіху та забезпечення активної участі дитини у різних видах діяльності. Відповідно до сучасних принципів Universal Design for Learning та праць М. Guralnick, саме активне включення дитини у природні соціальні ситуації створює оптимальні умови для її когнітивного, мовленнєвого та соціального розвитку.

На нашу думку, зазначені ресурси функціонують не ізольовано, а утворюють послідовну систему психологічної підтримки. Базовим є ресурс психологічної безпеки, який створює підґрунтя для формування передбачуваності. Передбачуваність, своєю чергою, сприяє розвитку підтримувальної соціальної взаємодії, а комплексна реалізація трьох попередніх ресурсів забезпечує умови для повноцінного розвитку дитини. Таким чином, освітнє середовище доцільно розглядати як цілісну систему психологічної підтримки, яка забезпечує перехід від відчуття безпеки до активної участі дитини у власному розвитку.

Висновки. У сучасних умовах освітнє середовище виконує як освітню, так і важливу підтримувальну функцію щодо дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Нами запропоновано концептуальний підхід, відповідно до якого його психологічний потенціал реалізується через систему чотирьох взаємопов'язаних ресурсів: психологічної безпеки, передбачуваності, соціальної підтримки та розвитку.

Особливістю запропонованої структури є розгляд цих ресурсів як послідовної системи, у якій кожен наступний ресурс ґрунтується на сформованості попереднього. Такий підхід дозволяє розкрити механізми психологічної підтримки дітей з РАС та може бути використаний як теоретична основа для проєктування психологічно підтримувального освітнього середовища

у закладах дошкільної освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі та розробленням критеріїв оцінювання психологічних ресурсів освітнього середовища.

Список літературних джерел:

1. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.
2. CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. 2018. URL: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 30.06.2026).
3. Guralnick M. J. A framework for early intervention. International Review of Research in Mental Retardation. 2001. Vol. 23. P. 1–45.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. 208 с.

КУЛІШ БОГДАН,
аспірант III-го року навчання
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ПІДТРИМКА СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Війна в Україні створила безпрецедентні виклики для системи освіти. Найбільш уразливими виявилися здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, зокрема старшокласники з порушеннями слуху.

Варто наголосити, що старший шкільний вік (15–17 років) є важливим етапом в розвитку особистості підлітка, який пов'язаний з активною соціалізацією, професійним самовизначенням та підготовкою до вступу у заклади вищої освіти. В умовах воєнного стану цей період ускладнюється хронічним стресом, повітряними тривогами, релокацією та руйнуванням звичного освітнього простору.

В умовах воєнного стану слід звернути увагу на потенціал цифрових технологій як головного інструменту забезпечення безперервності освіти, психологічної підтримки та соціальної адаптації старшокласників з порушеннями слуху.

Викликами воєнного часу для старшокласників з порушеннями слуху є:

- по-перше, це психоемоційне навантаження та безпека. Звуки сирен, вибухів та загальна атмосфера тривожності сприймаються підлітками з порушеннями слуху специфічно (через вібрації, візуальні сигнали або викривлений слуховий досвід). Відсутність своєчасного доступу до інформації в укриттях підсилює паніку;
- по-друге, в екстремальних умовах виникають комунікативні бар'єри, адже перехід на дистанційне або змішане навчання часто ізолює учня від жестомовного середовища та однолітків;

– по-третє, освітні втрати, спричинені перериванням навчального процесу через вимкнення світла, обстріли та відсутність адаптованого цифрового контенту. Зазначене веде до зниження якості знань, що ставить під загрозу успішний вступ до закладів вищої освіти [1; 4].

Цифрові технології під час війни є не просто альтернативою, а єдиним способом зберегти освітній процес для осіб з порушеннями слуху, зокрема шляхом використання:

– спеціалізованих платформ та асистивних технологій (системи автоматичного субтитрування в реальному часі (на базі ШІ) під час онлайн-уроків у *Zoom*, *Microsoft Teams* або *Google Meet*); програм-перекладачів, що трансформують усне мовлення в текст (наприклад, *Live Transcribe* від Google), які є незамінними для індивідуальних консультацій;

– інструментів для адаптації контенту (створення відеоуроків із обов'язковим супроводом жестовою мовою (ЖМ) або розширеними текстовими субтитрами; застосування інтерактивних візуальних симуляторів, інфографіки та ментальних карт (наприклад, на платформах *Canva*, *Miro*), які компенсують дефіцит слухового сприймання через збережений візуальний канал.

В умовах війни цифрові інструменти виконують також важливі захисну та психосоціальну функції, є засобами інформування та зменшення стресогенних впливів. Зокрема, за допомогою гаджетів учні з порушеннями слуху отримують сповіщення про небезпеку за умови відповідного налаштування мобільних додатків (наприклад, «Повітряна тривога») з обов'язковим дублюванням сигналів яскравим спалахом та інтенсивною вібрацією [3].

Також сучасні гаджети дають змогу отримати психологічну допомогу онлайн. Доступ до чат-ботів та спеціалізованих платформ психологічної підтримки (наприклад, гарячі лінії за участю перекладачів жестової мови або текстові сервіси психологічної допомоги для підлітків).

Важлива роль цифрових гаджетів для збереження соціальних зв'язків старшокласників з порушеннями слуху. Вони підтримують комунікацію у месенджерах (*Viber*, *Telegram*) та соціальних мережах через відеодзвінки. Для

старшокласників важливо бачити співрозмовника для повноцінного жестового спілкування, що мінімізує відчуття відірваності від соціуму.

Попри війну, завдання професійного самовизначення залишається актуальним для випускників. За допомогою спеціалізованих цифрових інструментів (профорієнтаційні інструменти, цифрові тренажери) учні отримують консультування щодо доступних напрямів професійної підготовки, мають можливість ознайомитися з особливостями вступу до ЗВО в умовах воєнного стану, долучитися до віртуальних екскурсій до коледжів та університетів, узяти участь у віртуальних «днях відкритих дверей» університетів, пройти онлайн-тестування на визначення професійних нахилів, використовуючи інструментарій, адаптований для осіб з порушеннями слуху. На увагу заслуговують адаптовані онлайн-платформ для підготовки до НМТ з візуалізацією складних термінів та понять. Використання цифрових технологій допомагає підліткам з порушеннями слуху повернути «відчуття майбутнього» та трансформувати тривогу у цілеспрямовану діяльність (наприклад, підготовку до складання НМТ або іспитів) [2, с. 65].

Оволодіння цифровими технологіями і їх використання формує і розвиває інформаційно-комунікаційну компетентність, старшокласників з порушеннями слуху, мотивує їх до освоєння цифрових професій (графічний дизайн, програмування, тестування програмного забезпечення, відеомонтаж), де порушення слуху не є бар'єром для успішної кар'єри.

Отже, підтримка старшокласників з порушеннями слуху в умовах війни засобами цифрових технологій поєднує три компоненти: безпековий, освітній та соціально-психологічний. Цифрові технології забезпечують доступність освітніх та інформаційних ресурсів, їх опанування, з одного боку, є вимогою освітнього стандарту, з іншого - сприяє отриманню старшокласниками з порушеннями слуху якісної освіти з усіх навчальних курсів, а в подальшому їх успішній соціалізації та інтеграції у суспільство. Крім того, сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності відіграє суттєву роль у вирішенні

безпекових питань, допомагає до певної міри мінімізувати вплив стресогенних чинників в умовах війни.

Список літературних джерел:

1. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; [В. Г. Панок та ін.]. [Електронне видання]. Київ, 2024. 188 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188> .
2. Литовченко С. В. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю «Тижня науки» (20 травня 2022 року). Київ: ФОП «Симоненко О.І», 2022. С. 63–69. <https://lnk.ua/BleQMf1XS> (дата звернення: 20.06.2026 р.).
3. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 р. № 1/3737-22. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psiologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 20.06.2026 р.).
4. Бачинська І. Зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами* : матеріали III-ї Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (25–26 квітня 2024 р., м. Полтава) / ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава, 2024. С. 5–8.

**КУРІНА НІКОЛЬ,
студентка II курсу Київської державної академії
декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна)**

ГОНЧАРСТВО – ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ: ВІД НАРОДНОГО РЕМЕСЛА ДО ЕЛЕМЕНТУ НЕМАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ

Гончарство є одним із важливих феноменів української традиційної культури, що поєднує матеріальну та духовну складові культурної спадщини українського народу. Протягом століть гончарне ремесло не лише забезпечувало практичні потреби людини, а й було важливим способом передачі культурних традицій, естетичних уявлень, символів та цінностей від покоління до покоління. Виготовлення керамічних виробів ґрунтується на поєднанні природних матеріалів, творчого задуму та ручної праці, що надає кожному виробу унікальності й особливої культурної цінності.

У сучасних умовах гончарство набуває нового значення як засіб збереження та актуалізації української культурної спадщини, а також як ресурс освітнього, творчого, соціального та особистісного розвитку. Залучення дітей до гончарного мистецтва створює можливості для безпосереднього ознайомлення з українськими традиціями, народними художніми промислами, особливостями орнаменту, символіки та декоративного мистецтва. Водночас безпосередня робота з глиною забезпечує унікальний сенсорний і творчий досвід, що має значний потенціал для розвитку особистості дитини.

Особливої актуальності використання гончарства набуває в контексті освіти та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Гончарна діяльність передбачає активне залучення сенсорної, рухової, емоційної та когнітивної сфер дитини. Робота з глиною сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів, тактильного сприймання, просторового мислення, уваги та здатності до послідовного виконання дій. Важливо, що творчий процес може адаптуватися

відповідно до індивідуальних можливостей і потреб кожної дитини, забезпечуючи доступність та варіативність завдань.

Гончарство також створює сприятливі умови для емоційного розвитку та самовираження дітей з ООП. Безпосередня взаємодія з природним матеріалом, можливість змінювати його форму, створювати власний виріб та спостерігати за результатом своєї діяльності сприяють формуванню відчуття компетентності й успішності. Завершений виріб стає матеріалізованим результатом особистих зусиль дитини, що може позитивно впливати на її самооцінку, впевненість у власних можливостях і мотивацію до подальшої творчої діяльності.

Важливим є і соціокультурний потенціал гончарства. Спільна робота з глиною, участь у майстер-класах, творчих заняттях та виставках створюють можливості для взаємодії дітей з однолітками, педагогами, майстрами та представниками громади. У такому контексті гончарство може виступати засобом соціальної включеності дітей з особливими освітніми потребами, сприяти розвитку комунікативних навичок, формуванню досвіду співпраці та активнішому залученню до культурного життя громади.

Особливе значення має залучення дітей з ООП до пізнання саме української традиційної культури. Через ознайомлення з гончарними осередками України, традиційними формами кераміки, характерними орнаментами та техніками діти отримують можливість не лише розширювати власний культурний досвід, а й формувати відчуття приналежності до національної культури. Для дітей, які мають труднощі у вербальному засвоєнні інформації, практичне ознайомлення з культурною спадщиною через творчий процес може бути особливо ефективним.

У цьому контексті гончарство доцільно розглядати як інтегративний засіб розвитку, що поєднує освітній, корекційно-розвитковий, творчий, соціальний та культурологічний потенціал. Застосування гончарних практик у роботі з дітьми з ООП може сприяти розвитку їхніх індивідуальних здібностей, формуванню позитивного емоційного досвіду, розширенню соціальних контактів та активізації участі у культурному житті.

Таким чином, сучасне переосмислення гончарства виходить за межі його традиційного розуміння як народного ремесла. Воно постає як важливий елемент української культурної спадщини та водночас як ефективний ресурс сучасної освіти. Використання гончарства у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами відкриває додаткові можливості для їхнього всебічного розвитку, творчої самореалізації, соціокультурної адаптації та включення в культурний простір суспільства.

Список літературних джерел:

1. Криклива, А. В. (2025). *Гончарство як елемент нематеріальної культурної спадщини України* [Кваліфікаційна робота магістра, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова]. Репозитарій Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
2. Мокрій, Д. (2025). Підходи до класифікації нематеріальної культурної спадщини в Україні. *Fine Art and Culture Studies*, (5), 401–410. <https://doi.org/10.32782/facs-2025-5-51>
3. Пех, А. (2024). Арт-терапевтичні методи у соціокультурній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(24). <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.248>
4. Єрьоміна, Л., & Забела, Я. (2021). Включення дітей з особливими освітніми потребами у систему соціальних відносин засобами арт-терапії. *Молодь і ринок*, (6/192). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.234151>
5. Чепеленко, Ю. І., & Жванія, Т. В. (2023). *Арттерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

**ЛИТОВЧЕНКО ВІТАЛІЙ,
доктор філософії (PhD),
старший викладач кафедри психології,
Приватний вищий навчальний заклад
«Медико-Природничий Університет»
(Миколаїв, Україна)**

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема доступності медичної освіти для осіб з особливими освітніми потребами є актуальною та суспільно важливою для багатьох країн, які мають власний успішний досвід вирішення відповідних завдань.

Для української системи освіти проблема створення можливостей для людей з особливими освітніми потребами актуалізувалася ще більшою мірою з урахуванням викликів воєнного часу і залишатиметься значущою в перспективі; наразі наявний досвід створення можливостей здобуття медичної освіти для осіб з особливими потребами (визначено перелік особливих (спеціальних) умов, що створюються для осіб з ООП в аудиторії для складання ними тестових компонентів кваліфікаційного іспиту (ЄДКІ) для медиків), зокрема для ветеранів (з 2026 р. бойові медики можуть вступити на низку спеціальностей у заклади вищої та фахової передвищої медичної освіти за спрощеною процедурою).

