eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ISSN 2313-4011 (print) ISSN 2708-0919 (online)

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

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 28

Київ – 2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ISSN 2313-4011 (print) ISSN 2708-0919 (online)

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

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: WAYS OF DEVELOPMENT

Scientific and methodical collection

Issue 28

Kyiv - 2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

УДК 376.1+37.21

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

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 3 від 30 березня 2026 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально- психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»
З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ № 24744 – 14684 ПР від 23.03.2021 р.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (016 – Спеціальна освіта) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022 р.); у галузі психологічних наук (053 – Психологія) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р.)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

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

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

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор
Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора
Чеботарьова Олена Валентинівна, доктор педагогічних наук, професор

Бабяк Ольга Олексіївна, кандидат психологічних наук, старший дослідник
Вовченко Ольга Анатоліївна, доктор психологічних наук, старший дослідник
Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук, професор
Клопота Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор
Литовченко Світлана Віталіївна, доктор педагогічних наук, професор
Лорман Тім, доктор філософії, професор
Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор
Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор
Цитовська Беата Єва, доктор габілітований, професор
Шевченко Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, професор

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Рапіна Лідія Анатоліївна, науковий співробітник

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

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

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

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

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

УДК 376.1+37.21

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

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 3, 30 March, 2026)

Journal established in 2000 p. Prior to 2009 p. was published under the name «Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school»
Since 2009 the journal has benn published as «Education of persons with special needs: ways of development»
State registration number: КВ № 24744 – 14684 ПР, 23.03.2021 p.

The collection is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine of category "B" in the field of pedagogical sciences (016 - Special Education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022); in the field of psychological sciences (053 - Psychology) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1035 dated 08.23.2023)

EDITORIAL BOARD ADDRESS

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

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

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

© Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, 2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief
Prokhorenko Lesia, doctor of psychological sciences, professor

Deputy Editor
Chebotaryova Olena, doctor of pedagogical sciences, professor

Babyak Olga, candidate of psychological sciences, senior researcher
Vovchenko Olga, doctor of psychological sciences, senior researcher
Dushka Alla, doctor of psychological sciences, professor
Klopota Olha, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Kobylchenko Vadym, doctor of psychological sciences, professor
Lytovchenko Svitlana, doctor of pedagogical sciences, professor
Loreman Tim, PhD, professor
Sokolova Hanna, doctor of psychological sciences, professor
Forostian Olha, doctor of pedagogical sciences, professor
Cytowska Beata Ewa, Doktor habilitowana, professor
Shevchenko Volodymyr, doctor of pedagogical sciences, professor

TECHNICAL EDITOR

Rapina Lidiia, researcher

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

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

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

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ЗМІСТ

Андрій Анплеєв. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПОДОЛАННІ СОЦІОАДАПТАЦІЙНИХ ТРУДНОЩІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ **13–28**

Ольга Бабяк. ТЕОРЕТИЧНІ КОНСТРУКТИ ПОНЯТТЯ «ІК-КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ З ЕМОЦІЙНИМИ ДИСФУНКЦІЯМИ **28–46**

Наталія Баташева. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КРИЗ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД **46–61**

Larysa Berezivska, Nadiia Yakobchuk, Alla Durdas. DEVELOPMENT OF MARIA MONTESSORI'S IDEAS IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE OF UKRAINE (20TH – EARLY 21ST CENTURIES ***(Лариса Березівська, Надія Якобчук, Алла Дурдас***. РОЗВИТОК ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ (ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) **61–81**

Ольга Біланова, Лаура Іващенко, Світлана Кульбіда. ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ МОВНИХ КОНТАКТІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ **81–101**

Ольга Волошина. ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ **101–113**

Лілія Гренюк. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУРДОПЕДАГОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ **113–125**

Катерина Довгопола. ДОСТУП ДО ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ **125–145**

Людмила Котлова, Ірина Неводнича, Наталія Хоменко. КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ **145–161**

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Світлана Кузьміна. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ **161–177**

Катерина Кучіна. РОЛЬ ВИКОНАВЧИХ ФУНКЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПИСЬМА В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ **177–188**

Kateryna Latysheva. MICRO-SENSORY PEDAGOGICAL INTERVENTIONS AS A MECHANISM FOR ENHANCING LEARNING ENGAGEMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (***Катерина Латишева.*** МІКРОСЕНСОРНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВТРУЧАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАЛУЧЕНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА) **188–200**

Віталій Литовченко. КОМПЛЕКСНІ ЗАХОДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЛІТИКИ В СУЧАСНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ **201–217**

Оксана Михайленко. ЦИФРОВА КАЗКА ЯК ЗАСІБ СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ **217–229**

Геннадій Міськов. ДЕФОРМАЦІЯ АНТИЦИПАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ЯК ЧИННИК ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ЦИФРОВОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ **229–243**

Людмила Ніколенко. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ **244–256**

Олена Переворська, Яна Чигріна, Тетяна Приходько. ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **256–279**

Андрій Пех. ДІАГНОСТИКА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ АРТТЕРАПІЇ **279–290**

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Наталія Савінова, Анастасія Нездатна. АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ **290–308**

Ігор Хотенюк. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **308–319**

Олег Хотенюк. ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ КЕРІВНИКА ЗЗСО ТА ВИМОГИ ДО УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ **319–330**

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

CONTENT

Andrii Anplieiev. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MILITARY PERSONNEL IN OVERCOMING SOCIO-ADAPTIVE DIFFICULTIES OF FUNCTIONING: A REVIEW OF CONTEMPORARY RESEARCH **13–28**

Olha Babiak. THEORETICAL CONSTRUCTS OF THE CONCEPT OF «ICT COMPETENCE» IN THE CONTEXT OF EDUCATING ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL DYSFUNCTIONS **28–46**

Nataliia Batasheva. SOCIAL ADAPTATION AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CRISIS CONDITIONS: A SYSTEMIC APPROACH **46–61**

Larysa Berezivska, Nadiia Yakobchuk, Alla Durdas. DEVELOPMENT OF MARIA MONTESSORI'S IDEAS IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE OF UKRAINE (20TH – EARLY 21ST CENTURIES **61–81**

Olga Bilanova, Laura Ivashchenko, Svitlana Kulbida. EXTRALINGUISTIC FACTORS OF LINGUISTIC CONTACTS OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE **81–101**

Olha Voloshyna. A STUDY OF THE MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM **101–113**

Liliia Hreniuk. PROFESSIONAL COMPETENCE OF A DEAF TEACHER AS A CONDITION FOR EFFECTIVE TEACHING OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS **113–125**

Kateryna Dovhopola. ACCESS TO EDUCATION AS A FACTOR IN SUPPORTING THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF MILITARY ACTION **125–145**

Liudmyla Kotlova, Iryna Nevodnycha, Nataliia Khomenko. THE CORRECTIVE POTENTIAL OF ART THERAPY IN OVERCOMING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN **145–161**

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Svitlana Kuzmina. THE ROLE OF INNOVATIVE MANAGEMENT IN ENSURING THE PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF INCLUSION **161–177**

Kateryna Kuchina. THE ROLE OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN THE DEVELOPMENT OF WRITING IN PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH WRITTEN LANGUAGE DISORDERS **177–188**

Kateryna Latysheva. MICRO-SENSORY PEDAGOGICAL INTERVENTIONS AS A MECHANISM FOR ENHANCING LEARNING ENGAGEMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS **188–200**

Vitalii Lytovchenko. COMPREHENSIVE MEASURES OF INCLUSIVE POLICY IN MODERN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE **201–217**

Oksana Mykhailenko. DIGITAL FAIRY TALES AS A MEANS OF AUDITORY-VERBAL REHABILITATION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS **217–229**

Hennadii Miskov. DEFORMATION OF ANTICIPATORY MECHANISMS AS A FACTOR OF ANXIETY IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN WAR CONDITIONS AND WAYS OF THEIR DIGITAL STABILIZATION **229–243**

Liudmyla Nikolenko. DIFFERENTIATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATIONAL TRENDS **244–256**

Olena Perevorska, Yana Chyhrina, Tetiana Prykhodko. TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS **256–279**

Andriy Pekh. DIAGNOSING THE SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH INTERACTIVE ART THERAPY **279–290**

Nataliia Savinova, Nezdatna Anastasiia. ANALYSIS OF DIAGNOSTIC METHODS FOR DETERMINING THE LEVELS OF FORMATION OF CHILDREN'S DIALOGICAL ACTIVITY **290–308**

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Igor Khoteniuk. MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INTERNALLY DISPLACED FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS **308–319**

Oleg Khoteniuk. PROFESSIONAL STANDARD FOR THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AND REQUIREMENTS FOR MANAGING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT **319–330**

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

УДК 389.843-022.364

Андрій Анплеєв,
лікар-психотерапевт
КНП Сумської Обласної Ради
«Сумський обласний спеціалізований диспансер радіаційного захисту населення»
e-mail: a.b.anpleiev@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-9090-0728

Andrii B. Anplieiev,
Psychotherapist
Sumy Regional Council Municipal Non-Profit Enterprise «Sumy Regional Specialized Dispensary for Radiation Protection of the Population»

КНП Сумської Обласної Ради
«Сумський обласний спеціалізований диспансер радіаційного захисту населення»
Площа Троїцька, 14, м. Суми, 40022, Україна

Sumy Regional Council Municipal Non-Profit Enterprise
«Sumy Regional Specialized Dispensary for Radiation Protection of the Population»
14, Troitska Square, Sumy, 40022, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПОДОЛАННІ СОЦІОАДАПТАЦІЙНИХ ТРУДНОЩІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MILITARY PERSONNEL IN OVERCOMING SOCIO-ADAPTIVE DIFFICULTIES OF FUNCTIONING: A REVIEW OF CONTEMPORARY RESEARCH

Анотація. У сучасних умовах посилення соціальної, політичної та воєнної нестабільності проблема ефективної психологічної підтримки військовослужбовців набуває особливої актуальності. Соціоадаптаційні труднощі функціонування проявляються у різноманітних сферах життєдіяльності військовослужбовців, включаючи психоемоційне реагування, міжособистісну взаємодію, професійну ефективність та соціальну інтеграцію після виконання бойових завдань.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Аналіз сучасних досліджень у вітчизняній та міжнародній науковій практиці свідчить про те, що соціоадаптаційні виклики військовослужбовців мають багаторівневу природу і визначаються як внутрішніми психологічними характеристиками, так і зовнішніми організаційно-соціальними умовами служби. Ключовими детермінантами виникнення труднощів функціонування виступають високий рівень хронічного стресу, інтенсивність бойових та оперативних навантажень, обмеженість ресурсів для психологічної підтримки, складність міжособистісних взаємодій у військовому колективі та індивідуальні особливості особистості, включаючи емоційну стійкість, тривожність, навички саморегуляції та мотиваційно-ціннісні орієнтації.

Стаття здійснює системний огляд сучасних наукових підходів до організації психологічної підтримки військовослужбовців із соціоадаптаційними труднощами функціонування, охоплюючи як теоретичні концепції, так і практичні моделі реабілітації та профілактики дезадаптаційних проявів. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду: дослідники з різних країн підкреслюють значення комплексного підходу, що передбачає психологічні, соціальні та медичні аспекти підтримки, а також інтеграцію ресурсів сім'ї, підрозділу та державних інституцій. Відзначено, що сучасні моделі психологічної підтримки дедалі частіше базуються на принципах превентивності, системності та індивідуалізації.

Встановлено, що своєчасне впровадження системи психологічної підтримки сприяє збереженню психофізіологічного здоров'я військовослужбовців, підвищенню рівня професійної ефективності та оптимізації соціальної інтеграції після участі у бойових діях або кризових ситуаціях.

Ключові слова: військовослужбовці, психологічна підтримка, соціоадаптаційні труднощі, психологічне функціонування, психологічна реабілітація, стресостійкість.

Abstract. In the current context of increasing social, political, and military instability, the issue of effective psychological support for military personnel has become particularly relevant. Socio-adaptive difficulties in functioning manifest across various domains of service members' lives, including psycho-emotional responses, interpersonal interactions, professional performance, and social integration following combat operations. Analysis of contemporary research in both domestic and international scientific practice indicates that the socio-adaptive challenges of military personnel are multi-level in nature and are determined by both internal psychological characteristics and external organizational and social conditions of service. Key determinants of functional difficulties include high levels of chronic stress, the intensity of combat and operational demands, limited availability of psychological support resources, complexity of interpersonal interactions within military units, as well as individual personality

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

traits, such as emotional resilience, anxiety levels, self-regulation skills, and motivational-value orientations.

This article provides a systematic review of modern scientific approaches to organizing psychological support for military personnel experiencing socio-adaptive difficulties in functioning, encompassing both theoretical concepts and practical models of rehabilitation and prevention of maladaptive manifestations. Special attention is given to a comparative analysis of domestic and international experience, highlighting the importance of an integrated approach that includes psychological, social, and medical aspects of support, as well as the integration of resources from family, unit, and governmental institutions. It is emphasized that contemporary models of psychological support increasingly rely on the principles of prevention, systemic organization, and individualization.

It has been established that the timely implementation of a psychological support system contributes to maintaining the psychophysiological health of military personnel, increasing their professional effectiveness, and optimizing their social integration after participating in combat operations or crisis situations.

Key words: military personnel, psychological support, socio-adaptive difficulties, psychological functioning, psychological rehabilitation, stress resilience.

Актуальність дослідження. Сучасні соціальні, політичні та військові процеси створюють надзвичайно динамічне та високостресове середовище для військовослужбовців, що безпосередньо впливає на їхнє психологічне функціонування, професійну ефективність та соціальну інтеграцію. Різке зростання психоемоційного навантаження, тривалість бойових та оперативних завдань, а також постійна невизначеність і загроза життю формують у військовослужбовців комплексні соціоадаптаційні труднощі, які проявляються у широкому спектрі поведінкових, когнітивних та емоційних реакцій. Ці труднощі, за відсутності своєчасної психологічної підтримки, можуть призводити до стійких порушень адаптаційної рівноваги, зниження мотивації, погіршення взаємодії у колективі та зниження ефективності виконання службових завдань (Борисова О, 2024:9).

Наукова актуальність проблеми визначається не лише внутрішньою складністю психологічних механізмів адаптації військовослужбовців, а й їхнім прямим впливом на безпеку й стабільність військових структур та держави загалом. В умовах сучасних конфліктів та збройних протистоянь, коли частота та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

інтенсивність бойових дій постійно зростає, питання розробки ефективних моделей психологічної підтримки набуває стратегічного значення. Сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів демонструють, що соціоадаптаційні труднощі військовослужбовців мають багаторівневу природу і формуються під впливом взаємодії індивідуальних, міжособистісних і соціально-організаційних факторів. Водночас сучасна наука відзначає, що комплексна психологічна підтримка, інтегрована з медико-соціальними та управлінськими ресурсами, здатна значно зменшувати негативні наслідки стресових впливів і прискорювати відновлення адаптаційного потенціалу (Грибок А, 2018:21).

Особливу актуальність має вивчення соціоадаптаційних труднощів у військовослужбовців, які повертаються із зони активних бойових дій або проходять тривалі оперативні завдання, оскільки саме цей період характеризується підвищеною вразливістю до стресу та дезадаптації. Важливою складовою є також оцінка ефективності існуючих систем психологічної підтримки, аналіз їх відповідності сучасним вимогам безпеки, організаційної структури військових формувань та індивідуальним особливостям військовослужбовців. Науковий інтерес полягає у створенні адаптованих моделей психологічної підтримки, здатних забезпечити не лише відновлення психоемоційного стану, а й підвищення стійкості до майбутніх стресогенних впливів, оптимізацію міжособистісних відносин у військових колективах та інтеграцію військовослужбовців у соціальне середовище. Актуальність дослідження зумовлено поєднанням кількох факторів: високої соціальної та політичної значущості теми, потреби у збереженні психофізіологічного здоров’я військовослужбовців, необхідності підвищення ефективності виконання службових завдань і зменшення наслідків дезадаптації, а також перспективи розробки науково обґрунтованих систем психологічної підтримки, що відповідають сучасним умовам військової служби та міжнародним стандартам. Усе це створює підґрунтя для подальших теоретичних і прикладних досліджень у сфері психологічної підтримки військовослужбовців та соціоадаптації в екстремальних умовах (Гридковець Л. М., Вашека Т. В., 2015:207).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематику соціально-психологічної адаптації та реабілітації військовослужбовців, які зазнали впливу бойових і екстремальних умов діяльності, ґрунтовно представлено у працях Борисова О., Грибок А., Гридковець Л., Вашека Т. та інших дослідників. У зазначених роботах висвітлюються закономірності порушень психологічного функціонування, специфіка дезадаптаційних проявів, а також умови відновлення соціальної та професійної активності військовослужбовців після перебування в умовах підвищеного стресу. Значну увагу приділено аналізу психологічних наслідків бойового досвіду та необхідності системної психологічної підтримки у процесі повернення до стабільного функціонування (Грибок А, 2018:22).