Відтак, є значні перспективи використання зарубіжного досвіду здобуття медичної освіти людьми з особливими потребами; водночас, український досвід безбар'єрності у медичній освіті також буде цінним для міжнародної фахової спільноти.

У межах дослідження проаналізовано зарубіжні наукові публікації, які презентують актуальність, досвід та успішні практики медичної освіти для людей з особливими потребами; а також сайти організацій, нормативні документи, статистичні дані.

Зокрема, щодо вступу до медичних закладів освіти, дані Служби прийому до університетів і коледжів Великої Британії (Universities and Colleges Admissions Service, UCAS) 2000/5 засвідчили, що лише приблизно 2% тих, хто був прийнятий на медичну підготовку, заявили про інвалідність або хронічні захворювання у порівнянні з приблизно 6% для студентів загалом (за різними спеціальностями) [1].

Snashall D., професор медицини праці, клінічний директор Служби охорони здоров'я та безпеки праці Фонду Національної служби охорони здоров'я Гая та Сент-Томаса, називає чинники того, що осіб з обмеженими можливостями у медицині достатньо мало: деякі потенційні кандидати можуть вважати, що їх інвалідність стане перешкодою у роботі лікарем. Таку думку підкріплено «культурою в медицині», яка певною мірою вороже ставиться до інвалідності у своїх рядах. Деякі представники у професійному колі можуть вважати, що лікарі з інвалідністю будуть створювати додаткові труднощі, не зможуть впоратися з фізичними та емоційними навантаженнями або зможуть практикувати лише у дуже вузьких сферах/галузях й таким чином перешкоджатимуть іншому здібному лікарю пройти навчання та практику [1].

Дослідження 2016 р. засвідчило, що лише 2,7% студентів-медиків США самі повідомили про інвалідність у свої закладах освіти. Реальна кількість студентів з обмеженими можливостями, ймовірно, занижена через страх розкриття інформації, що зумовлено високими вимогами, «культурою у медицині» і відповідно високими ризиками бути відрахованим. Це свідчить про те, що значна кількість студентів, що потребують підтримки, не отримують її. Дослідження 2009 р. засвідчило, що дві третини студентів з обмеженими можливостями не зверталися за підтримкою, не зважаючи на труднощі у навчанні, пов'язанні з інвалідністю (Marzolf, McKee, Okanlami, & Zazove, 2022) [2].

Як зазначають Meeks L., Conrad S., Nouri Z., Moreland C., Hu X., Dill M. (2022), лікарі з обмеженими можливостями мають значно більш високу ймовірність у тому, що вони відчуватимуть негативне ставлення як з боку пацієнтів, так і з боку колег. Висновки науковців свідчать про необхідність започаткування політики і практики боротьби з негативним ставленням, що спрямоване на інвалідність лікаря [3].

Водночас аналіз результатів дослідження Batarfi M., Alraddadi A. (2024) засвідчує, що громадяни (на прикладі Саудівської Аравії) вважають, що вивчення медицини та робота лікарем є прийнятними для осіб з інвалідністю (53%) та погоджуються, що їх відвідуватиме лікар з обмеженими можливостями (74%). Результати опитування також засвідчують схвалення щодо зарахування студентів з інвалідністю до медичної школи (72%), думку, що певні медичні спеціальності більшою мірою підходять для лікарів з обмеженими можливостями (58%) [4].

Актуальним у такому контексті є досвід студентів та лікарів з інвалідністю. Зокрема, Batarfi M, Alraddadi A. (2024) наводять думку студентки з інвалідністю (порушеннями опорно-рухового апарату), яка під час навчання на програмі бакалавра дійшла висновку про важливість забезпечення наступних умов: адміністратори та викладачі мають приділяти більше уваги студентам-медикам з інвалідністю, щоб період їхнього навчання пройшов без перешкод; мають передбачити гольф-кари для підвезення між будівлями, нетривалі перерви в лекціях та операційній, перші парти з легким доступом для студентів з обмеженими можливостями; ліфти, більш широкі двері для крісел колісних, пандуси замість сходів, туалетні кімнати для осіб з інвалідністю, використання допоміжних технологій [4].

В США лікарі резидентури (форма вторинної спеціалізації лікарів) з інвалідністю на сьогодні навчаються в освітньому та професійному середовищі з різним рівнем доступності, який не завжди відповідає стандартами універсального дизайну. У випадку, коли середовище не відповідає потребам лікарів щодо доступності, вони мають звернутися до своєї установи із запитом передбачити зміни/ змінити умови. Якщо установа відмовляє у підтримці, лікарі змушені використовувати «складні та повільні» юридичні механізми, щоб оскаржити такі рішення (як-то скарги щодо не виконання Закону про американців з обмеженими можливостями (ADA) або звернення до Трибуналу з прав людини). Зазначені правові процеси можуть тривати декілька років, що робить їх непрактичними та призводить до затримки у завершенні ординатури для студентів, яким потрібно спеціальне житло для продовження навчання або ін. пристосування (Clarke, 2023) [5].

У публікації «Чому інвалідність має бути включена до напрямів з диверсифікації медичних шкіл» Agaronnik N., Saberi S., Stein M., Tolchin D. (2021) звертають увагу, що прагнення готувати «недиференційованих» випускників є дискримінаційним стосовно абітурієнтів з інвалідністю. Наприклад, у справі проти Медичної школи University of Kansas (Університету Канзасу) студентці-медику було відмовлено у вступі через її невідповідність моторно-технічному стандарту програми з виконання компресії грудної серцево-легеневої реанімації (натомість існує ряд медичних спеціальностей, де такий вид реанімації не є основним обов'язком).

Joshi A., Ray SL. (2020) пропонують свій досвід забезпечення інклюзивного підходу у медичному закладі вищої освіти: ми визначаємо фасилітаторів та бар'єри у навчанні студентів з порушеннями зору (chiropractic students – мануальна терапія, масаж тощо). Зокрема, фасилітатори планують доступні навчальні матеріали, доступність робочого простору та систему підтримки, зокрема тісну взаємодію з викладачем тощо. Суттєвими перешкодами визначено: ставлення студентів з порушеннями зору до навчання,

відсутність підготовки персоналу, відсутність обізнаності про інвалідність у спільноті кампусу [6].

Науковці Mogensen L., Hu W. (2019) проводили дослідження суспільної думки про студентів-медиків з обмеженими можливостями. Серед учасників опитування були студенти університетів, науковці, лікарі, медичні працівники, менеджери та інші фахівці (більшість мали дипломну чи аспірантську кваліфікацію). Результати дослідження засвідчили, що: переважна більшість респондентів (89,9%, $n = 169$ з 188) вважають, що особи з інвалідністю мають мати можливість / стимулювання до навчання та кар'єри відповідно до свого вибору; респонденти позитивно сприймають підготовку студентів з обмеженими можливостями до роботи лікарем; частина респондентів зазначають (розмірковують) про потенційні бар'єри, які медична освіта та клінічна практика можуть представляти для людей з певними порушеннями.

Список літературних джерел:

1. Snashall D. Doctors with disabilities: licensed to practice?. *Clinical medicine (London, England)*. 2009. №9(4), P. 315-319. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.9-4-315> <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4952495/>
2. Marzolf BA., McKee MM., Okanlami OO., Zazove P. Call to Action: Eliminate Barriers Faced by Medical Students With Disabilities. *The Annals of Family Medicine*. 2022. №20 (4), P. 376-378. <https://doi.org/10.1370/afm.2824>
3. Meeks L., Conrad S., Nouri Z., Moreland C., Hu X., Dill M. Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. 2022. Vol. 41, 10: Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502>
4. Batarfi M, Alraddadi A. Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*. 2024. №15, P. 231-241. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652>
5. Clarke Q.K. The utility of accessibility clauses in resident contracts. *BMC Med Educ*. 2023. №23, P. 911. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04905-x>

6. Joshi A., Ray SL. Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ.* 2020. №34 (2), P. 116–124.
<https://doi.org/10.7899/JCE-18-14>

ЛИТОВЧЕНКО СВІТЛАНА,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями сенсорного розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Учні з порушеннями слуху, за винятком учнів з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку, опановують загальний зміст освіти, який визначений Державним стандартом (загальний обсяг навчального навантаження, компетентності та згруповані за освітніми галузями обов'язкові результати навчання) та Типовою освітньою програмою (комплекс освітніх компонентів, варіанти типових навчальних планів тощо) відповідного рівня освіти.

Модельні навчальні програми, які містять орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання, пропонований зміст предмета/інтегрованого курсу, види навчальної діяльності тощо розробляються на основі Державного стандарту та вимог Типової освітньої програми.

Варто зазначити, що до 2018 р. учні з порушеннями слуху навчалися за спеціальними програмами з кожного навчального предмету/ інтегрованого курсу, які були адаптованим варіантом програм «масових» закладів загальної середньої освіти. Основні адаптації стосувалися предметів мовно-літературної галузі; в який спосіб учні презентують знання; було передбачено розроблення корекційно-розвиткової компоненти в межах кожного навчального предмету/курсу, впровадження білінгвального (двомовного) підходу до організації освітнього процесу та ін. Спеціальні програми відповідали вимогам Державного стандарту, учні здобували ценову освіту та мали можливість продовжувати навчання, зокрема у закладах вищої освіти, відповідно до можливостей та бажань.

Нині учні з порушеннями слуху навчаються за загальними навчальними програмами (йдеться про відмову від спеціальних навчальних програм для дітей з порушеннями слуху на державному рівні), натомість передбачено розроблення індивідуальної програми розвитку для кожного учня/учениці з включенням годин на корекційно-розвиткову роботу.

Водночас специфіка навчання учнів з порушеннями слуху є суттєвою, але специфіка переважно не змісту (він єдиний для всіх), а умов, форм, методів, засобів, супроводу, які відповідають потребам, що зумовлені порушенням слухової функції (тобто у більшості випадків необхідне застосування адаптацій, а не модифікацій). Ця специфіка має бути врахована при розробленні навчально-методичного забезпечення для учнів з порушеннями слуху.

Традиційно діючі спеціальні підручники для дітей з порушеннями слуху (Н90 та Н91) є оригінальними, авторськими підручниками (не адаптованими підручниками «масової» школи), враховано специфіку навчання дітей з порушеннями слуху (адаптація мовного оформлення текстів, супровід жестовою мовою, візуальна підтримка та ін.) та передбачено гнучкість умов реалізації змісту освіти (індивідуальний добір темпу засвоєння, способів викладання матеріалу та презентації знань учнями, міри та характеру допомоги з боку педагога, комунікативних засобів тощо).

У контексті створення сучасного навчально-методичного забезпечення актуальним є поняття «універсального дизайну». Універсальний дизайн у сфері освіти – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну (Закон України «Про освіту», 2017). Universal Design for Learning (UDL) – проактивна, науково обґрунтована структура, яка оптимізує навчання для всіх учнів, усуваючи бар'єри для здобуття якісної освіти. UDL допомагає педагогам розробляти гнучкі, доступні навчальні середовища, використовуючи три основні принципи:

– *множинні способи залучення*: з опорою на інтереси, досвід, мотивацію; надаючи вибір, сприяючи співпраці;

– *множинні способи викладання, представлення навчальної інформації в різних форматах (текст, аудіо, відео, жестова мова, практичний тощо);*

– *множинні способи демонстрації знань учнями (письмово, усно, жестовою мовою, шляхом створення проєктів тощо).*

Стосовно навчально-методичного забезпечення універсальний дизайн передбачає:

– можливість навчання з опорою на різні органи чуття – слух, зір, дотик (для учнів з порушеннями слуху – опора на зір та візуальне сприйняття матеріалу); навчання учнів з порушеннями слуху більшою мірою є «візуальним»;

– варіативність щодо мов/мовлення (словесне мовлення – усне, письмове; жестова мова); презентація навчального матеріалу усно, письмово, жестовою мовою;

– мультимодальне навчання із залученням слуху, зору, дотику, руху, взаємодії (наприклад, навчальний матеріал у посібнику представлено як текст із зображенням та передбачено відео жестовою мовою, що полегшує сприймання матеріалу); «розуміння підтримується та покращується через написання, сприймання візуально, слухові/усні елементи, просторові, тактильні відчуття, жестову мову»; «друк на папері, використання комп'ютера, говоріння, жестова мова тощо».

За результатами аналізу зарубіжного досвіду узагальнено такі рекомендації до оформлення навчально-методичних матеріалів:

– структурованість контенту на сторінці або екрані (для електронних додатків) – не перевантажувати сторінку зображеннями, текстами, відео; уникати зайвих елементів («візуального шуму»), матеріал має бути спрямований на розуміння змісту уроку;

– якість візуальних матеріалів (зображення та малюнки сприяють розумінню матеріалу, мають бути реалістичні, без зайвих деталей, натомість такі, що добре передають емоції, настрій, рух тощо);

– якість відео матеріалів, відео жестовою мовою (вільне володіння жестовою мовою перекладача/фахівця, дотримання вимог до його зовнішнього

вигляду, розмір відео, можливість добре бачити руки, міміку, кут нахилу плечей перекладача/фахівця);

– різноманітність «мовних режимів» – жестова мова, текст (писемне мовлення), аудіоматеріали (усне мовлення) – має відповідати тим засобами, якими користуються учні з порушенням слуху; може бути текст та відео жестовою мовою (відповідно до потреб та можливостей учень/учениця може використовувати лише текст тощо);

– структурованість подачі тексту – доцільно використовувати короткі абзаци, короткі рядки (текст подавати «блоками», поряд розмістити зображення);

– представлення спільноти глухих (люди різного віку, які використовують різні засоби слухопротезування тощо);

– використання інтерактивних завдань, піктограм.

Основні адаптації для учнів з порушеннями слуху: широке використання наочності, схем, таблиць, макетів, піктограм, інсценування тощо (підкріплення словесної інформації наочністю); у такому аспекті варто зазначити, що не завжди «використання єдиного стилю, композиційної цілісності та технічної узгодженості» відповідають реальним освітнім потребам дітей з порушеннями слуху, навпаки, контрастність, повторюваність, спрощеність і навіть стилістична варіативність ілюстрацій можуть покращити сприймання, сприяти засвоєнню понять, формуванню зорових асоціацій, покращувати запам'ятовування; зниження складності (спрощення, скорочення) навчальних текстів (прості речення, уникання довгих, занадто розгорнутих речень, зайвих зворотів, жаргонів, діалектів тощо; текст має бути простим, доступним та зрозумілим); натомість використання загальної, усталеної термінології (термінологію не спрощуємо); пояснення нових, незнайомих слів, абстрактних понять з опорою на наочність та жестовою мовою; супровід жестовою мовою (дублювання словесної письмової інформації, зокрема ключових понять, за допомогою відео жестовою мовою); використання чітких, покрокових інструкцій з наочним підкріпленням (зображеннями); надання зразка виконання завдання; збільшення часу на виконання завдань; повторення матеріалу та закріплення навичок перед

переходом до вивчення нового; врахування специфічного слухо-зорового сприймання мовлення (зокрема, важко записувати та одночасно слухати тощо); дублювання усної інформації у письмовій формі та жестовою мовою, використання відео із субтитрами, слайдів із текстом, який озвучується тощо; варіативність та множинність способів представлення навчального матеріалу вчителем, виконання завдань та презентації знань дітьми (можливість презентації знань учнем у різний спосіб, врахування труднощів в опануванні мови та мовлення) глосарій або словник до тексту/теми/розділу (пояснення нових/незнайомих слів та термінів за допомогою текстів, малюнків, жестовою мовою); уникнення некоректних формулювань (замість «послухай» краще використовувати «послухай або подивись інформацію жестовою мовою», «послухай або подивись» тощо).

Список літературних джерел:

1. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с. <https://ispukr.org.ua/?p=12614>
2. Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В. Чути і спілкуватись. Крок за кроком з батьками. Методичний супровід та психологічна підтримка: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 57 с. <https://ispukr.org.ua/?p=11486>
3. Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В. Педагогічна підтримка дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху та їхніх батьків в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 123 с. <https://ispukr.org.ua/?p=11482>

4. Литовченко С.В., Литвинова В.В., Засенко В.В., Вовченко О.А. Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 378 с.
<https://ispukr.org.ua/?p=14531>

МІСЬКОВ ГЕННАДІЙ,
аспірант, 053 - Психологія,
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
(Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні суспільні виклики в Україні, зумовлені безпековою нестабільністю, наслідками воєнних дій та перманентним стресом, істотно трансформують умови соціалізації та психоемоційного розвитку зростаючої особистості. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) є найбільш сенситивною та психологічно вразливою категорією в кризових умовах. Бар'єри у сфері соціальної комунікації, пізнавальної діяльності та сенсорного сприйняття, що супроводжують різні форми дизонтогенезу, ускладнюють процеси адекватної когнітивної переробки стресових факторів довкілля. Як наслідок, виникає дестабілізація емоційної сфери дитини, яка проявляється у формі хронічної тривожності, страхів деприваційного характеру та втрати відчуття базової безпеки.

У цьому контексті виникає гостра необхідність зміщення фокусу з виключно корекційно-розвиткових цілей на технології формування особистісної життєстійкості, ресурсності та збереження ментального здоров'я дитини з ООП засобами комплексної соціально-психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації інклюзивного освітнього простору, забезпечення системного психолого-педагогічного супроводу та створення адаптивного середовища ґрунтовно розкрито у працях провідних українських учених (В. Засенко, Л. Прохоренко, С. Кульбіда та ін.). Дослідники наголошують на необхідності переходу до соціальної моделі підтримки, орієнтованої на розвиток потенціалу та життєвих компетентностей особистості. Водночас соціокультурні аспекти освітніх потреб

та специфіка комунікативної доступності як чинників подолання інформаційного вакууму розглядаються у розвідках Г. Міськова. Проте системне поєднання соціально-психологічних технологій подолання специфічних страхів і формування життєстійкості у дітей з ООП в умовах сучасних суспільних криз потребує подальшої актуалізації.

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та систематизації соціально-психологічних технологій формування життєстійкості та зниження рівня тривожності і страхів у дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Структура дитячої тривожності в умовах воєнного стану зазнала якісних трансформацій. Для дітей з особливими освітніми потребами характерне нашарування безпекових і ситуативних страхів (реакція на звуки сирен, темряву, замкнений простір укриттів) на первинні функціональні порушення. Дефіцит інформаційної доступності та труднощі у вербалізації власного емоційного досвіду призводять до виникнення вторинних деприваційних розладів, соматизації страхів або апатичних реакцій.

Спираючись на сучасні підходи до задоволення освітніх потреб та організації психолого-педагогічного супроводу [1; 4], нами виокремлено систему взаємодоповнюючих блоків соціально-психологічних технологій:

1. Середовищні та адаптивно-стабілізуючі технології. Подолання комунікативної та інформаційної депривації через побудову доступного і структурованого середовища. Реалізація принципу комунікативної доступності (використання візуальних орієнтирів, алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях, систем додаткової комунікації та жестової мови) повертає дитині суб'єктивне відчуття безпеки та керованості ситуацією [2; 4].

2. Експресивні та корекційно-розвивальні арт-технології. Проективні методи виступають провідним інструментом регуляції афективної сфери, оминаючи психологічні захисти та мовні бар'єри. Застосування адаптованої казкотерапії забезпечує моделювання життєстійких копінг-стратегій поведінки,

а методи ізотерапії та пластикотерапії сприяють екологічному відреагуванню накопиченого травматичного досвіду і страхів.

3. Тілесно-орієнтовані та релаксаційні технології. Застосування прогресивної м'язової релаксації, дихальних гімнастик в ігровій формі та вправ на заземлення спрямоване на зняття соматичних проявів тривоги і відновлення відчуття контролю над власним тілом.

Особливе значення має координація взаємодії фахівців психологічної служби, педагогів та батьків. Життєстійкість дитини з ООП формується опосередковано через стабільність її найближчого мікросоціуму, що робить консультування батьків та педагогічного колективу обов'язковим компонентом надання соціально-психологічної допомоги [1].

Висновки. Системне застосування соціально-психологічних технологій у поєднанні зі створенням безпечного й комунікативно доступного освітнього середовища забезпечує ефективне зниження деструктивної тривожності, купірування специфічних страхів та актуалізацію внутрішніх ресурсів дитини з ООП. Формування життєстійкості виступає базовим підґрунтям успішної психологічної реабілітації та інтеграції дитини в соціум в умовах сучасних суспільних викликів.

Список літературних джерел:

1. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 30, т. 1. С. 278–284. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.147>
2. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади жестової мови у навчанні нечуючих : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 36 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708731>
3. Малинович Л., Кульбіда С., & Міськов Г. Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. Особлива дитина: навчання і виховання, 112(4), 95-118. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158>

4. Міськов Г. Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни : матеріали IX Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки та психології (м. Київ, 2023). Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2023. С. 354–358. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579>
5. Міськов Г. Вимірювання базових емоційних реакцій під час війни: кроки емпіричного дослідження. Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2), 193-213. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.239>

ОРЛОВ ОЛЕГ,
кандидат психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ВПЛИВ ЕФЕКТУ БАРНУМА ТА СУБ'ЄКТИВНОЇ ПРИЙНЯТНОСТІ НА СПРИЙНЯТТЯ ТОЧНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОФІЛІВ, ЗГЕНЕРОВАНИХ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Вступ. Застосування великих мовних моделей (Large Language Models, LLM) є одним із перспективних напрямів досліджень в психодіагностиці, що, зокрема, потенційно може підвищити якість психодіагностики та охоплення послугами в сферах охорони психічного здоров'я, безпеки та оборони тощо [1; 4; 6; 7]. Попри переваги, застосування LLM в психодіагностиці пов'язане з низкою викликів. Зокрема, важливою є проблема валідації та оцінки ефективності психодіагностичних інструментів на основі LLM [3; 8].

Однією з центральних проблем валідності систем психологічного профайлінгу на основі великих мовних моделей є потенційний вплив ефекту Барнума (або Форера) — схильності людей сприймати професійного вигляду (а також розпливчасті та/або улесливі) описи особистості як точні і характерні для себе, навіть якщо вони не містять специфічної для конкретної особи інформації [2; 5], — оскільки LLM можуть продукувати зв'язні тексти, навіть якщо вони містять суперечливі позиції.

Мета цього пілотного дослідження — перевірити, чи здатний алгоритм профайлінгу на основі великої мовної моделі за результатами психолінгвістичного аналізу даних соцмереж створювати достовірні описи особистості.

Методика дослідження. Дев'ять дорослих учасників шляхом заповнення індивідуально зконструйованих Google форм оцінили 21 опис своєї особистості (n=189), побудований LLM на основі експорту повідомлень із застосунку Telegram. Повідомлення надавались учасниками у форматі JSON після

ознайомлення з методикою дослідження та підтвердження інформованої згоди на участь в дослідженні. Приблизний обсяг JSON-файлів — 800-1000 КБ.

Описи генерувались за підходом, що був використаний нами раніше при оцінці потенціалу ІІІ в психодіагностиці [8] та були поділені на 7 тематичних блоків: 1) інтегративне резюме; 2) опис в термінах п'ятифакторної моделі особистості; 3) опис емоційної сфери; 4) опис когнітивної сфери; 5) міжособистісні та поведінкові патерни; 6) психологічні ризики; 7) вразливість до психологічних маніпуляцій. Кожен з блоків містив три типи опису: «справжній» (на основі реальних даних респондента), «загальний» (загально сформульований опис — однаковий для всіх учасників) та «обернений» (протилежний до опису на основі реальних даних респондента). Учасники мали оцінити за 10-бальною шкалою, наскільки точно їх характеризує той чи інший опис. Також в кожному з блоків учасники повинні були обрати опис, що, на їх думку, побудований на основі їхніх даних. Окрім цього, кожен опис окремо оцінювався на предмет суб'єктивної прийнятності за синтетичною шкалою. Цей показник обчислювався за формулою: *позитивна валентність - негативна валентність + соціальна бажаність рис — еґо-загроза*. Кожен із цих параметрів для кожного опису за кожним тематичним блоком окремо визначався LLM за шкалою від 0 до 10.

Статистичне аналізування мало на меті оцінити вплив ефекту Барнума та прийнятності описів на суб'єктивне сприйняття їх достовірності.

По-перше, оцінювалась здатність учасників розпізнати профіль, сконструйований на основі їхніх справжніх даних із шансом, вищим за випадковий (33,3%). Для цього застосовувався точний односторонній біноміальний тест. По-друге, застосовувались методи лінійного моделювання зі змішаними ефектами для аналізу різниці у суб'єктивних оцінках точності залежно від типу опису («справжній», «загальний» чи «обернений»). У поєднанні це мало на меті відповісти на питання, чи матимуть «справжні» профілі кращі оцінки, ніж «загальні» чи «обернені». Також лінійне моделювання зі змішаними

ефектами застосовувалось для оцінки впливу прийнятності описів на оцінку точності і внесення відповідних статистичних поправок.

Статистичне аналізування здійснювалось в пакеті статистичного програмного забезпечення R 4.3.3 та RStudio 2025.05.0, зокрема підгонку лінійних моделей виконано в пакеті lme4 для R. В якості LLM виступав ChatGPT-5.

Результати. Кількісні результати оцінювання точності згенерованих LLM психологічних описів представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1 — Оцінки психологічних описів

Параметр	Справжній			Загальний			Обернений		
	М	Me	sd	М	Me	sd	М	Me	sd
Точність	5,89	6,00	2,45	5,44	5,00	2,18	3,98	4,00	2,50
Прийнятність	-4,41	-7,00	8,23	1,14	2,00	5,04	1,16	2,00	8,02

Примітка: М — середнє арифметичне; Me — медіана; sd — стандартне відхилення

У межах лінійного моделювання зі змішаними ефектами оцінки точності аналізували за основною моделлю: «*точність* ~ *тип опису* + *прийнятність* + (*I* | *учасник*)». Статистична значущість фіксованих ефектів визначалась за допомогою F-тесту Вальда III типу зі ступенями свободи за методом Кенварда–Роджера; при попарній оцінці значущості різниці середніх застосовувалась поправка Т'юкі.

Розглядалась також більш складна альтернативна модель: «*точність* ~ *тип опису* + *прийнятність* + (*I* | *учасник*) + (*I* | *учасник: тематичний блок*)», однак додавання випадкового вільного члена «*учасник* × *тематичний блок*» дало нульову дисперсію і не покращувало підгонку моделі: $\chi^2(1) = 0,00$; $p = 1,00$. Тому цю модель було відкинуто на користь простішої.

Моделювання з використанням основної моделі показало статистично виразний ефект типу опису, $F(2; 125,79) = 17,96$; $p < 0,001$, а також ефект прийнятності, $F(1; 168,88) = 21,16$; $p < 0,001$. Вища прийнятність пов'язана з вищими оцінками точності людиною: $b = 0,106$; $SE = 0,023$; $t(181,5) = 4,65$;

$p < 0,001$. Фіксовані ефекти пояснили 19,7% дисперсії (маргінальний $R^2 = 0,197$). Залишкову варіативність між учасниками оцінено як малу ($ICC = 0,007$), однак ця оцінка має інтерпретуватись обережно через малий розмір вибірки ($n=9$).