Питання соціоадаптаційних можливостей особистості, стресостійкості, відновлення психологічних ресурсів і адаптації до мирних умов життєдіяльності розглядаються у працях Журавльова Н., Кісарчук З., Омельченко Я., Лазос Г. та ін. Автори акцентують увагу на ролі внутрішніх психологічних ресурсів, механізмів саморегуляції та соціальної підтримки у подоланні соціоадаптаційних труднощів, що виникають внаслідок тривалої дії стресових і травматичних факторів. Їхні дослідження підкреслюють важливість формування здатності особистості до відновлення, психологічної гнучкості та ефективної інтеграції в соціальне середовище після екстремального досвіду (Журавльова Н., Кокун О., 2022:46).

Теоретико-методологічні засади вивчення адаптаційного потенціалу, особливостей адаптивної особистості, форм і механізмів психологічної адаптації розкрито у працях Г. Сельє, К. Роджерса, Е. Шострома, Л. Філіпа, Е. Фромма, Г. Балла, О. Кокуна та інших науковців. У межах цих концепцій соціально-психологічна адаптація розглядається як динамічний процес встановлення рівноваги між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами особистості, а соціоадаптаційні труднощі – як наслідок порушення цієї рівноваги в умовах кризових і стресових впливів. Зазначені підходи створюють теоретичне підґрунтя для розробки сучасних моделей психологічної підтримки військовослужбовців, орієнтованих на відновлення адаптаційного потенціалу, підвищення стресостійкості та оптимізацію психологічного функціонування.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Мета статті – дослідити сучасні підходи до організації психологічної підтримки військовослужбовців із соціоадаптаційними труднощами з метою визначення ключових детермінант цих труднощів та узагальнення ефективних моделей підтримки.

Процедура дослідження полягала у комплексному поетапному аналізі психологічних та соціальних аспектів соціоадаптаційних труднощів військовослужбовців і організації їхньої психологічної підтримки. Здійснювався теоретичний аналіз наукових джерел, включно з вітчизняними та зарубіжними дослідженнями, що дало змогу визначити основні детермінанти соціоадаптаційних труднощів та сучасні підходи до їх подолання. Важливою є систематизація і порівняння моделей психологічної підтримки, які застосовуються у військових формуваннях, зокрема превентивних, корекційних та реабілітаційних стратегій (із акцентом на інтеграцію психологічних, соціальних і медичних компонентів), аналіз структурних і функціональних характеристик психологічної підтримки військовослужбовців у різних категоріях військових підрозділів, оцінка ефективності існуючих програм психологічного супроводу та визначення їхньої відповідності сучасним умовам служби. Важливим є узагальнення отриманих даних із формулюванням науково обґрунтованих висновків і практичних рекомендацій щодо оптимізації організації психологічної підтримки, підвищення психофізіологічного здоров’я військовослужбовців та зміцнення їх адаптаційних ресурсів у стресових умовах служби (Кокун О., Агаєв Н., Пішко І., Лозінська Н., Корня Л., 2019:288).

Результати дослідження. Психологічна підтримка військовослужбовців у подоланні соціоадаптаційних труднощів функціонування є складним багатовимірним феноменом, що охоплює взаємодію психоемоційних, когнітивних, поведінкових і соціальних аспектів особистості під впливом екстремальних умов служби. Результати систематичного аналізу сучасних наукових джерел засвідчили, що соціоадаптаційні труднощі проявляються у зниженні психоемоційної стійкості, труднощах концентрації уваги, порушеннях міжособистісних взаємодій та зменшенні професійної ефективності. Ці прояви мають динамічний характер і

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

залежать від поєднання внутрішніх психологічних детермінант та зовнішніх організаційно-соціальних факторів, включаючи рівень стресового навантаження, структуру завдань та доступність ресурсів підтримки.

Аналіз міжнародного досвіду в галузі психологічної підтримки військовослужбовців демонструє значну різноманітність підходів, що включають когнітивно-поведінкову терапію, психоедукаційні програми, групову підтримку, тренінги розвитку стресостійкості та інтервенційні моделі превентивного характеру. Дослідники зі США, Великої Британії та країн НАТО підкреслюють важливість комплексного підходу, який інтегрує психологічні, медичні та соціальні ресурси, включає сімейний контекст і забезпечує систематичний моніторинг психоемоційного стану військовослужбовців. Особливий акцент робиться на превентивних заходах, спрямованих на формування адаптаційної стійкості до майбутніх стресогенних впливів та зменшення ризику розвитку дезадаптаційних проявів (Лазоренко Б, 2021:45).

У межах дослідження виділено ключові психоемоційні детермінанти соціоадаптаційних труднощів, до яких належить високий рівень тривожності, недостатньо розвинені навички саморегуляції, емоційна лабільність та індивідуальні відмінності у мотиваційно-ціннісних орієнтаціях. Встановлено, що особистості з високим рівнем емоційної стійкості та сформованими когнітивними та поведінковими стратегіями подолання стресу демонструють значно меншу вираженість дезадаптаційних проявів. Одночасно виявлено, що хронічний стрес, інтенсивність оперативних завдань і складність міжособистісних взаємодій у колективі підвищують ризик психологічної дезадаптації, знижують продуктивність та послаблюють соціальні зв’язки у групі (Люта О.).

Порівняльний аналіз зарубіжних моделей психологічної підтримки дав можливість окреслити низку ефективних практик, які можуть бути адаптовані до різних військових контекстів. Серед них – моделі превентивної психоедукації, що поєднують навчання навичкам саморегуляції, керування емоціями та розвиток когнітивної гнучкості; когнітивно-поведінкова терапія, яка дає можливість зменшувати симптоми тривожності, підвищує стресостійкість та оптимізує

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

прийняття рішень; групові тренінги та супервізійні сесії, спрямовані на зміцнення колективної підтримки та формування соціально-психологічного клімату. Впровадження комплексних програм психологічної підтримки підтверджено численними емпіричними дослідженнями як ефективний засіб зниження проявів дезадаптації та підвищення загальної функціональної ефективності військовослужбовців (Гридковець Л, 2018:207).

Проведене дослідження показало, що інтеграція психологічних заходів із соціально-організаційними та медичними ресурсами підвищує ефективність адаптаційних процесів. Особливо ефективними виявилися системи, що передбачають постійний моніторинг психоемоційного стану, своєчасне виявлення ознак дезадаптації та індивідуалізовані інтервенції. Такий підхід дає змогу запобігати накопиченню стресових станів, підвищує рівень психофізіологічного здоров'я та оптимізує соціальну інтеграцію військовослужбовців.

Основним фактором успішної психологічної підтримки є системність її організації та адаптація до індивідуальних особливостей військовослужбовців. Системний підхід передбачає одночасне врахування психоемоційних, когнітивних, поведінкових та соціальних компонентів, інтеграцію міждисциплінарних ресурсів і забезпечення безперервного контролю ефективності реалізації програм. Індивідуалізація заходів дає змогу враховувати особистісні характеристики, рівень стресостійкості та попередній досвід адаптації, що значно підвищує результативність підтримки та сприяє формуванню стабільних адаптаційних стратегій (Кісарчук З, 2017:225).