Для аналізу впливу прийнятності на оцінювання точності опису та його врахування при визначенні контрастів між оцінками точності було проведено додаткове моделювання, у якому прийнятність розглядалася як залежна змінна, а тип опису — як предиктор. Це було зроблено для того, щоб оцінити відмінності між справжніми та загальними описами за рівнем прийнятності та їх потенційний вплив на інтерпретацію відмінностей у точності. Модель показала статистично значущий ефект типу опису: $F(2; 178) = 12,39$; $p < 0,001$. Справжні описи оцінювалися як менш прийнятні ($M = -4,41$), ніж загальні ($M = +1,14$) та зворотні ($M = +1,16$), тоді як загальні й зворотні описи майже не відрізнялися між собою.

Включення взаємодії «тип опису $\times$ прийнятність» в основну модель не виявило статистично значущого ефекту; $F(2; 92,09) = 1,15$; $p = 0,321$, тому подальший аналіз було проведено в межах адитивної моделі, де тип опису та прийнятність розглядалися як окремі предиктори точності. Роль прийнятності інтерпретувалась як супресивна. Відповідно, контрасти між оцінками точності за основною моделлю оцінювались з урахуванням впливу прийнятності. Попарні контрасти між оцінками точності за основною моделлю наведено в Таблиці 2.

Таблиця 2 — Попарні контрасти оцінок точності описів з урахуванням коваріат

Контраст	Δ	95% ДІ	d	p
Справжній - Обернений	+2,50	[1,50; 3,49]	1,11	$< 0,001$
Загальний - Обернений	+1,46	[0,51; 2,41]	0,65	$< 0,001$
Справжній - Загальний	+1,03	[0,04; 2,03]	0,46	$< 0,05$

Примітка. Δ = скоригована різниця середніх; ДІ = довірчий інтервал; $d = d$ -Коена. Значення p скориговано за Т'юкі.

Тобто, з урахуванням поправок, статистичний аналіз з використанням лінійної моделі зі змішаними ефектами показав, що справжні описи оцінюються вище за загальні ($\Delta=+1,03$), а загальні — за обернені ($\Delta=+1,46$).

Щодо задачі ідентифікації справжнього опису, то загалом у 63 виборах на рівні тематичних блоків учасники обрали справжній опис 33 рази, загальний — 16 разів, обернений — 10 разів, а варіант «не можу обрати» — 4 рази. Всього до аналізу було включено 59 валідних виборів. Справжній опис обрано в 33 з них. Відповідно, точність серед валідних виборів становила 55,9% проти 33,3% випадкового рівня. Застосування одностороннього біноміального критерію свідчить про статистичну значущість цієї відмінності на рівні $p = 0,0003$ при 95% довірчому інтервалі Вілсона [43,3%; 67,8%].

Аналіз на рівні респондента дав середню точність вибору справжнього опису 56,5%, що статистично значимо відрізняється від випадкового показника у 33,3% ($p = 0,0117$ при застосуванні критерію знакових рангів Вілкоксона).

Тобто, учасники змогли ідентифікувати справжні профілі з шансом, вищим за випадковий.

Обговорення. Результати аналізу свідчать про те, що учасники в цілому здатні розпізнати психологічний опис, сконструйований великою мовною моделлю на основі їхніх справжніх даних, а також надають такому «справжньому» опису вищу суб'єктивну оцінку точності, ніж «загальним» чи «оберненим» описам. Відповідно, ці результати свідчать на користь задовільної достовірності згенерованих ІІІ профілів.

Водночас результати дослідження свідчать і про наявний суттєвий вплив ефекту Барнума. Загальні описи оцінювались як більш точні, ніж зворотні. Контраст між оцінками точності справжніх та загальних описів, попри статистичну значущість, є помірним, з нижньою межею довірчого інтервалу, що наближається до нуля. Відповідно, цей результат слід трактувати як попередній. До того ж, загальний опис обрано учасниками 16 разів у задачі вимушеного вибору. Троє респондентів продемонстрували слабкі результати або навіть нижчі

за випадковий рівень. Також важливим є виявлений вплив прийнятності опису на оцінку його точності.

Відповідно, результати дослідження загалом свідчать про здатність алгоритмів профайлінгу на основі великих мовних моделей за результатами психолінгвістичного аналізу даних соцмереж створювати достовірні описи особистості. Водночас ці результати слід трактувати як попередні і такі, що потребують подальших уточнень.

Висновки. Результати пілотного дослідження свідчать, що алгоритми психологічного профайлінгу на основі великих мовних моделей (LLM) із використанням психолінгвістичного аналізу повідомлень із соціальних мереж здатні генерувати описи особистості, які учасники розпізнають і оцінюють як більш точні порівняно із загальними та оберненими описами. У задачі ідентифікації справжнього опису учасники обирали його частіше, ніж це очікувалося б за випадкового вибору, а при моделюванні суб'єктивної точності справжні описи отримали вищі скориговані оцінки, ніж загальні та обернені. Це дає попередні підстави вважати, що LLM-профайлінг може відтворювати індивідуально релевантну психологічну інформацію з цифрових текстових даних.

Водночас результати також підтверджують необхідність контролю ефекту Барнума та прийнятності описів. Загальні описи оцінювалися як істотно точніші за обернені, а частина учасників обирала загальні профілі замість справжніх. Це свідчить, що суб'єктивна переконливість згенерованого LLM тексту може бути зумовлена як його достовірністю, так і ефектом Барнума (Форера). Виявлений супресивний вплив суб'єктивної прийнятності опису показує, що справжні профілі можуть оцінюватися як менш достовірні, тому порівняння між типами описів доцільно здійснювати з урахуванням цього чинника.

Основними обмеженнями дослідження є: малий розмір вибірки, що обмежує статистичну потужність і узагальнюваність результатів; незбалансованість типів описів за рівнем прийнятності, яка могла впливати на суб'єктивні оцінки точності; відсутність об'єктивного зовнішнього

підтвердження точності профілів за допомогою незалежних психодіагностичних методик, експертних оцінок або поведінкових критеріїв; застосування LLM для оцінки прийнятності.

Подальші дослідження можуть включати перевірку виявлених ефектів на більших вибірках, із попереднім балансуванням описів за прийнятністю, залученням незалежних критеріїв валідності та порівнянням різних моделей, промптів і типів цифрових даних. Особливо важливим є розмежування дійсної індивідуальної точності опису та його загальної правдоподібності, оскільки саме це розмежування визначає діагностичну цінність LLM-профайлінгу.

Список літературних джерел:

1. Bose E., Kumar C. A., Meenakshi N. AI-driven psychological profiling on social media: mechanisms, ethical breaches, and regulatory challenges in data inference. *Recent Trends in Social Studies*. 2025. Vol. 2, No. 1. P. 1–7.
2. Forer B. R. The fallacy of personal validation: a classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1949. Vol. 44, No. 1. P. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0059240>
3. Hua Y., Na H., Li Z. et al. A scoping review of large language models for generative tasks in mental health care. *npj Digital Medicine*. 2025. Vol. 8, No. 1. Art. 230. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41746-025-01611-4>
4. Olawade D. B., Wada O. Z., Odetayo A. et al. Enhancing mental health with artificial intelligence: current trends and future prospects. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*. 2024. Vol. 3. Art. 100099. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100099>
5. Snyder C. R., Shenkel R. J., Lowery C. R. Acceptance of personality interpretations: the Barnum effect and beyond. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1977. Vol. 45, No. 1. P. 104–114. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.45.1.104>
6. Stade E. C., Stirman S. W., Ungar L. H. et al. Large language models could change the future of behavioral healthcare: a proposal for responsible development and

evaluation. npj Mental Health Research. 2024. Vol. 3, No. 1. Art. 12. DOI: <https://doi.org/10.1038/s44184-024-00056-z>

7. Talati D. Artificial intelligence (AI) in mental health diagnosis and treatment. Journal of Knowledge Learning and Science Technology. 2023. Vol. 2, No. 3. P. 251–253. DOI: <https://doi.org/10.60087/jklst.vol2.n3.p253>

8. Орлов О. В. Потенціал штучного інтелекту у психологічному профайлінгу за суб'єктивними оцінками фахівців-психологів. 2026. [Подано до друку].

ПЕХ АНДРІЙ,
аспірант IV курсу
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ

Сучасні суспільні трансформації, зумовлені цифровізацією, воєнними викликами, соціальною нестабільністю, вимушеним переміщенням населення та зміною характеру соціальних комунікацій, актуалізують проблему соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами (ООП). У таких умовах соціокультурна адаптація набуває значення не лише як процес пристосування особистості до зміненого соціального середовища, а як цілеспрямований процес забезпечення її активної участі у суспільному та культурному житті, розширення соціальних зв'язків, розвитку комунікативного потенціалу та реалізації права на самовираження і творчість.

Особливого значення проблема соціокультурної адаптації набуває для осіб з ООП, оскільки наявні бар'єри у комунікації, соціальній взаємодії, доступі до культурних ресурсів та участі у спільній діяльності можуть посилювати ризики соціальної ізоляції та обмежувати можливості особистісного розвитку. Тому сучасні підходи до психолого-педагогічного та соціального супроводу мають бути орієнтовані не лише на компенсацію наявних труднощів, а й на створення умов для активної суб'єктної позиції особистості, її включення у соціокультурне середовище та розкриття власного потенціалу.

У контексті дисертаційного дослідження «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» соціокультурна адаптація розглядається як багатовимірний процес, що охоплює емоційно-особистісну, комунікативну, соціальну та культурну сфери життєдіяльності

особистості. Її результативність визначається не тільки здатністю особи функціонувати в певному соціальному середовищі, а й можливістю встановлювати соціальні контакти, брати участь у спільній діяльності, виявляти власну ініціативу, користуватися культурними ресурсами та реалізовувати творчий потенціал.

Важливим методичним рішенням є використання арт-терапевтичних технологій як інструменту комплексного впливу на різні компоненти соціокультурної адаптації. Їх потенціал полягає у створенні безпечного простору для самовираження, у якому особа може передавати власний досвід через доступні творчі засоби, незалежно від рівня сформованості вербальних або інших комунікативних можливостей. Образотворча діяльність, робота з кольором, колажування, музичні, театральні, казкотерапевтичні, танцювально-рухові та інші творчі практики можуть використовуватися як засоби розвитку особистісних ресурсів і водночас як інструменти соціальної взаємодії.

Застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з особами з ООП доцільно ґрунтувати на принципах особистісної орієнтованості, доступності, добровільності, психологічної безпеки, індивідуалізації, творчої самореалізації, партнерської взаємодії та соціальної включеності. Важливою методичною умовою є відмова від оцінювання творчого продукту з позицій його художньої досконалості. Основна увага має приділятися самому процесу творчої діяльності, можливості особистості проявити ініціативу, зробити власний вибір, виразити емоції та отримати позитивний досвід взаємодії.

Практичне рішення щодо реалізації арт-терапевтичних технологій передбачає їх системне включення до психолого-педагогічної та соціально-розвиткової роботи. Доцільним є поетапне структурування діяльності: створення безпечного та мотиваційного простору; активізація особистісних і творчих ресурсів; розвиток емоційного самовираження та саморегуляції; формування комунікативних навичок; організація спільної творчої діяльності; розширення досвіду соціальної та культурної участі. Така послідовність дає змогу переходити

від індивідуального самовираження до міжособистісної взаємодії та подальшого включення особи у ширший соціокультурний простір.

Особливу ефективність можуть мати групові арт-терапевтичні практики, оскільки вони створюють природні умови для формування досвіду взаємодії та співпраці. Виконання спільних творчих завдань, створення колективних композицій, музична та театральна діяльність, творчі проєкти й презентація результатів роботи сприяють розвитку комунікативної ініціативи, взаємодопомоги, уміння домовлятися та приймати індивідуальні відмінності. Водночас групова творчість може виступати механізмом подолання соціальної дистанції та формування відчуття належності до спільноти.

В умовах суспільних трансформацій важливим напрямом є також розширення соціокультурного простору осіб з ООП за межі освітнього закладу. У цьому контексті арт-терапевтичні технології можуть поєднуватися з культурно-мистецькими заходами, творчими майстернями, виставками, фестивалями, музейними та громадськими ініціативами. Така інтеграція сприяє переходу від локальної корекційно-розвиткової роботи до реальної соціальної участі та створює умови для представлення творчих досягнень осіб з ООП у суспільному просторі.

Важливим практичним результатом використання арт-терапевтичних технологій є можливість активізації суб'єктної позиції особистості. Через творчий вибір, самостійне визначення способу виконання завдання, участь у спільному плануванні та презентацію власного творчого продукту особа отримує досвід прийняття рішень і відповідальності за результат. Це сприяє розвитку впевненості у власних можливостях, формуванню позитивного образу «Я» та підвищенню готовності до активної соціальної взаємодії.

Отже, в умовах суспільних трансформацій соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами потребує переходу від вузького розуміння адаптації як пристосування до середовища до її трактування як процесу активної соціальної та культурної участі. Арт-терапевтичні технології у цьому контексті є перспективним методичним і практичним інструментом, який забезпечує

поєднання особистісного розвитку, творчого самовираження, комунікативної взаємодії та соціальної включеності. Їх системне застосування створює умови для розвитку внутрішніх ресурсів особистості, розширення соціальних контактів і формування позитивного досвіду участі в культурному житті суспільства.

Таким чином, практичне рішення проблеми соціокультурної адаптації осіб з ООП полягає у створенні доступного, безпечного та інклюзивного соціокультурного середовища, у якому творчість стає не лише засобом розвитку, а й механізмом комунікації, соціальної взаємодії та самореалізації. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та апробація комплексних арт-терапевтичних програм соціокультурної адаптації, адаптованих до різних категорій осіб з ООП та сучасних умов функціонування освітнього і соціокультурного середовища.