Результати аналізу свідчать про важливість превентивних програм, які дають можливість військовослужбовцям формувати навички саморегуляції, психологічної стійкості та ефективної взаємодії у колективі ще до виникнення значних стресових впливів. Вони передбачають тренінги розвитку когнітивної гнучкості, керування емоційними реакціями, техніки релаксації та медитації, вправи на підвищення уваги та концентрації, а також психологічні групові сесії для обміну досвідом і формування соціальної підтримки (Палієнко Т., Семигіна Т., 2016:31).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Особливу увагу в дослідженні приділено когнітивним аспектам соціоадаптаційних труднощів. Встановлено, що стресові ситуації значно впливають на когнітивну діяльність військовослужбовців, проявляючись у порушенні концентрації уваги, зниженні оперативної пам'яті та зменшенні продуктивності мислення. Такі когнітивні дисфункції безпосередньо впливають на якість прийняття рішень у критичних умовах, що підвищує ризик професійних помилок та знижує загальну ефективність функціонування підрозділів. Дослідники Найдьонова Л., Вознесенська О. та Савінов В. зазначають, що для попередження когнітивної дезадаптації ефективними є програми когнітивної тренінгової підготовки, що включають вправи на розвиток уваги, швидкості мислення та здатності до аналітичного оцінювання ситуації (Сердюк О, 2022:272).

У психоемоційній сфері результати свідчать про високий рівень тривожності, емоційної лабільності та вразливості до психоемоційного виснаження серед військовослужбовців, які перебувають у стресових умовах служби. Встановлено, що особистості з низьким рівнем емоційної стійкості демонструють більш виражені дезадаптаційні прояви, включаючи часті епізоди дратівливості, роздратування у взаємодії з колективом, а також труднощі у регуляції агресивних реакцій. Міжнародний досвід свідчить, що ефективними стратегіями подолання таких проявів є регулярні психологічні тренінги, програми релаксації, групові терапевтичні сесії та індивідуальна психотерапевтична підтримка. Дослідження Палієнко Т. та Семигіної Т. підтверджують, що інтеграція таких заходів у систему психологічної підтримки значно підвищує психоемоційну стійкість і покращує міжособистісну взаємодію у колективі.

Соціальні аспекти соціоадаптаційних труднощів демонструють, що значний вплив на функціонування військовослужбовців має якість взаємодії в колективі, рівень підтримки з боку командування та доступність ресурсів психологічної підтримки. Дослідження показали, що негативний соціально-психологічний клімат, конфліктність у військовій частині або підрозділі та дефіцит комунікації сприяють посиленню дезадаптаційних проявів, зниженню продуктивності та погіршенню психофізіологічного стану особистості. Міжнародні моделі

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

психологічної підтримки підкреслюють важливість інтеграції колективних заходів, групових тренінгів та програм розвитку командної взаємодії, що сприяє підвищенню соціальної згуртованості та зменшенню проявів стресу (Лазоренко Б, 2021:52).

Однією з ключових особливостей сучасних підходів є комплексна інтеграція психоемоційних, когнітивних та соціальних аспектів у єдину систему підтримки. Програми, які поєднують когнітивно-поведінкову терапію, психоедукацію та групову підтримку, показують високу ефективність у зниженні симптомів тривожності, покращенні когнітивних функцій та формуванні стійких механізмів саморегуляції. Дослідники Гриб О. та Сівчук П., підкреслюють, що саме системна інтеграція різних підходів забезпечує більш стійкий ефект і запобігає розвитку хронічної дезадаптації.

Дослідження встановило, що важливим компонентом психологічної підтримки є превентивна підготовка військовослужбовців. Превентивні заходи включають тренінги розвитку стресостійкості, вправи на керування емоціями, когнітивні тренування та техніки саморегуляції. Впровадження таких заходів дає змогу військовослужбовцям формувати адаптаційні навички ще до виникнення критичних стресових впливів, що зменшує ризик психоемоційного виснаження та порушень професійного функціонування. Міжнародний досвід свідчить, що превентивні програми є більш ефективними, ніж заходи, спрямовані лише на корекцію вже виниклих проблем (Журавльова Н, 2018:129).

Особливу увагу в дослідженні приділено інтеграції психологічної підтримки з соціально-організаційними та медичними ресурсами. Встановлено, що комплексні системи, які поєднують індивідуальні консультації, групові тренінги, психоедукаційні програми та медико-психологічний супровід, забезпечують найвищий рівень відновлення адаптаційних ресурсів. Такий підхід дає змогу не лише знижувати прояви дезадаптації, а й підвищувати загальну ефективність функціонування підрозділів, оптимізувати процеси прийняття рішень та зміцнювати міжособистісні зв’язки в колективі.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Емпіричні дані міжнародних досліджень також свідчать про важливість постійного моніторингу психоемоційного стану військовослужбовців. Регулярні оцінки рівня тривожності, емоційної стійкості, когнітивної продуктивності та соціальної взаємодії дають можливість своєчасно виявляти ознаки дезадаптації та проводити індивідуальні або групові інтервенції. Впровадження моніторингу підвищує ефективність програм психологічної підтримки та дозволяє корегувати їх відповідно до поточних потреб військовослужбовців (Борисова О, 2024:16).

Міжнародний досвід демонструє, що системна психологічна підтримка військовослужбовців охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: індивідуальні психологічні консультації, групові тренінги, психоедукаційні програми, а також інтеграцію ресурсів сім'ї та колективу. У США, наприклад, широко застосовуються когнітивно-поведінкові інтервенції для військовослужбовців, що зазнали бойового стресу, які передбачають навчання навичкам керування тривогою, подолання панічних та стресових реакцій, а також розвиток ефективних стратегій вирішення конфліктів у колективі. Дослідники Борисова О. та Осьодло Б. зазначають, що такі програми демонструють високу ефективність у попередженні психоемоційного виснаження, підвищенні рівня стресостійкості та зміцненні адаптаційних ресурсів особистості (Грибок А, 2018:40).

У Великій Британії та країнах НАТО успішно впроваджуються комплексні превентивні програми, які поєднують психоедукацію, тренінги стресостійкості та групові інтервенції. Наприклад, програма «BattleMind» передбачає навчання військовослужбовців навичкам саморегуляції, розвитку когнітивної гнучкості та ефективного керування емоційними станами. Дослідження Лазоренко Б. свідчать, що після проходження таких тренінгів учасники демонструють зниження рівня тривожності та депресивних симптомів, покращення когнітивної продуктивності й посилення соціальної взаємодії в колективі.

Групові інтервенції, що широко застосовуються у міжнародній практиці, передбачають сесії взаємної підтримки, обговорення стресових ситуацій та спільне опрацювання стратегій їх подолання. Такі програми дають можливість зменшувати ізоляцію військовослужбовців, сприяють формуванню відчуття соціальної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

підтримки та знижують ризик розвитку психоемоційних порушень. Дослідники Палієнко Т. та Семигіна Т. підкреслюють, що групові методики є особливо ефективними для військових підрозділів із високою інтерактивною складовою діяльності, у яких міжособистісна взаємодія є критичною для успішного виконання завдань (Палієнко Т., Семигіна Т., 2016:31).

Важливою складовою психологічної підтримки є індивідуальна психотерапевтична робота, що спрямована на корекцію конкретних психоемоційних та когнітивних проблем. У міжнародній практиці застосовуються методики когнітивно-поведінкової терапії, тренінги навичок подолання тривожності, психотерапевтичні сесії з елементами розпізнавання та корекції когнітивних спотворень, а також навчання ефективним стратегіям вирішення конфліктів. Встановлено, що індивідуальна підтримка дає можливість досягати значних результатів у відновленні адаптаційного потенціалу, зниженні психоемоційного навантаження та підвищенні професійної ефективності військовослужбовців (Гридковець Л., Вашека Т., 2015:207).

У процесі дослідження також виявлено, що інтеграція психологічних заходів із соціальними та медичними ресурсами забезпечує найбільшу ефективність. Наприклад, у міжнародних програмах застосовується система «Multidisciplinary Mental Health Support», що охоплює психологів, психотерапевтів, соціальних працівників та медичний персонал. Така система дає змогу комплексно оцінювати стан військовослужбовців, проводити превентивні заходи, своєчасно виявляти дезадаптаційні прояви та здійснювати індивідуальні або групові інтервенції. Дослідження Михайлова Б.В., Чугунова В.В., Курило В.О. та Саржевського С.Н. засвідчують, що інтегрована підтримка значно зменшує прояви хронічного стресу та підвищує рівень функціональної адаптації особистості у військовому колективі.

Превентивні заходи є ключовими для формування адаптаційних ресурсів військовослужбовців. Вони передбачають тренінги розвитку стресостійкості, вправи на саморегуляцію, навчання технікам когнітивної гнучкості та керування емоціями, а також тренування соціальних навичок для ефективної взаємодії у підрозділі. Встановлено, що систематичне впровадження таких програм до

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

виникнення критичних стресових ситуацій значно знижує ризик розвитку психоемоційних порушень та сприяє оптимізації соціальної інтеграції (Кокун О, 2022:46).