Список літературних джерел:

1. Єрьоміна, Л., & Забела, Я. (2021). Включення дітей з особливими освітніми потребами у систему соціальних відносин засобами арт-терапії. *Молодь і ринок*, (6/192). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.234151>
2. Костіна, В. В. (2023). Арт-терапія як засіб соціальної підтримки в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*.
3. Пех, А. (2024). Арт-терапевтичні методи у соціокультурній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(24), 195–207. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.248>
4. Садова, І. (2017). Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*.
5. Семеряга, О. В., & Єрошкіна, Ю. В. (2022). Соціалізація дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, 7, 306–312. <https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7296>

ПРОХОРЕНКО ДЕНИС,
аспірант IV курсу
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Війна в Україні зумовила суттєве зростання психоемоційного навантаження на дітей, особливо тих, які мають особливі освітні потреби. Досвід повітряних тривог, вибухів, вимушеного переміщення, втрати звичного соціального середовища, розлуки з близькими та тривалого перебування в умовах невизначеності може посилювати тривожність, страхи, емоційну нестабільність, труднощі саморегуляції та соціальної адаптації.

Діти з особливими освітніми потребами є особливо чутливою категорією, оскільки труднощі когнітивного, емоційного, комунікативного та соціального розвитку можуть ускладнювати усвідомлення власних переживань і використання конструктивних стратегій подолання стресу. У зв'язку з цим актуальним є створення комплексних програм психологічної підтримки, які враховують індивідуальні потреби дитини та поєднують різні напрями психокорекційного впливу.

Метою дослідження було розроблення та експериментальна перевірка ефективності комплексної програми психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, спрямованої на подолання наслідків психотравматичного досвіду в умовах війни, розвиток емоційної саморегуляції, психологічної стійкості, позитивного самоставлення та конструктивних моделей соціальної взаємодії.

Реалізація програми ґрунтувалася на таких організаційно-методичних умовах: комплексності психологічної підтримки; урахуванні індивідуально-типологічних особливостей дітей; принципах поступовості, системності та

доступності; створенні психологічно безпечного середовища; залученні сім'ї та значущих дорослих як ресурсів підтримки; використанні інтерактивних, ігрових та практикоорієнтованих методів; систематичному моніторингу результатів та індивідуалізації психокорекційного впливу.

Розроблена програма була структурована у п'ять взаємопов'язаних блоків: організаційно-мотиваційний, емоційно-регуляційний, когнітивно-поведінковий, соціально-інтеграційний та заключно-рефлексивний. Зміст програми передбачав використання арт-терапевтичних і казкотерапевтичних методів, тілесно-орієнтованих вправ, когнітивно-поведінкових технік, рольових ігор, релаксаційних практик, вправ на розвиток емпатії, соціально-комунікативних тренінгів та рефлексивних методів.

Основними завданнями програми були зниження вираженості тривожності та психотравматичних реакцій, формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток здатності розпізнавати та вербалізувати власні емоції, формування позитивних переконань щодо власних можливостей, активізація внутрішніх і зовнішніх психологічних ресурсів, розвиток емпатії, конструктивної комунікації та адаптивних моделей поведінки у складних життєвих ситуаціях.

Результати експериментального дослідження.

Для оцінювання ефективності програми було використано комплекс психодіагностичних та психокорекційних методів, спрямованих на дослідження різних компонентів психологічної адаптації дітей. Аналізувалися показники емоційної саморегуляції, усвідомлення власних переживань, здатності до рефлексії, використання психологічних ресурсів, подолання страхів, формування позитивних переконань, конструктивної поведінки у стресових ситуаціях, емпатії та соціальної взаємодії.

Результати контрольного експерименту засвідчили більш позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною. Діти ЕГ після проходження психокорекційної програми частіше демонстрували здатність усвідомлювати власні емоційні стани, називати та описувати переживання, використовувати конструктивні способи саморегуляції, звертатися по допомогу

та застосовувати набуті стратегії подолання складних ситуацій. Позитивні зміни також проявилися у формуванні більш реалістичного та позитивного ставлення до власних можливостей. Діти експериментальної групи краще визначали власні сильні сторони, усвідомлювали внутрішні та зовнішні ресурси, демонстрували вищу готовність до подолання труднощів та більш конструктивно реагували на стресові ситуації.

У контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими. Значна частина дітей продовжувала демонструвати труднощі емоційної саморегуляції, недостатню здатність до рефлексії, залежність від підтримки дорослого, труднощі у використанні психологічних ресурсів та конструктивному реагуванні на стресові ситуації.

За результатами комплексного узагальнення показників усіх використаних методик було визначено чотири рівні вираженості психотравматичних наслідків: адаптивний, адаптивно-реактивний, афективно-тривожний та афективно-стресовий.

В експериментальній групі після завершення психокорекційної програми 20 % дітей продемонстрували адаптивний рівень. Для них були характерні достатня емоційна стабільність, позитивне ставлення до себе, сформованість навичок саморегуляції, здатність використовувати власні ресурси та звертатися по допомогу. Психотравматичні прояви були мінімальними та не перешкоджали повсякденній діяльності. 60 % дітей ЕГ продемонстрували адаптивно-реактивний рівень, що свідчить про переважно позитивну динаміку. Окремі прояви тривожності, невпевненості та емоційної напруги зберігалися переважно у складних або стресових ситуаціях, однак діти вже могли використовувати сформовані під час програми навички саморегуляції, саморефлексії та конструктивного подолання труднощів. 20 % дітей ЕГ залишилися на афективно-тривожному рівні. У них спостерігалися більш стійкі труднощі емоційної регуляції, недостатня впевненість у власних силах та потреба в підтримці дорослого. Водночас відсутність дітей із афективно-стресовим рівнем свідчить

про позитивну динаміку та зниження вираженості найбільш тяжких психотравматичних проявів.

У контрольній групі 45 % дітей мали афективно-тривожний рівень, а 35 % - афективно-стресовий рівень. Лише 20 % дітей КГ продемонстрували адаптивно-реактивний рівень. Адаптивного рівня у контрольній групі не було виявлено. Такий розподіл свідчить про збереження у значної частини дітей КГ виражених емоційних та поведінкових труднощів за відсутності цілеспрямованого психокорекційного впливу.

Для статистичного підтвердження відмінностей між експериментальною та контрольною групами було використання χ^2 -критерію Пірсона та точний критерій Фішера-Фрімана-Галтона.

Отримані результати статистичної перевірки засвідчили, що розподіл дітей за рівнями вираженості психотравматичних наслідків у експериментальній та контрольній групах статистично значуще відрізняється. Діти ЕГ після участі у психокорекційній програмі частіше демонстрували адаптивний та адаптивно-реактивний рівні, тоді як у КГ переважали афективно-тривожний та афективно-стресовий рівні.

Таким чином, статистичний аналіз підтверджує, що виявлені відмінності між групами не можуть бути пояснені лише випадковими коливаннями вибірки. Отримані результати дають підстави пов'язувати позитивну динаміку в ЕГ із комплексним психокорекційним впливом, реалізованим у межах розробленої програми.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило ефективність комплексної програми психологічної підтримки та подолання наслідків психотравматичного досвіду у дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Позитивна динаміка в експериментальній групі проявилася у зниженні вираженості психотравматичних реакцій, розвитку емоційної саморегуляції та рефлексії, активізації психологічних ресурсів, формуванні позитивних переконань щодо власних можливостей, розвитку емпатії та конструктивної соціальної взаємодії.

Розроблена програма може розглядатися як перспективний інструмент психологічної підтримки, спрямований не лише на зменшення негативних наслідків психотравми, а й на розвиток внутрішніх ресурсів дитини, її психологічної стійкості та адаптаційних можливостей.

Список літературних джерел:

1. Бек, J. S. (2019). *Когнітивна психотерапія дітей та підлітків*. Інститут когнітивного моделювання.
2. Грабовська, Н. (2018). Психологічна арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психологія і соціальна робота*, (5), 21–27.
3. Наумбург, М. (2005). *Психотерапія через мистецтво: Теорія та практика*. Психологія.
4. Сухомлинська, О. М. (2021). Сучасні підходи до соціально-психологічного супроводу дітей з ООП. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (3), 10–18.
5. Шевченко, Т., & Мазур, Л. (2022). Казкотерапія в інклюзивному середовищі: рух, образ, слово. *Дефектологія*, (1), 33–39.

ПРОХОРЕНКО ЛЕСЯ,
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ЯК ВИНИКЛА ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ І СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ

Інклюзивна освіта в Україні є одним із ключових напрямів трансформації сучасної освітньої системи та важливим індикатором розвитку демократичного суспільства. Її становлення відбувається у контексті переосмислення права кожної людини на освіту, незалежно від стану здоров'я, особливостей розвитку, соціального статусу чи інших індивідуальних характеристик. У сучасному науковому дискурсі інклюзія розглядається не лише як організаційна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами, а як системна філософія освіти, спрямована на забезпечення участі, належності, рівності можливостей та подолання бар'єрів у навчанні й соціальній взаємодії.

Історичне становлення інклюзії в Україні не було одномоментним процесом і не може розглядатися виключно як механічне перенесення зарубіжної моделі. Її витоки пов'язані з розвитком вітчизняної спеціальної педагогіки, формуванням системи спеціальної освіти, подальшим поширенням ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, а також із поступовим переходом від медичної до соціальної та правозахисної моделі розуміння інвалідності.

Наприкінці XIX – на початку XX століття на українських землях починають формуватися перші організовані форми допомоги дітям із порушеннями розвитку. Створення спеціалізованих закладів для дітей із порушеннями слуху, зору, інтелектуального та мовленнєвого розвитку стало важливим етапом становлення спеціальної освіти. У цей період домінувало уявлення про необхідність створення для таких дітей окремих умов навчання, виховання та розвитку, що відповідали їхнім специфічним освітнім і психофізичним потребам.

Упродовж XX століття в Україні сформувалася розгалужена система спеціальної освіти, яка передбачала диференціацію освітніх маршрутів залежно від характеру порушення розвитку. Спеціальні школи та школи-інтернати забезпечували спеціально організований освітній процес, корекційно-розвиткову роботу та професійну підтримку дітей. Водночас така система, попри значні досягнення в розвитку спеціальної педагогіки, була побудована переважно на принципах відокремленого навчання. Відповідно, дитина з особливостями розвитку часто опинялася поза межами загального освітнього та соціокультурного середовища.

Зміни суспільно-політичних та соціально-економічних умов після проголошення незалежності України актуалізували необхідність переосмислення системи освіти дітей з особливими потребами. У 1990-х роках наукова та педагогічна спільнота активно обговорювала перспективи подальшого розвитку спеціальної освіти, співвідношення спеціального та загального освітніх середовищ, а також можливості інтеграції дітей з особливими потребами у масову школу. На практиці поступово поширювалися форми інтегрованого навчання, однак у багатьох випадках цей процес мав стихійний характер і не супроводжувався достатнім ресурсним, кадровим та методичним забезпеченням.

Саме на цьому етапі особливо виразно проявилася суперечність між необхідністю забезпечення права дитини на освіту за місцем проживання та недостатньою готовністю загальноосвітньої системи до різноманітності учнівського контингенту. Тому сучасна інклюзія в Україні сформувалася не шляхом простого скасування спеціальної освіти, а в результаті пошуку нової моделі взаємодії між загальною, спеціальною та інклюзивною освітою.

Важливим міжнародно-правовим підґрунтям для розвитку інклюзивної освіти стала Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ухвалена у 2006 році та ратифікована Україною у 2009 році. Стаття 24 Конвенції закріплює право осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації та на основі рівності можливостей і визначає необхідність забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях. Для

України ратифікація Конвенції стала важливим чинником переходу до правозахисної парадигми, у межах якої особливі освітні потреби розглядаються не як підстава для виключення дитини із загального освітнього простору, а як фактор, що зумовлює необхідність створення відповідних умов для її участі та розвитку.

Упродовж 2010-х років процес становлення інклюзивної освіти в Україні набув системного характеру. Відбувалися зміни у законодавстві, розширювалися можливості навчання дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти, удосконалювалися механізми психолого-педагогічного супроводу. Важливим кроком стало прийняття Закону України «Про освіту» 2017 року, який визначив інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення всіх учасників освітнього процесу. Закон також закріпив необхідність забезпечення психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та доступності освітнього середовища.

Важливою складовою цієї трансформації стало створення інклюзивно-ресурсних центрів. Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 було визначено правові засади функціонування ІРЦ як установ, покликаних забезпечувати комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та системний кваліфікований супровід осіб з особливими освітніми потребами. Таким чином, відбувся перехід від моделі, у якій основним завданням було визначення типу порушення та відповідного спеціального закладу, до системи, орієнтованої на визначення індивідуальних потреб дитини та необхідних для її навчання послуг.

Водночас сутність інклюзивної освіти не зводиться до фізичного перебування дитини з ООП у звичайному класі. У міжнародному науковому дискурсі інклюзія передбачає повноцінну участь учня в освітньому процесі, його залучення до життя класу та школи, доступність навчального змісту, адаптацію освітнього середовища й педагогічних стратегій відповідно до різноманіття потреб учнів. У цьому контексті важливими є положення концепції «семи

стовпів» інклюзивної освіти, пов'язаної з працями Тіма Лормана та Джоан Депплер. Серед ключових умов ефективної інклюзії автори виокремлюють позитивне ставлення до інклюзії, підтримувальне лідерство та політику, доказові практики на рівні школи й класу, гнучкість навчальної програми та викладання, залучення громади, рефлексію та забезпечення необхідного професійного навчання і ресурсів.

Сучасне осмислення інклюзивної освіти ґрунтується на низці взаємопов'язаних наукових підходів. Одним із фундаментальних є соціальна модель інвалідності, відповідно до якої труднощі участі людини в суспільстві значною мірою зумовлюються не лише її індивідуальними особливостями, а й бар'єрами, створеними соціальним та фізичним середовищем. У площині освіти це означає зміну основного запитання: не «що не може дитина?», а «які бар'єри перешкоджають її навчанню та участі і що ми можемо змінити?».

Іншим важливим концептуальним підґрунтям є універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, UDL), який передбачає проектування освітнього процесу таким чином, щоб різноманітність учнівських потреб враховувалася вже на етапі планування. Універсальний дизайн спрямований на створення множинних способів представлення навчального матеріалу, залучення учнів та демонстрації результатів навчання. У поєднанні з диференційованим викладанням та індивідуалізацією освітньої підтримки це створює основу для формування гнучкого освітнього середовища, здатного відповідати різноманіттю учнів.

У цьому контексті принципово змінюється роль самої школи. Якщо традиційна модель передбачала адаптацію дитини до вже сформованої системи, то інклюзивна парадигма передбачає взаємну адаптацію та трансформацію освітнього середовища. Тобто дитина не повинна відповідати єдиному «стандарту» учня для того, щоб бути прийнятою школою; навпаки, школа має створювати умови, за яких кожна дитина може навчатися, розвиватися та брати участь у спільному житті відповідно до власних можливостей і потреб.

Разом із тим сучасний український шлях розвитку інклюзії залишається складним і суперечливим. Серед актуальних проблем можна виокремити недостатню готовність частини педагогічних працівників до роботи в умовах різноманіття, нерівномірність ресурсного забезпечення закладів освіти, труднощі міжпрофесійної взаємодії, необхідність удосконалення корекційно-розвиткової підтримки, а також потребу в узгодженні діяльності систем загальної, спеціальної та інклюзивної освіти. Окремим викликом є ризик формального розуміння інклюзії, коли фізична присутність дитини в загальноосвітньому класі не супроводжується її реальною участю в навчанні та соціальному житті колективу.

Водночас інклюзивне навчання не повинне розглядатися як протиставлення загальної та спеціальної освіти. Для України важливо сформувати систему, у якій різні освітні моделі доповнюють одна одну, а вибір освітнього маршруту визначається найкращими інтересами дитини, її потребами, можливостями та правом сім'ї на вибір. Спеціальна освіта з її науковими напрацюваннями, спеціальними методиками та професійними кадрами може бути важливим ресурсом розвитку інклюзивного освітнього середовища, а інклюзія, своєю чергою, має забезпечувати розширення можливостей соціальної участі та включення дітей з ООП у спільноту.

Отже, історія інклюзії в Україні є історією поступової зміни освітньої парадигми: від відокремлення та сегрегації – через інтеграційні практики – до формування інклюзивного освітнього середовища, заснованого на праві кожної дитини на участь, розвиток і належність. Водночас українська модель інклюзії ще перебуває на етапі становлення та потребує подальшого наукового осмислення.

Сьогодні інклюзія є значно ширшою за організаційну форму навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це філософія соціальної справедливості, принцип побудови демократичного суспільства та стратегія реформування освіти. Її справжня ефективність визначається не кількістю дітей з ООП, зарахованих до інклюзивних класів, а якістю їхньої участі в освітньому

процесі, можливостями розвитку, відчуттям належності та реальним доступом до всіх ресурсів шкільного і суспільного життя.

Для України, яка одночасно переживає воєнні виклики, соціальні трансформації та масштабні освітні зміни, інклюзія набуває особливого значення. Вона стає своєрідним тестом на здатність суспільства визнавати різноманітність, усувати бар'єри та створювати умови, у яких кожна дитина може бути не лише присутньою, а й активною учасницею освітнього та суспільного життя. Саме тому подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні потребує не формального розширення мережі інклюзивних класів, а системної роботи над якістю освітнього середовища, професійною компетентністю педагогів, доступністю послуг, міжвідомчою взаємодією та забезпеченням реальної участі кожної дитини.

Список літературних джерел:

1. Верховна Рада України. (2017). *Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII*. [Закон України «Про освіту»](#)
2. Кабінет Міністрів України. (2017). *Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова від 12 липня 2017 р. № 545*. [Положення про інклюзивно-ресурсний центр](#)
3. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
4. Lorman, T., & Deppeler, J. (2002). *Working towards inclusive education: An Australian perspective*. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 143–162). Open University Press.
5. United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю](#)

РІБЦУН ЮЛІЯ,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

РЕАЛІЗАЦІЯ ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ

Повноцінне оволодіння українською мовою в дошкільному дитинстві, опанування навичок грамотного читання й письма в школі, уміння швидко, правильно, повно аналізувати мовні явища, засвоювати теоретичний матеріал, практично застосовувати вивчені правила неможливі без правильно сформованої звуковимови.

Усі слова в мові складаються зі звуків – найменших одиниць мовного потоку, що не мають ані лексичного, ані граматичного значення. У нашому організмі працює справжня «фабрика з виробництва звуків», функціонування «цехів» якої тісно пов'язане між собою.

У мозковому «цеху» працюють ті ділянки кори головного мозку, що відповідають за породження та розуміння мовлення; в артикуляційному – губи, зуби, язик, тверде і м'яке піднебіння, які допомагають утворювати звуки; у дихальному – ніс, бронхи, легені, грудна клітка та діафрагма, що забезпечують плавний і цілеспрямований струмінь видихуваного повітря для звукоутворення; у голосовому – гортань і голосові зв'язки, котрі дають змогу змінювати гучність голосу, диференціювати приголосні за дзвінкістю–глухістю; у слуховому – вуха-контролери, що допомагають слідкувати за правильністю власного мовлення та вимови інших.

Тому дуже важливо, щоб дитина, починаючи з раннього віку, вчилася вслухатися та розуміти звернене мовлення, уміла слухати й чути окремі звуки, розрізняти їх на слух і за артикуляцією, правильно вимовляти.

Авторський логопсихосинергетичний підхід [1] є ефективним помічником різнопрофільних фахівців для роботи з дітьми раннього, дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, дорослого віку. Його реалізація здійснюється і під час формування навичок правильної звуковимови, адже на основі специфічної корекційно-розвиткової синергії нами розроблені артикуляційні (для постановки звуків), рухові (для закріплення того чи того звука в мовленні шляхом поєднання його з певним рухом) та ейдетичні (для вироблення навичок звукового аналізу) вправи.

Наведемо окремі зразки вправ.

[б]

Вправи для постановки й закріплення у вимові звука [б]:

1. *Артикуляційні:*

– промовляти звук [в], виконуючи почергове зімкнення та розімкнення губ швидкими рухами згори донизу вказівним пальцем, розташованим між нижньою губою та підборіддям дитини → б-б-б;

– протяжно вимовляти [у], великим і вказівним пальцями ведучої руки, то стискаючи, то відпускаючи губи → бу-бу-бу;

– промовляти пе-пе-пе, приклавши долоню до шиї вище гортані для відчуття вібрації (зроби так, щоб «горлечко задрижало») → бе-бе-бе;

– промовляти пу-пу-пу, трохи роздуваючи щоки («Індик») → бу-бу-бу;

– багаторазово промовляти ва-ва-ва-па (за інерцією одзвінчення) → ба;

– злегка та швидко постукувати по нижній губі → б-б-б.

2. *Рухові:*

– «Сердитий індик» – руки трохи розвести в боки; піднімати плечі з одночасним промовлянням б-б-б;

– «Барабанщик» – випрямленими вказівними пальцями (інші пальці зібрані в кулачки) робити почергові ритмічні рухи вгору–вниз, імітуючи гру на барабані, з одночасним промовлянням б-б-б.

3. *Ейдетичні:*

- зоровий образ – закипає в каструлі каша, і кришка починає торохтіти: «Б-б-б!» (швидко, ритмічно);
- смаковий образ – маковий бублик;
- нюховий образ – запашний бузок;
- тактильний образ – тверді боби.

[В]

Вправи для постановки й закріплення у вимові звука [в]:

1. Артикуляційні:

- дмухати через витягнуті трубочкою губи, вказівним пальцем наближаючи нижню губу до верхніх різців («Вовчик») → в-в-в;
- видихати з голосом через нещільно зімкнуті губи, періодично широко відкриваючи рот («Сирена») → ва-ва-ва;
- тривало промовляти [у], притискаючи вказівним пальцем нижню губу до верхніх різців і відпускаючи її → у-ву;
- промовляти фа-фа-фа, приклавши долоню до шиї вище гортані для відчуття вібрації (зроби так, щоб «горлечко задрижало») → ва-ва-ва;
- багаторазово промовляти ба-ба-ба-фа (за інерцією одзвінчення) → ва;
- злегка закусити нижню губу, дмухати на свічку, намагаючись загасити її → в-в-в.

2. Рухові:

- «Пилосос» – виставити праву ногу, трохи нахилитись уперед; напівзігнутими руками робити рухи від себе й до себе, імітуючи прибирання пилососом, одночасно вимовляючи в-в-в;
- «Вітер» – виконувати кругові оберти витягнутими руками над головою, зображаючи вихор, з одночасним промовлянням в-в-в.

3. Ейдетичні:

- зоровий образ – віє вітер, завиває: «В-в-в!» (зливо, з наростанням);
- смаковий образ – гірко-солоне морська вода;
- нюховий образ – ароматна ваніль;
- тактильний образ – свіжа пухка ватрушка.

[Г]

Вправи для постановки та закріплення у вимові звука [Г]:

1. Артикуляційні:

– промовляти да-да-да, шпателем (зондом, ручкою чайної ложки) натискаючи на кінчик язика та відсуваючи його в глиб ротової порожнини → га-га-га;

– промовляти ха-ха-ха, приклавши долоню на шию вище гортані для відчуття вібрації (зроби так, щоб «горлечко задрижало») → га-га-га;

– багаторазово промовляти да-да-да-ха (за інерцією одзвінчення) → га;

– відсунути язик назад льодяником «Чупа-чупс» → г-г-г.

2. Рухові:

– «Гуси» – робити нахили вперед, трохи відводячи руки назад; видовжувати шию, вимовляючи г-г-г;

– «Гусачок». Передпліччя вертикально, лікоть під прямим кутом; вказівний палець опирається на великий; усі пальці притиснути один до одного з одночасним промовлянням г-г-г.

3. Ейдетичні:

– зоровий образ – малюк весело агукає в колясці: «Г-г-г» (зливо);

– смаковий образ – кислий гранат;

– нюховий образ – пряна гвоздика;

– тактильний образ – кругла горошина.

[Г]

Вправи для постановки й закріплення у вимові звука [Г]:

1. Артикуляційні:

– закинувши голову назад, уривчасто промовляти звук [к], досягаючи клацання → г-г-г;

– промовляти ка-ка-ка, приклавши долоню до шиї вище гортані для відчуття вібрації (зроби так, щоб «горлечко задрижало») → га-га-га.

2. Рухові:

– «Гава» – руки трохи розвести в боки; робити плавні нахили вперед з одночасним промовлянням г-г-г;

– «Дзига» – вказівним пальцем ведучої руки, спрямованим донизу, виконувати кругові рухи з одночасним промовлянням г-г-г.

3. Ейдетичні:

– зоровий образ – мама захворіла; вона полоще горло: «г-г-г» (уривчасто);

– смаковий образ – солодкий гогель-могель;

– тактильний образ – колючий кущ агрусу.

Авторська методика з конспектами занять та ілюстративним матеріалом представлена в навчальному комплекті, що складається з кольорового логопедичного альбому та навчально-методичного посібника до нього з посторінковими конспектами, поясненнями та рекомендаціями [2-3].

Практикою доведено наукову обґрунтованість і дієвість авторського логопсихосинергетичного підходу у роботі з формування усіх складових психомовленнєвої діяльності.

Список літературних джерел:

1. Рібцун Ю. В. Логопсихосинергетичний підхід: синергетика науки та практики. *Грааль науки* : міжнар. наук. журнал. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа»; НУ «Інститут науково-технічної інтеграції та співпраці», 2026. №64 (березень 2026). С. 1213-1236. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748694>
2. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : логопедичний альбом з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза, 2019. 160 с.
3. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : навч.-метод. посіб. з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза, 2019. 224 с.

СУХІНА ІРИНА,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник відділу
освіти дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Сучасні умови життя українського суспільства характеризуються значною кількістю кризових викликів, пов'язаних із війною, вимушеним переселенням, втратою близьких, порушенням звичного способу життя та високим рівнем психоемоційного навантаження. Особливої актуальності набуває проблема психологічної підтримки батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки вони одночасно переживають труднощі, пов'язані як із вихованням дитини, так і з наслідками воєнних подій. Саме психологічна стійкість батьків є важливою умовою збереження благополуччя сім'ї та забезпечення повноцінного розвитку дитини в умовах тривалого стресу [1; 2; 3].

У сучасній психологічній літературі проблему формування резилієнтності розглядають у межах кількох взаємодоповнювальних наукових підходів.

Особистісно-психологічний підхід визначає резилієнтність як систему внутрішніх ресурсів особистості. Важливого значення набувають позитивна самооцінка, емоційна саморегуляція, оптимістичне бачення майбутнього, здатність до саморефлексії, когнітивна гнучкість та внутрішній локус контролю. Саме розвиток цих характеристик забезпечує конструктивне подолання кризових ситуацій та психологічне благополуччя [2].