Ефективність психологічної підтримки підвищується при дотриманні принципів індивідуалізації та системності. Індивідуалізація передбачає врахування особистісних особливостей, рівня емоційної стійкості, попереднього досвіду адаптації та специфіки виконуваних завдань. Системний підхід забезпечує комплексне охоплення психоемоційних, когнітивних, поведінкових і соціальних компонентів, інтеграцію міждисциплінарних ресурсів та постійний контроль ефективності заходів. Комбінація цих підходів дає змогу не лише знижувати ризик дезадаптації, а й підвищувати професійну ефективність та загальне функціонування військовослужбовців (Лазоренко Б, 2021:52).

Дослідження також підтвердило, що психологічна підтримка має бути безперервною та адаптивною. Програми повинні передбачати постійний моніторинг стану військовослужбовців, своєчасну оцінку ефективності інтервенцій та корекцію заходів відповідно до змін у психоемоційному стані й соціальних умовах служби. Такий підхід забезпечує стійке відновлення адаптаційного потенціалу та сприяє запобіганню накопичення стресових станів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що соціоадаптаційні труднощі військовослужбовців є багатовимірним феноменом, зумовленим взаємодією психоемоційних, когнітивних, поведінкових і соціальних чинників, серед яких провідними виступають хронічний стрес, інтенсивність професійних навантажень, особливості міжособистісної взаємодії та індивідуально-психологічні характеристики особистості. Встановлено, що системна психологічна підтримка, яка поєднує превентивні й корекційні заходи, є ефективним засобом підвищення адаптаційного потенціалу, розвитку навичок саморегуляції та зміцнення соціальної згуртованості військових підрозділів. Перспективи подальших досліджень пов’язані з емпіричним вивченням механізмів формування соціоадаптаційних труднощів, оцінкою ефективності комплексних моделей психологічної підтримки та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

розробленням індивідуалізованих програм супроводу з урахуванням особистісних і професійних особливостей військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова, О.О. (2024). Психореабілітація учасників/учасниць бойових дій як психологічна допомога другого рівня в Україні. Наукові аписки. Психологія. № 1.С. 9–17.

2. Грибок, А.О. (2018). Психічне здоров'я військовослужбовців Збройних Сил України як головний фактор успішного виконання бойових завдань в складних та екстремальних умовах. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Том. XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 18. С. 21–40.

3. Гридковець, Л.М., & Вашека, Т.В. (2015). Психологічне консультування. Посібник. Київ. Літера. 207 с.

4. Журавльова, Н.Ю. (2018). Особливості формування підтримуючих стосунків у психотерапевтичній роботі з сім'ями ветеранів. Монографія. Видавничий Дім «Слово». С. 129–154. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708934 (дата звернення: 07.02.2026).

5. Кокун, О.М. (2022). Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 46 с.

6. Кокун, О.М., Агаєв, Н.А., Пішко, І.О., Лозінська, Н.С., & Корня, Л.В. (2019). Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України: метод. посіб. К. НДЦ ГП ЗСУ. 288 с.

7. Лазоренко, Б.П. (2021). Як здійснювати соціально-психологічний супровід ветеранів: навчальна програма. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічна допомога в умовах кризи». Київ. ІІТЗН. С.45–52.

8. Люта, О.О. Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців – учасників бойових дій. URL: https://narkosumy.lic.org.ua/statti/ posttravmatychnyj-stresovyj-rozladu-vijskovosluzhbovtsiv-uchasnykiv-bojovyh-dij/

9. Михайлов, Б.В., Чугунов, В.В., Курило, В.О., & Саржевський, С.Н. (2014). Посттравматичні стресові розлади: навчальний посібник. Вид.2-е, перероблене та доповнене. Х. ХМАПО. 223 с.

10. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навч. посіб. Гридковець Л. та ін. (2018) .Том 3. Київ. 236 с. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/4/d/430841.pdf

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

11. Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі: монографія. З.Г. Кісарчук. (2017). Київ. Видавничий Дім «Слово». С. 225.

12. Палієнко, Т., & Семигіна, Т. (2016). Психосоціальна підтримка ветеранів війни та цивільних, які постраждали через збройний конфлікт. Київ. Академія. 31 с.

13. Психіатрія та наркологія. Інструменти вимірювання залежностей: навч. посіб. О.О. Сердюк, В.В. Чугунов. (2022). Запоріжжя. 272 с.

REFERENCES

1. Borysova, O.O. (2024). Psykhoreabilitatsiia uchasnykiv/uchasnyts boiovykh dii yak psykholohichna dopomoha druhoho rivnia v Ukraini.[Psychorehabilitation of combatants as second-level psychological assistance in Ukraine]. *Naukovi apysky. Psykholohiia*. № 1.S. 9–17. [in Ukrainian].

2. Hrybok, A.O. (2018). Psykhichne zdorovia viiskovosluzhbovtsiv Zbroinykh Syl Ukrainy yak holovnyi faktor uspishnoho vykonannia boiovykh zavdan v skladnykh ta ekstremalnykh umovakh. [Mental health of servicemen of the Armed Forces of Ukraine as the main factor in the successful performance of combat missions in difficult and extreme conditions. Current problems of psychology]. Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. *Tom. KhI. Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti.* Vyp. 18. S. 21–40. [in Ukrainian].

3. Hrydkovets, L.M., & Vasheka, T.V. (2015). Psykholohichne konsultuvannia. [Psychological counseling]. Posibnyk. Kyiv. *Litera.* 207 s. [in Ukrainian].

4. Zhuravlova, N.Iu. (2018). Osoblyvosti formuvannia pidtrymuiuchykh stosunkiv u psykhoterapevtychnii roboti z simiamy veteraniv. Monohrafiia. [Peculiarities of forming supportive relationships in psychotherapeutic work with families of veterans]. *Vydavnychyi Dim «Slovo».* S. 129–154. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708934 (data zvernennia: 07.02.2026). [in Ukrainian].

5. Kokun, O.M. (2022). Vseukrainske opytuvannia «Tvoia zhyttiestiikist v umovakh viiny»: preprynt. [All-Ukrainian survey «Your resilience in war conditions»: preprint]. Kyiv. *Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy.* 46 s. [in Ukrainian].

6. Kokun, O.M., Ahaiev, N.A., Pishko, I.O., Lozinska, N.S., & Kornia, L.V. (2019). Psykholohichne vyvchennia osobovoho skladu Zbroinykh. [Psychological study of the personnel of the Armed Forces of Ukraine: methodological manual]. *Syl Ukrainy: metod. posib. K. NDTs HP ZSU.* 288 s. [in Ukrainian].

7. Lazorenko, B.P. (2021). Yak zdiisniuvaty sotsialno-psykholohichnyi suprovid veteraniv: navchalna prohrama. [How to provide socio-psychological support to veterans: training program].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Psykholohichna dopomoha v umovakh kryzy». Kyiv. *IITZN.* S.45–52. [in Ukrainian].

8. Liuta, O.O. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad u viiskovosluzhbovtsiv – uchasnykiv boiovykh dii. [Post-traumatic stress disorder in military personnel participating in combat operations]. URL: https://narkosumy.lic.org.ua/statti/ posttravmatychnyj-stresovyj-rozladu-vijskovosluzhbovtsiv-uchasnykiv-bojovyh-dij/ [in Ukrainian].

9. Mykhailov, B.V., Chuhunov, V.V., Kurylo, V.O., & Sarzhevskyi, S.N. (2014). Posttravmatychni stresovi rozlady: navchalnyi posibnyk. [Post-traumatic stress disorder: a study guide]. *Vyd.2-e, pereroblene ta dopovnene. Kh. KhMAPO*. 223 s. [in Ukrainian].

10. Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: podolannia naslidkiv kryzy: navch. posib. [undamentals of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis: teaching aids]. Hrydkovets L. ta in. (2018) .Tom 3. Kyiv. 236 s. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/4/d/430841.pdf [in Ukrainian].

11. Osoblyvosti stosunkiv «psykhoterapevt – kliient» u suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyshchi: monohrafiia. [Peculiarities of the «psychotherapist-client» relationship in the modern sociocultural environment: monograph]. Z.H. Kisarchuk. (2017). Kyiv. *Vydavnychyi Dim «Slovo».* S. 225. [in Ukrainian].