Резилієнтність у когнітивно-біхевіоральному підході розглядається як сукупність навичок, які можуть цілеспрямовано формуватися у процесі психологічного супроводу. Основна увага приділяється розвитку

конструктивного мислення, зміні дисфункціональних переконань, формуванню ефективних стратегій подолання стресу, розвитку навичок емоційної саморегуляції та вирішення проблем. Такий підхід підтверджує можливість цілеспрямованого розвитку психологічної стійкості шляхом систематичного навчання та практичного відпрацювання адаптивних моделей поведінки [2].

Соціокультурний підхід підкреслює визначальну роль соціального середовища у розвитку резилієнтності. Підтримка членів сім'ї, професійної спільноти, освітніх закладів, громадських організацій та груп взаємодопомоги значною мірою визначає здатність людини успішно долати складні життєві обставини. Психологічна стійкість формується не лише завдяки внутрішнім ресурсам особистості, а й через можливість ефективно використовувати ресурси соціального середовища [2].

З точки зору біопсихосоціального підходу резилієнтність – це результат взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників. Особливості нервової системи, індивідуально-психологічні характеристики, соціальна підтримка, доступність психологічної допомоги та якості сімейних взаємин утворюють єдину систему чинників, що визначає адаптаційні можливості людини.

У практиці психологічного супроводу батьків дітей з ООП зазначені підходи реалізуються через комплексну психолого-педагогічну підтримку. Важливими складовими такої роботи є психоедукація, розвиток навичок саморегуляції, профілактика емоційного вигорання, зміцнення внутрішніх ресурсів та активізація соціальної підтримки [2].

Основні напрями формування резилієнтності батьків дітей з ООП включають:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції та управління стресом;
- формування позитивного мислення;
- розвиток конструктивних стратегій подолання життєвих труднощів;
- підвищення впевненості у власних батьківських компетентностях;
- активізація внутрішніх психологічних ресурсів;

- розширення мережі соціальної підтримки через взаємодію із сім'єю, педагогами, психологами, громадськими організаціями та групами взаємодопомоги;
- формування готовності до партнерської взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу дитини;
- залучення батьків до психоосвітніх програм і тренінгів, спрямованих на розвиток резилієнтності [1; 2; 3; 4; 5].

Отже, розвиток резилієнтності є одним із пріоритетних напрямів психологічної підтримки батьків дітей з ООП. Огляд наукових підходів створює підґрунтя для розроблення комплексних програм психологічного супроводу родин. Їхня реалізація сприятиме зміцненню психологічного благополуччя батьків, підвищенню адаптаційних можливостей, профілактиці емоційного вигорання та забезпеченню ефективної підтримки розвитку, навчанню та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Сухіна І. В. Розвиток резилієнтності у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану // Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Кам'янець-Подільський, 2022. С. 146–150.
2. Сухіна І. В. Методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами: формування резильєнтності: практичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 114 с.
3. Матохнюк Л. В., Максименко Ю. В. Допомога батькам, які мають дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. № 3. С. 71–76.

4. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
5. Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 92–98.

ХОТЕНЮК ІГОР,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІД ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ
РОДИН, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Повномасштабна збройна агресія проти України спричинила одну з наймасштабніших гуманітарних криз у Європі, прямим наслідком якої стало вимушене внутрішнє переміщення мільйонів людей. Серед них особливе місце посідають родини, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП): для них утрата звичного середовища поєднується з руйнуванням системи спеціалізованої допомоги, у яку дитина була залучена за попереднім місцем проживання. Вимушене переміщення руйнує усталений маршрут психолого-педагогічного супроводу, обмежує доступ до корекційно-розвиткових послуг, погіршує психоемоційний стан батьків і дітей та підвищує ризики соціальної ізоляції й дезадаптації. Попри наявність правових механізмів підтримки внутрішньо переміщених осіб і розвиток інклюзивної освіти, проблема цілісного супроводу саме цієї категорії родин залишається недостатньо дослідженою, що й зумовило актуальність теми та проведення нами відповідного дослідження.

Здійснений теоретичний аналіз, дозволив визначити ряд дослідників, які у своїх працях розглядали окреслене питання. Зокрема, проблеми вимушеного переміщення й адаптації внутрішньо переміщених осіб висвітлено у працях Е. Лібанової, О. Малиновської, М. Слюсаревського, І. Тітара; психологічні механізми відновлення особистості після травматичних подій обґрунтовано Т. Титаренко зі співавторами [4]. Теоретичні засади інклюзивної освіти й супроводу дітей з ООП розкрито у працях А. Колупаєвої [2], С. Миронової,

В. Синьова, Т. Скрипник; питання психологічного супроводу дітей з порушеннями розвитку та їхніх родин досліджував В. Кобильченко [1]. Концептуальне підґрунтя дослідження становлять також екологічна теорія розвитку У. Бронфенбреннера [5] та концепція сімейної резильєнтності Ф. Волш. Водночас, цілісного підходу до супроводу родин, які одночасно є переміщеними й виховують дитину з ООП, у науковій літературі бракує.

Відтак, мета нашої роботи – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити технологію психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з ООП ми розуміємо як системну, пролонговану, суб'єкт-суб'єктну діяльність команди фахівців у партнерстві з родиною, спрямовану на психологічну, соціальну й освітню адаптацію родини через активізацію її внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Теоретичний аналіз засвідчив, що досліджувані родини характеризуються поєднанням ситуативної та диспозиційної вразливості, яке формує особливий комплекс психологічних, освітніх і соціальних потреб.

На етапі теоретичного аналізу науково-методичних джерел визначено, що ключовою характеристикою досліджуваної категорії родин є інтерсекційний (взаємопов'язаний) характер їхньої вразливості: диспозиційна вразливість, зумовлена вихованням дитини з порушеннями розвитку, і ситуативна вразливість, спричинена вимушеним переміщенням, не діють ізольовано, а взаємно потенціюють одна одну, унаслідок чого сукупна вразливість родини зростає непропорційно. Саме тому окремі, не пов'язані між собою заходи (спрямовані лише на дитину або лише на розв'язання окремих проблем родини) виявляються недостатніми, а супровід має бути цілісним і комплексним.

На основі системного, екологічного, сімейно-центрованого, ресурсного, біопсихосоціального, інклюзивного та травмоутливого підходів обґрунтовано структурно-функціональну модель супроводу, що поєднує п'ять взаємопов'язаних компонентів – цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний і діагностико-результативний. Цільовий

компонент визначає мету й систему завдань супроводу; теоретико-методологічний є концептуальним ядром моделі (сукупність підходів і принципів); змістовий розкриває напрями супроводу; організаційно-технологічний визначає етапи, форми, методи й учасників; діагностико-результативний містить критерії, показники, рівні та очікуваний результат і забезпечує зворотний зв'язок. Функціональний аспект моделі розкрито через систему функцій (діагностичну, прогностичну, проєктувальну, корекційно-розвиткову, консультативну, профілактичну, координаційно-організаційну та підтримувальну), а результативність – через три критерії (стану дитини, стану родини та організаційно-процесуальний) і три рівні адаптованості (високий, достатній, низький).

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили виражене психоемоційне неблагополуччя батьків (високий рівень особистісної тривожності – у 60,0 % родин, високий рівень стресу – у 53,3 %), підвищену тривожність дітей (у 53,3 %) і регрес раніше сформованих навичок (у 46,7 %), а також часткове або повне руйнування освітнього маршруту дитини. За рівнем адаптованості родини виявилися неоднорідними, що дало підстави виокремити три їх типи: ресурсні (20,0 %), ситуативно вразливі (46,7 %) і вразливі (33,3 %). Статистично підтверджено значущі взаємозв'язки між психоемоційним станом батьків і дитини та між типом родини й рівнем її адаптованості.

На основі моделі розроблено технологію психолого-педагогічного супроводу як науково обґрунтовану, алгоритмічно впорядковану й відтворювану послідовність взаємопов'язаних етапів: підготовчо-організаційного (виявлення родини, встановлення контакту, формування команди супроводу), діагностичного (комплексна діагностика, визначення рівня адаптованості й типу родини), проєктувального (розроблення індивідуального плану супроводу та індивідуальної програми розвитку дитини), діяльнісно-реалізаційного (безпосередня реалізація супроводу), рефлексивно-оцінного (моніторинг динаміки й коригування) та підтримувально-завершального (закріплення результатів і перехід до підтримуючого режиму). Наявність рефлексивно-

оцінного етапу забезпечує зворотний зв'язок і надає технології циклічного, саморегульованого характеру.

Змістовим утіленням технології є програма супроводу, що складається з п'яти взаємопов'язаних модулів. Психологічний модуль спрямований на стабілізацію психоемоційного стану родини, опрацювання травматичного досвіду та профілактику батьківського вигорання; корекційно-педагогічний – на розвиток і навчання дитини та відновлення її освітнього маршруту; соціальний – на відновлення соціальних зв'язків та інтеграцію родини в громаду; інформаційно-правовий – на реалізацію прав внутрішньо переміщених осіб і доступ до послуг; консультативно-просвітницький – на підвищення батьківської компетентності й подолання гіперопіки. Зміст програми безпосередньо впливає з виявлених на констатувальному етапі потреб родин, а її реалізація диференціюється відповідно до типу родини: для ресурсних родин – підтримуючий режим, для ситуативно вразливих – активний комплексний супровід, для вразливих – інтенсивний кризовий і травмочутливий супровід. Програму методично забезпечено орієнтовним тематичним планом, діагностичним інструментарієм моніторингу та комплексом конкретних технік і вправ за кожним модулем.

Ефективність програми перевірено на формувальному й контрольному етапах шляхом зіставлення експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку: частка родин з високим рівнем адаптованості зросла з 20,0 % до 53,3 %, а з низьким – зменшилася з 33,3 % до 6,7 %; знизилася тривожність і стрес батьків та тривожність дітей, зросли частка родин з відновленим освітнім маршрутом і рівень їхніх ресурсів. У контрольній групі зміни виявилися незначними, що підтверджує ефективність розробленої технології та програми.

Отже, проведене нами дослідження доводить, що психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених родин дітей з ООП має бути цілісним, диференційованим і зорієнтованим на родину як систему. Розроблені структурно-функціональна модель, технологія та програма супроводу, що

інтегрують інклюзивний і травмочутливий підходи, підтвердили свою дієвість і можуть бути впроваджені в діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти та психологічних служб. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням довготривалих ефектів супроводу й адаптацією технології до інших категорій ООП.

Список літературних джерел:

1. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма “Техсервіс”», 2015. 205 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук та ін. ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
4. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.
5. Walsh F. Family resilience: a framework for clinical practice. Family Process. 2003. Vol. 42, № 1. P. 1–18.

ХОТЕНЮК ОЛЕГ,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Упровадження інклюзивного навчання є однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної системи загальної середньої освіти в Україні. Реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти у закладі за місцем проживання суттєво змінює організацію освітнього процесу й, відповідно, зумовлює нові вимоги до управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Відповідно до статті 26 Закону України «Про повну загальну середню освіту» заклад освіти зобов'язаний утворити інклюзивний клас за зверненням особи з особливими освітніми потребами або її батьків [2], а Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти визначає механізми забезпечення такого навчання, зокрема рівні підтримки здобувачів освіти [3]. Це покладає на керівника закладу відповідальність за створення інклюзивного освітнього середовища, координацію діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, забезпечення розумного пристосування, розподіл відповідних ресурсів і формування інклюзивної культури педагогічного колективу.

Проте управління ЗЗСО в умовах інклюзивного навчання не зводиться до механічного долучення нових функцій до звичної управлінської діяльності, а передбачає якісну трансформацію всіх управлінських процесів. Як наголошують А. Колупаєва та О. Таранченко, інклюзія потребує системних змін у філософії, організації та культурі закладу освіти, а не лише формального зарахування дитини з особливими освітніми потребами до класу [1]. Відтак актуалізується

проблема формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити структурно-функціональну модель і педагогічні умови формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

На основі аналізу наукових джерел управлінську компетентність керівника ЗЗСО з інклюзивним навчанням визначено як інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється в мотиваційно-ціннісному ставленні до управління інклюзивним закладом, у системі управлінських і фахових знань, володінні технологіями управлінської діяльності в умовах інклюзії, а також у здатності до рефлексії й саморозвитку, і забезпечує ефективне управління закладом задля створення якісного та доступного освітнього середовища для всіх здобувачів освіти.

У структурі досліджуваної компетентності виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (ціннісне прийняття інклюзії, мотивація до управління інклюзивним закладом, толерантність, усвідомлення відповідальності); когнітивний (знання нормативно-правових засад інклюзивної освіти, володіння її понятійним апаратом, знання теорії освітнього менеджменту та механізмів ресурсного забезпечення); діяльнісно-технологічний (уміння координувати команду психолого-педагогічного супроводу, взаємодіяти з інклюзивно-ресурсними центрами, розподіляти ресурси, долати опір змінам, здійснювати моніторинг якості інклюзивного навчання); рефлексивний (самоаналіз управлінської діяльності, адекватність самооцінки, готовність до професійного саморозвитку). Системотвірним є мотиваційно-ціннісний компонент, оскільки саме ціннісні орієнтації керівника визначають, чи стане інклюзія формальною вимогою, чи реальним управлінським пріоритетом закладу.

Відповідно до компонентів обґрунтовано критерії (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний), систему

показників і чотири рівні сформованості: високий (творчий), достатній (продуктивний), середній (репродуктивний), низький (елементарний).

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що в переважної більшості керівників ЗЗСО з інклюзивним навчанням (75 %) управлінська компетентність сформована на середньому (45 %) та низькому (30 %) рівнях; достатнього рівня досягли 20 %, високого – лише 5 % респондентів. Найнижчі показники зафіксовано за операційно-діяльнісним критерієм (низький рівень – 40 %), що засвідчує розрив між декларованим позитивним ставленням керівників до інклюзії та їхньою практичною здатністю реалізовувати управлінські функції в інклюзивному закладі. Виявлено типові професійні дефіцити: недостатнє володіння механізмами ресурсного й фінансового забезпечення інклюзивного навчання; труднощі в координації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу та міжвідомчій взаємодії; не вміння долати опір змінам у педагогічному колективі; відсутність системи моніторингу якості інклюзивного навчання; неадекватність (завищеність) самооцінки керівників.

З урахуванням виявлених дефіцитів розроблено структурно-функціональну модель формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Методологічним підґрунтям моделі слугували системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, андрагогічний, середовищний та інклюзивний підходи. Модель охоплює шість функційно необхідних блоків: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, процесуальний (технологічний), блок педагогічних умов і діагностично-результативний. Її функціонування забезпечується наявністю зворотного зв'язку, що надає моделі динамічного, саморегульованого характеру.

Обґрунтовано п'ять педагогічних умов реалізації моделі: 1) формування ціннісно-мотиваційного ставлення керівників до інклюзивної освіти; 2) науково-методичний супровід їхньої управлінської діяльності в умовах інклюзії; 3) практико-орієнтоване навчання на основі розв'язання управлінських ситуацій і кейсів; 4) розвиток рефлексивних умінь керівників і залучення їх до професійних

спільнот; 5) створення інклюзивного освітнього середовища закладу. Добір умов не був довільним: кожна з них спрямована на подолання конкретних професійних дефіцитів, виявлених на констатувальному етапі, і на формування відповідного компонента досліджуваної компетентності. Ідея розбудови інклюзивного середовища як чинника розвитку самого закладу узгоджується з підходами, реалізованими в «Індексі інклюзії» Т. Бута та М. Ейнскоу, які розглядають інклюзивну культуру як базовий вимір шкільних змін [5].

Провідним засобом упровадження моделі став авторський спецкурс «Управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання» обсягом 60 годин (2 кредити ЄКТС), доповнений системою тренінгів, майстер-класів, коучингової та менторської підтримки, стажування й самоосвітньої діяльності керівників. З огляду на андрагогічні засади навчання дорослих пріоритет надано активним та інтерактивним методам: кейс-методу, аналізу управлінських ситуацій, діловим і рольовим іграм, проєктуванню, роботі з рефлексивним щоденником і портфоліо [4]. Підсумковою формою контролю обрано захист авторського управлінського проєкту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища закладу», розробленого на матеріалі власного закладу слухача, що забезпечило безпосереднє впровадження результатів навчання в управлінську практику.

За результатами контрольного етапу в експериментальній групі зафіксовано суттєву позитивну динаміку за всіма компонентами управлінської компетентності: частка керівників із високим рівнем зросла з 5 % до 30 %, з достатнім – з 15 % до 45 %, тоді як частка респондентів із середнім рівнем зменшилася з 50 % до 20 %, а з низьким – з 30 % до 5 %. Загалом частка керівників ЕГ із високим і достатнім рівнями зросла з 20 % до 75 %. Найпоказовішою є динаміка за операційно-діяльнісним критерієм, за яким частка керівників із низьким рівнем зменшилася з 40 % до 5 %. У контрольній групі відповідні зміни виявилися незначними й несистемними.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО з інклюзивним навчанням є

ефективним за умови впровадження розробленої структурно-функціональної моделі та комплексної реалізації обґрунтованих педагогічних умов. Ключовим чинником результативності є практико-орієнтований характер навчання керівників і робота з їхньою рефлексивною позицією, оскільки саме неадекватна самооцінка власної компетентності перешкоджає усвідомленню потреби в професійному розвитку. Перспективними напрямками подальших досліджень є перевірка ефективності моделі на ширшій вибірці керівників, вивчення відтермінованих результатів її впровадження, а також адаптація моделі до умов закладів дошкільної та професійної (професійно-технічної) освіти.

Список літературних джерел:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 15.07.2026).
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п> (дата звернення: 15.07. 2026).
4. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
5. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 р.

**ЧЕРЕДА ОЛЕКСАНДР,
аспірант відділу психолого-
педагогічного супроводу дітей
з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ефективність психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами прямо залежить від рівня професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. Питання інклюзивної та професійної компетентності психолога вже поставало в полі зору українських дослідників [1–3], проте специфіка діяльності саме в закладі спеціальної освіти -необхідність поєднання психодіагностичних, корекційно-розвивальних і консультативних функцій у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку - досі не отримала цілісного структурно-функціонального й емпірично перевіреного вирішення, що зумовлює актуальність цього дослідження.

На основі системного, структурно-функціонального, акмеологічного, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-діяльнісного підходів обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів - мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний, - і виокремлено три рівні їх сформованості: репродуктивний (низький), адаптивний (середній), продуктивний (високий).

Емпіричне дослідження здійснено на вибірці 86 психологів закладів спеціальної освіти чотирьох областей України з використанням авторської анкети (58 тверджень за п'ятьма шкалами відповідно до структурних компонентів моделі), комплексу стандартизованих психодіагностичних методик та процедури експертного оцінювання керівниками закладів. Установлено, що

інтегральний показник сформованості професійної компетентності у вибірці загалом становить $M = 3,26$ ($SD = 0,49$); переважна більшість респондентів (57,0 %) демонструють середній (адаптивний) рівень, тоді як частка фахівців із високим рівнем є порівняно невеликою (22,1 %). Найнижчі середні показники зафіксовано за рефлексивним компонентом ($M = 2,94$; $SD = 0,67$): 34,9 % опитаних виявили низький рівень здатності до самоаналізу професійної діяльності. Кореляційний аналіз (r-Пірсона) підтвердив статистично значущі позитивні зв'язки між усіма компонентами моделі ($p < 0,05-0,01$), що засвідчує її цілісність; найтісніший зв'язок встановлено між когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами ($r = 0,52$; $p < 0,01$).

На підставі емпіричних даних, а також з опорою на концепцію рефлексивної практики [4] та теорію самодетермінації особистості [5], обґрунтовано чотири психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти: розвиток рефлексивної позиції засобами супервізії й інтервізії; науково-методичний супровід когнітивного компонента; підтримка професійної мотивації молодих фахівців через наставництво; практико-орієнтоване навчання операційно-діялісного компонента. На їх основі розроблено та експериментально перевірено програму професійного розвитку «Професійне зростання» на вибірці з експериментальної ($n = 30$) та контрольної ($n = 28$) груп. За результатами формувального етапу зафіксовано статистично значущу перевагу експериментальної групи над контрольною за інтегральним показником ($t(56) = 5,87$; $p < 0,001$), а найбільшу величину ефекту - за рефлексивним ($d = 1,40$), операційно-діялісним ($d = 1,25$) та когнітивним ($d = 0,98$) компонентами, тобто саме тими, що на констатувальному етапі мали найнижчі показники сформованості.

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої структурно-функціональної моделі та психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання авторського діагностичного інструментарію та програми «Професійне зростання» в системі

методичної роботи закладів спеціальної освіти, а також у процесі підготовки й підвищення кваліфікації психологів, що здійснюють психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Черда О. М. Професійна компетентність психолога закладів спеціальної освіти. Габітус. 2025. Вип. 72. С. 182–186.
2. Бірюкова К. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки. 2021. Вип. 16 (61). С. 5–15.
3. Вінтюк Ю. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 8. С. 42–48.
4. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
5. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268.

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

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ЯК СУСПІЛЬНА ЦІННІСТЬ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Питання про те, яким чином суспільство організовує навчання дітей, чий розвиток відрізняється від умовної норми, ніколи не було суто методичним. За кожною освітньою моделлю стоїть певна відповідь на значно ширше запитання: кого спільнота визнає своїм повноправним членом і які межі має ця приналежність. Саме тому перехід від сегрегації до інклюзії коректніше розглядати не як зміну педагогічної технології, а як зрушення в системі суспільних цінностей, що згодом закріплюється в законодавстві, професійних стандартах і повсякденних практиках школи.

Актуальність теми для України посилюється щонайменше трьома чинниками. По-перше, ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2009 р.) створила міжнародно-правові зобов'язання щодо забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях. По-друге, Закон України «Про освіту» (2017 р.) та Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) закріпили право дитини з особливими освітніми потребами (ООП) навчатися за місцем проживання, що фактично зробило інклюзію нормою, а не винятком. По-третє, повномасштабна війна різко розширила саму категорію дітей, які потребують додаткової підтримки: до неї увійшли діти з набутими порушеннями, з травматичним досвідом, діти внутрішньо переміщених осіб. Інклюзія перестала бути питанням окремої групи учнів і перетворилася на характеристику освітньої системи загалом.

Історична динаміка ставлення до дітей з особливими освітніми потребами зазвичай описується через послідовність чотирьох моделей, кожна з яких спирається на власне уявлення про природу «відмінності».

Медична модель тлумачить порушення як індивідуальну патологію, яку слід діагностувати та скоригувати. Освіта тут вторинна щодо лікування, а її організаційною формою стає спеціальний заклад із відокремленим контингентом. Позитивним здобутком цієї моделі є розвинений діагностичний інструментарій і накопичений корекційний досвід; обмеженням – фактичне виключення дитини із загального соціального простору.

Модель інтеграції передбачає повернення дитини до масової школи, однак за умови, що вона «дотягнеться» до наявних вимог. Відповідальність за адаптацію покладається на самого учня та його родину, тоді як освітнє середовище залишається незмінним. Це проміжна форма, яка знімає просторову ізоляцію, але зберігає нормативну.

Соціальна модель зміщує фокус із порушення на бар'єри – архітектурні, комунікаційні, інституційні та ставленнєві. Обмеження життєдіяльності трактується як результат взаємодії між станом людини й непристосованим середовищем. Звідси впливає й інша логіка дії: змінювати слід не дитину, а умови, у яких вона навчається.

Ціннісна (правозахисна) модель, характерна для сучасного етапу, розглядає різноманітність не як проблему, що потребує розв'язання, а як нормальну властивість людської спільноти. Інклюзія в цій рамці є не послугою для вразливої групи, а способом організації освіти, що приносить користь усім її учасникам: індивідуалізація навчання, універсальний дизайн, гнучке оцінювання виявляються корисними для значно ширшого кола учнів, ніж діти з ООП.

Ціннісний статус інклюзивності розкривається щонайменше в чотирьох вимірах.

Аксіологічний вимір ґрунтується на визнанні безумовної гідності людини незалежно від її продуктивності чи відповідності стандарту. Освітня система, побудована на цьому принципі, не ранжує учнів за «перспективністю» і не

розглядає навчання дитини з тяжкими порушеннями як витрату ресурсу без віддачі.

Правовий вимір оперує поняттям розумного пристосування: держава зобов'язана вносити необхідні модифікації, що не покладають непропорційного тягаря, аби забезпечити реалізацію права на освіту. Відмова від такого пристосування кваліфікується як форма дискримінації, а не як організаційна неспроможність.

Соціально-економічний вимір спирається на емпіричні дані: включення дитини в загальний освітній простір підвищує ймовірність подальшої зайнятості та самостійного життя, тоді як сегрегаційний маршрут відтворює залежність від соціальних виплат. Інклюзія в цій оптиці постає інвестицією, а не благодійністю.

Педагогічний вимір пов'язаний із впливом інклюзивного середовища на клас у цілому. Дослідження стабільно не підтверджують гіпотезу про зниження академічних результатів однокласників; натомість фіксується розвиток емпатії, кооперативних навичок і толерантності до відмінностей.

Досвід упровадження інклюзії засвідчує розрив між нормативним закріпленням і реальною практикою. Формальна присутність дитини з ООП у класі без відповідного забезпечення створює явище так званої «псевдоінклюзії», коли учень фізично перебуває в загальному просторі, але залишається поза навчальною взаємодією. Подолання цього розриву потребує щонайменше певних умов:

1. Насамперед ідеться про управлінську компетентність керівника закладу: саме директор ухвалює рішення щодо розподілу ресурсів, формування штату асистентів, організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу та створення індивідуальної програми розвитку. Інклюзія, залишена на розсуд окремого вчителя-ентузіаста, не набуває системного характеру.

2. Другою умовою є фахова підготовка педагогів – не лише через одноразові курси, а через постійний супровід, супервізію та можливість консультації з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. Опитування вчителів

послідовно демонструють, що основним джерелом опору інклюзії є не упередження, а відчуття методичної безпорадності.

3. Третьою умовою виступає готовність освітнього середовища у широкому розумінні: архітектурна доступність, наявність корекційно-розвиткових занять, адаптовані матеріали, а також цілеспрямована робота зі шкільною спільнотою та батьками. Прийняття однокласниками не виникає автоматично від спільного перебування в приміщенні – воно потребує педагогічного проєктування.

Нарешті, необхідною є система моніторингу якості, орієнтована на індивідуальний прогрес учня, а не на кількісні показники охоплення. Звітність про кількість інклюзивних класів сама по собі нічого не свідчить про освітні результати.

Отже, трансформація підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами відображає глибшу зміну в системі суспільних цінностей – перехід від уявлення про норму як однорідність до визнання різноманітності природною ознакою спільноти. Інклюзивність у цьому контексті постає не окремим напрямом соціальної політики, а критерієм зрілості суспільства та якості освітньої системи загалом.

Водночас ціннісна декларація сама по собі не забезпечує зміни практики. Результативність інклюзії визначається сукупністю управлінських, кадрових, методичних і середовищних умов, кожна з яких потребує окремої уваги.

Список літературних джерел:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю : ратифіковано Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство "Україна"», 2019. 300 с.
5. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ, 2018. С. 12–34.
6. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol : CSIE, 2011. 200 p.
7. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris : UNESCO, 2020. 424 p.