12. Paliienko, T., & Semyhina, T. (2016). Psykhosotsialna pidtrymka veteraniv viiny ta tsyvilnykh, yaki postrazhdaly cherez zbroinyi konflikt. [Psychosocial support for war veterans and civilians affected by armed conflict]. Kyiv. *Akademiia.* 31 s. [in Ukrainian].

13. Psykhiatriia ta narkolohiia. Instrumenty vymiriuvannia zalezhnostei: navch. posib. [Psychiatry and narcology. Addiction measurement tools: a teaching aid]. O.O. Serdiuk, V.V. Chuhunov. (2022). Zaporizhzhia. 272 s. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 15.02.2026 р.

Прорецензовано12.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1-056.47-053.6:004.9

Ольга Бабяк,
кандидат психологічних науку,
старший дослідник,
докторант відділу психолого-педагогічного супроводу

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

дітей з особливими потребами
olga-babjak@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-6337-1202
Researcher ID: P-8226-2016

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

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

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

ТЕОРЕТИЧНІ КОНСТРУКТИ ПОНЯТТЯ «ІК-КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ З ЕМОЦІЙНИМИ ДИСФУНКЦІЯМИ

THEORETICAL CONSTRUCTS OF THE CONCEPT OF «ICT COMPETENCE» IN THE CONTEXT OF EDUCATING ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL DYSFUNCTIONS

Анотація У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) у підлітків з емоційними дисфункціями. Актуальність дослідження зумовлено стрімкою цифровізацією освітнього простору та суспільного життя, що висуває нові вимоги до соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Водночас спостерігається зростання кількості підлітків, які мають труднощі в емоційно-вольовій сфері, що ускладнює їхню адаптацію як у реальному, так і у віртуальному середовищах.

Обґрунтовано необхідність концептуального перегляду та розширення класичного розуміння ІК-компетентності, яке традиційно зводиться до сукупності технічних та інформаційно-пошукових навичок. Доведено, що для підлітків із порушеннями емоційного інтелекту така парадигма є недостатньою, оскільки вона не враховує їхні психологічні

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

особливості, вразливість до кіберризиків та специфіку комунікативних бар'єрів. У зв'язку з цим запропоновано інтегрувати до структури ІК-компетентності специфічні компоненти: емоційно-регулятивний та соціально-адаптивний.

Визначено ключові теоретичні конструкти оновленого поняття, які органічно поєднують технологічні навички з психологічною стійкістю. Емоційно-регулятивний конструкт розглядається як здатність підлітка розпізнавати власні емоційні стани під час взаємодії з цифровим контентом, здійснювати профілактику цифрового стресу, уникати емоційного вигорання та використовувати технології для саморегуляції. Соціально-адаптивний конструкт відображає здатність до екологічної та безпечної мережевої взаємодії, нівелювання страху спілкування завдяки інструментам асинхронної комунікації та формування адекватних реакцій на деструктивні явища в інтернеті (наприклад, кібербулінг).

Особливу увагу в дослідженні приділено розкриттю компенсаторного потенціалу цифрового середовища. Теоретично обґрунтовано, що віртуальний простір, за умови педагогічного супроводу, здатний виступати не фактором ризику ескапізму, а ефективним середовищем для тренування комунікативних навичок у зниженому емоційному фоні.

У результаті дослідження доведено, що цілеспрямоване, педагогічно кероване формування ІК-компетентності виступає потужним інструментом підтримки підлітків з емоційними дисфункціями. Воно сприяє не лише успішній цифровій соціалізації та оволодінню сучасними технологіями, а й забезпечує виражений психолого-педагогічний корекційний ефект: зниження рівня загальної та комунікативної тривожності, подолання соціальної ізоляції, розвиток емоційного інтелекту та формування навичок безпечної, усвідомленої комунікації в сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність), підлітки, емоційні дисфункції, емоційний інтелект, спеціальна педагогіка, цифрова соціалізація, компенсаторний потенціал.

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the problem of forming information and communication technology competence (ICT competence) in adolescents with emotional dysfunctions. The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of the educational space and social life, which imposes new requirements for the socialization of individuals with special educational needs. At the same time, there is an increase in the number of adolescents experiencing difficulties in the emotional and volitional sphere, which complicates their adaptation in both real and virtual environments.

The need for a conceptual review and expansion of the classical understanding of ICT competence, which is traditionally reduced to a set of technical and information-retrieval skills, is

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

substantiated. It is proven that for adolescents with emotional intelligence disorders, such a paradigm is insufficient, as it does not take into account their psychological characteristics, vulnerability to cyber risks, and the specifics of communication barriers. In this regard, it is proposed to integrate specific components into the structure of ICT competence: emotional-regulatory and socio-adaptive.

The key theoretical constructs of the updated concept, which organically combine technological skills with psychological resilience, are determined. The emotional-regulatory construct is considered as the adolescent's ability to recognize their own emotional states while interacting with digital content, prevent digital stress, avoid emotional burnout, and use technologies for self-regulation. The socio-adaptive construct reflects the capacity for ecological and safe network interaction, neutralizing the fear of communication through asynchronous communication tools, and forming adequate responses to destructive phenomena on the Internet (e.g., cyberbullying).

Special attention in the study is given to revealing the compensatory potential of the digital environment. It is theoretically substantiated that the virtual space, subject to pedagogical support, can act not as a risk factor for escapism, but as an effective environment for training communication skills under conditions of reduced emotional tension.

As a result of the study, it is proven that the purposeful, pedagogically managed formation of ICT competence acts as a powerful tool for supporting adolescents with emotional dysfunctions. It promotes not only successful digital socialization and the mastery of modern technologies but also provides a pronounced psychological and pedagogical corrective effect: reducing the level of general and communicative anxiety, overcoming social isolation, developing emotional intelligence, and forming skills for safe, conscious communication in the modern information society.

Key words: information and communication technology competence (ICT competence), adolescents, emotional dysfunctions, emotional intelligence, special pedagogy, digital socialization, compensatory potential.

Актуальність дослідження. В умовах стрімкої цифровізації суспільства, переходу до економіки знань та глобальної трансформації системи освіти, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) остаточно втратило статус виключно технічної навички, перетворившись на базову умову успішної життєдіяльності та соціалізації особистості. Сучасна парадигма освіти розглядає ІК-компетентність як ключову метанавичку (soft і hard skill водночас), що забезпечує людині доступ до інформаційних ресурсів, можливості для безперервного навчання, професійної самореалізації та повноцінної участі в житті інформаційного суспільства. Для сучасного покоління підлітків, які є «цифровими

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

аборигенами», віртуальний простір став не просто інструментом, а повноцінним середовищем існування, простором конструювання ідентичності та основною платформою для міжособистісної комунікації.

Водночас у сучасній психолого-педагогічній та корекційній практиці спостерігається стійка та тривожна тенденція до зростання кількості підлітків із різноманітними емоційними дисфункціями. Криза підліткового віку, обтяжена інтенсивними інформаційними потоками, глобальними та локальними соціальними стресорами, призводить до значного виснаження нервової системи учнів. Усе частіше педагоги та спеціальні психологи фіксують у підлітків прояви підвищеної загальної та комунікативної тривожності, емоційної лабільності, схильності до афективних спалахів або, навпаки, апатії. Окремої уваги заслуговують труднощі у розпізнаванні, диференціації та адекватному вираженні власних емоцій (алекситимія), а також знижений рівень емоційного інтелекту, що критично ускладнює процеси емпатії та соціальної взаємодії. Для осіб з особливими освітніми потребами в емоційно-вольовій сфері ці труднощі стають серйозним бар’єром для інклюзії та повноцінного функціонування в колективі.

На цьому тлі цифрове середовище відіграє вкрай амбівалентну роль, стаючи для підлітків з емоційними дисфункціями простором глибоких парадоксів. З одного боку, неконтрольована кіберсоціалізація створює для них зону підвищеного ризику. Підлітки зі зниженим емоційним інтелектом та високою тривожністю є найбільш вразливими до деструктивних впливів мережі: кібербулінгу, емоційного вигорання через інформаційне перевантаження, формування інтернет-залежності як форми ескапізму (втечі від травматичної реальності). Нездатність до саморегуляції в умовах безперервного потоку стимулів призводить до поглиблення їхніх емоційних розладів та соціальної ізоляції.

З іншого боку, з позицій спеціальної педагогіки та психології, ІКТ володіють потужним, проте сьогодні недостатньо реалізованим компенсаторним та корекційно-розвитковим потенціалом. Для підлітка, який відчуває панічний страх перед безпосереднім зоровим контактом або має труднощі зі спонтанним вираженням думок у реальному часі, цифрове середовище здатне стати своєрідним

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

«соціальним тренажером». Асинхронність мережевої комунікації (можливість обміркувати відповідь, відредагувати повідомлення), можливість візуалізації своїх станів через емодзі чи аватари, а також наявність спеціалізованих додатків для тренування майндфулнесу та розвитку емоційного інтелекту дають змогу таким дітям ефективно долати комунікативні бар'єри. Віртуальний простір, за умови грамотного педагогічного супроводу, здатний знизити поріг соціальної фрустрації та створити безпечне (екологічне) середовище для поступової інтеграції підлітка в соціум.

Незважаючи на це, традиційне розуміння ІК-компетентності в загальній педагогіці залишається переважно технократичним. Національні та європейські рамки цифрової компетентності орієнтовано насамперед на формування технічних навичок роботи з апаратним та програмним забезпеченням, інформаційну грамотність, здатність створювати цифровий контент та базові правила кібербезпеки. Такий підхід є цілком виправданим для нормотипових учнів, проте він виявляється критично недостатнім і функціонально неповним для осіб з особливими освітніми потребами в емоційній сфері. Класична парадигма не враховує необхідності формування специфічних навичок цифрової саморегуляції, емоційної стійкості до кіберстресів та використання технологій як інструменту психологічної компенсації.

Відтак у сучасній науці визріла гостра потреба у концептуальному переосмисленні теоретичних конструктів поняття «ІК-компетентність» саме з позицій спеціальної педагогіки та психології. Виникає необхідність розширення змісту цього феномену шляхом інкорпорації до його структури емоційно-регулятивних та соціально-адаптивних компонентів.

Актуальність нашого дослідження зумовлено необхідністю розв'язання об'єктивних суперечностей між: зростаючими вимогами інформаційного суспільства до рівня цифрової соціалізації молоді та наявністю емоційно-вольових бар'єрів, що ускладнюють цей процес у підлітків із дисфункціями емоційного інтелекту; значним компенсаторним та корекційним потенціалом сучасних цифрових технологій та відсутністю науково обґрунтованих теоретико-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

методичних засад їх цілеспрямованого використання у спеціальній педагогіці для підтримки зазначеної категорії осіб; традиційним (технократичним) тлумаченням сутності ІК-компетентності та нагальною потребою практики спеціальної освіти в її розширеному, психолого-педагогічному розумінні, яке б враховувало механізми емоційної саморегуляції та безпечної мережевої взаємодії.

Пошук шляхів розв'язання окреслених суперечностей, а також недостатня теоретична та практична розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Теоретичні і методичні засади формування ІК-компетентності підлітків з порушеннями емоційного інтелекту».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Багатовимірність та міждисциплінарний характер проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) у підлітків з емоційними дисфункціями потребує комплексного аналізу наукового доробку, представленого в сучасній філософії освіти, загальній та спеціальній педагогіці, спеціальній та віковій психології, а також у кіберпсихології. Теоретико-методологічний фундамент нашого дослідження спирається на синтез кількох магістральних напрямів наукового пошуку, кожен з яких розкриває окремі аспекти окресленої проблематики.

Фундаментальні засади цифровізації освітнього простору та інтеграції ІКТ у навчальний процес ґрунтовно досліджено в працях провідних вітчизняних учених. Зокрема, у дослідженнях В. Бикова розроблено методологію проєктування систем відкритої освіти та моделей організаційних систем, що спираються на використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих технологій. Його концепція цифрової гуманістичної педагогіки закладає основу для розуміння ІКТ не лише як засобу передачі інформації, а і як середовища для особистісного розвитку.

Проблема концептуалізації поняття «ІК-компетентність» та розробки критеріїв її оцінювання детально висвітлено у працях Н. Морзе. Дослідниця наголошує на багаторівневості цього феномену, виокремлюючи технологічний, інформаційний та комунікативний компоненти, які є необхідними для повноцінної життєдіяльності в суспільстві знань. Зі свого боку, О. Овчарук, 2020, розглядає

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

інформаційно-комунікаційну компетентність у контексті ключових компетентностей для навчання протягом життя, акцентуючи увагу на її соціально-адаптивній ролі в сучасному європейському освітньому просторі.

Аналіз європейських рамок цифрової компетентності свідчить про поступовий зсув фокусу з суто інструментальних навичок (володіння комп'ютером) у площину критичного мислення, кібербезпеки та цифрового громадянства. Проте варто зазначити, що у класичній (загальній) педагогіці та андрагогіці формування ІК-компетентності розглядається переважно крізь призму потреб нормотипових здобувачів освіти. Специфіка засвоєння цифрових навичок особами з порушеннями емоційно-вольової сфери в цих фундаментальних працях залишається поза межами пильної уваги, що зумовлює необхідність їхньої екстраполяції та адаптації до умов спеціальної та інклюзивної освіти.

Другий вектор нашого аналізу спрямовано на дослідження здобутків спеціальної психології та педагогіки щодо закономірностей розвитку підлітків з особливими освітніми потребами, зокрема з емоційними дисфункціями. Теоретичним базисом тут слугують класичні та сучасні праці вітчизняних дефектологів і спеціальних психологів.

У роботах (В. Синьова та В. Бондаря, 2019) ґрунтовно розкрито механізми компенсації дефекту, закономірності формування особистості в умовах дизонтогенезу та принципи організації корекційно-відновлювальної роботи. Вчені доводять, що успішна соціалізація осіб з порушеннями психофізичного розвитку неможлива без цілеспрямованого педагогічного керівництва та створення адаптивного освітнього середовища.

Специфіка емоційно-вольової сфери підлітків, механізми виникнення емоційних дисфункцій (високої тривожності, агресивності, емоційної лабільності) та їхній вплив на навчальну і комунікативну діяльність глибоко аналізуються в дослідженнях О. Бабяк 2021, О.Вовченко 2020, О. Гаврилова 2021, М. Супруна 2019, Л. Прохоренко 2016 та ін. Науковці наголошують, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку самосвідомості, проте за наявності дисгармонійного емоційного розвитку (зокрема, зниженого емоційного інтелекту,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

алекситимії) у підлітків виникають серйозні труднощі у встановленні міжособистісних контактів, зростає ризик соціальної ізоляції та девіантної поведінки.

Зарубіжний досвід розуміння природи емоційних розладів базується на теоріях емоційного інтелекту (D. Goleman,1995; R. Bar-On, 2006; P. Salovey, 2004; J. Mayer, 2004), де акцентується на важливості здатності до розпізнавання, розуміння та управління як власними емоціями, так і емоціями інших людей. У контексті нашого дослідження ці концепції є ключовими, оскільки емоційні дисфункції розглядаються нами як порушення одного або кількох структурних компонентів емоційного інтелекту.

Третій блок досліджень фокусується на феноменології взаємодії людини та кіберпростору. Цей напрямок активно розвивається в межах порівняно нової галузі – кіберпсихології.

Фундаментальне значення для розуміння поведінки підлітків в інтернеті мають праці Дж. Сулера, який описав «ефект розгальмовування в мережі». Вчений довів, що в умовах анонімності та фізичної непредставленості віртуального середовища люди (особливо з емоційними труднощами) схильні до більш відкритого вираження емоцій, які вони пригнічують у реальному житті. Це явище має подвійну природу: воно може сприяти як токсичній поведінці (кібербулінг, тролінг), так і терапевтичному катарсису (можливість безпечно висловити свої переживання).

Особливості конструювання віртуальної ідентичності та мотиви занурення в інтернет-середовище детально досліджено у працях А. Жичкиної, 2015. Авторка звертає увагу на те, що для підлітків із труднощами в реальній комунікації кіберпростір стає основним полем для самореалізації. Сучасні дослідження (О. Смірнов, 2015, В. Шляпников, 2020), а також зарубіжні автори (S. Livingstone, P. Smith, 2014) активно вивчають феномени «цифрового стресу» та інтернет-адикції. Науковці одностайно стверджують, що емоційно нестабільні підлітки входять до групи найвищого ризику щодо розвитку патологічних форм мережевої поведінки. Водночас у цих розвідках закладено ідею про те, що інтернет-середовище володіє

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ресурсами для психологічної розрядки та отримання соціальної підтримки у віртуальних спільнотах (онлайн-групи взаємодопомоги).

Незважаючи на значний масив наукових напрацювань, доводиться констатувати певну фрагментарність у вивченні проблеми застосування цифрових технологій у спеціальній педагогіці саме для корекції емоційної сфери. Більшість наявних досліджень щодо застосування ІКТ в освіті осіб з особливими потребами (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2016 та ін.) зосереджено на розробці асистивних (допоміжних) технологій для дітей із сенсорними, моторними або вираженими когнітивними порушеннями (програми для незрілих або незрячих, синтезатори мовлення, альтернативна комунікація).

Натомість питання формування ІК-компетентності у підлітків зі збереженим інтелектом, але з вираженими емоційними дисфункціями, розглядається здебільшого фрагментарно – переважно в контексті профілактики кібербулінгу або інтернет-залежності.

Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що в сучасній науці склалася парадоксальна ситуація: кіберпсихологія констатує значний вплив цифрового простору на емоційну сферу; загальна педагогіка активно впроваджує стандарти ІК-компетентності; спеціальна психологія б’є на сполох через зростання емоційних порушень серед молоді. Проте інтегративний підхід до розуміння ІК-компетентності саме як цілеспрямованого засобу корекції, компенсації та психолого-педагогічної підтримки підлітків з емоційними дисфункціями залишається практично не розробленим.

Досі не визначено специфічних (корекційних) теоретичних конструктів ІК-компетентності для цієї категорії здобувачів освіти. Не розкрито механізми, за допомогою яких оволодіння навичками цифрової саморегуляції здатне компенсувати дефіцити емоційного інтелекту. Ця прогалина в теоретичному базисі спеціальної педагогіки унеможливлює створення ефективних методичних систем і технологій навчання, які б відповідали реальним запитам сучасних підлітків з особливими освітніми потребами в емоційній сфері, що й зумовлює необхідність нашого теоретичного дослідження.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Мета статті – визначити, теоретично обґрунтувати та схарактеризувати специфічні конструкти поняття «ІК-компетентність» у контексті навчання та соціалізації підлітків з емоційними дисфункціями.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури з філософії, педагогіки, загальної та спеціальної психології; термінологічний аналіз для уточнення базових понять; метод структурно-функціонального моделювання для виокремлення теоретичних конструктів досліджуваного феномену.

Результати дослідження. У контексті навчання та соціалізації підлітків з емоційними дисфункціями традиційний підхід до визначення інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) потребує істотної концептуальної ревізії. Спираючись на засади спеціальної педагогіки та психології, ми доводимо, що ІК-компетентність для зазначеної категорії осіб не може розглядатися виключно як алгоритмізована сукупність знань, умінь і навичок використання апаратного та програмного забезпечення. Технократична парадигма, що лежить в основі загальноосвітніх стандартів цифрової грамотності, ігнорує ключовий фактор – стан емоційно-вольової сфери здобувача освіти, який є визначальним для процесів сприйняття, обробки інформації та побудови соціальних контактів.

Ми пропонуємо трактувати поняття ІК-компетентності підлітка з емоційними дисфункціями як багатовимірну, інтегративну та динамічну якість особистості, що забезпечує здатність до безпечної, емоційно-врівноваженої, усвідомленої та ефективної взаємодії в інформаційно-цифровому середовищі з метою розв’язання навчальних, життєвих і комунікативних завдань, а також цілеспрямованої компенсації наявних емоційно-вольових труднощів.

На основі синтезу теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та екстраполяції принципів корекційно-розвивальної роботи на віртуальне середовище нами було виокремлено чотири базові, взаємозалежні конструкти ІК-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

компетентності, кожен з яких має специфічне наповнення для осіб з особливими освітніми потребами в емоційній сфері.

В основі цього конструкту лежить базове володіння цифровими інструментами, проте його структура істотно адаптована під психофізіологічні можливості підлітків з емоційними дисфункціями. Відомо, що емоційна нестабільність, високий рівень тривожності або депресивні тенденції безпосередньо впливають на когнітивні процеси (зниження концентрації уваги, звуження обсягу робочої пам'яті, швидка втомлюваність). Відтак когнітивно-технологічний конструкт у нашому дослідженні розглядається не так через призму складності засвоєних програм, як через призму ергономічності та екологічності їх використання.

Для підлітка з емоційними порушеннями цей конструкт передбачає:

- *здатність до структурування цифрового простору:* вміння налаштовувати інтерфейси програмного забезпечення так, щоб мінімізувати сенсорне перевантаження (використання режимів фокусування, блокувальників реклами, фільтрів синього світла, оптимізація робочого столу);
- *дозоване споживання інформації:* навичка критичної оцінки обсягу інформації, яку підліток здатний опрацювати без виникнення когнітивного дисонансу та подальшого емоційного виснаження;
- *підвищення фрустраційної толерантності в умовах технологічних збоїв:* здатність зберігати відносну емоційну стабільність у ситуаціях, коли техніка не працює належним чином (відсутність інтернет-з'єднання, втрата незбережених даних). Для емоційно лабільних підлітків такі ситуації часто стають тригерами для афективних спалахів або панічних атак. Відповідно, конструкт включає володіння алгоритмами дій у кризових технологічних ситуаціях.

Емоційно-регулятивний (самоохоронний) конструкт є центральним, системоутворювальним елементом запропонованої нами моделі. Він відображає інтрапсихічний вимір ІК-компетентності та спрямований на збереження ментального здоров'я особистості в умовах агресивного інформаційного середовища.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Його сутність полягає у здатності підлітка здійснювати безперервний моніторинг власного емоційного стану під час цифрової активності та своєчасно застосовувати методи психологічної саморегуляції. Конструкт охоплює такі складові:

- *рефлексія цифрового сліду емоцій:* здатність фіксувати кореляцію між спожитим контентом (наприклад, тривалим переглядом стрічки новин у соціальних мережах) та наростанням симптомів тривоги, роздратування чи відчуття власної меншовартості (синдром порівняння);
- *стійкість до емоційного зараження:* розуміння механізмів маніпулятивного впливу медіа та здатності протистояти масовим панічним настроям, агресії або кіберпесимізму, що масово поширюються в мережі;
- *навички цифрової гігієни:* усвідомлене обмеження екранного часу, вміння добровільно відключатися від мережі для відновлення ресурсів нервової системи, не відчуваючи при цьому патологічного страху втраченої вигоди;
- *використання ІКТ як інструментів саморегуляції:* перехід від пасивного споживання до активного використання технологій для стабілізації стану. Це передбачає вміння підлітка самостійно обирати та застосовувати спеціалізовані додатки (цифрові трекери настрою, програми для біофідбеку, додатки з аудіально-візуальними патернами для дихальних вправ і майндфулнесу), що виступає потужним засобом самостійної психологічної корекції.

Комунікативно-компенсаторний конструкт розкриває соціально-інтегративний потенціал цифрового середовища і є критично важливим для підлітків, чиї емоційні дисфункції супроводжуються соціофобією, комунікативними бар'єрами, страхом публічного виступу або труднощами в інтерпретації невербальних сигналів (міміки, жестів) співрозмовника.

Комунікативно-компенсаторний конструкт відображає здатність використовувати мережеві можливості для нівелювання страху безпосереднього (офлайн) спілкування. Його структурні компоненти:

- *управління асинхронною комунікацією:* використання електронної пошти, месенджерів та форумів як буферної зони. Асинхронність знімає вимогу

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

негайної реакції, дозволяючи підлітку знизити градус комунікативної тривоги, обдумати відповідь, скоригувати її емоційну тональність та уникнути імпульсивних реакцій, властивих дітям з дисбалансом процесів збудження та гальмування;

- *опанування мережевого етикету (нетикету) як меж безпеки:* сприйняття правил спілкування в інтернеті не як формальних обмежень, а як інструменту побудови безпечних особистих кордонів, що захищають емоційну сферу від несанкціонованого вторгнення;
- *превенція та протидія кібербулінгу:* володіння конкретними психологічними та технологічними алгоритмами реагування на кіберагресію (вміння ігнорувати провокації, блокувати токсичних користувачів, звертатися по допомогу до модераторів або психологів);
- *віртуальна емпатія:* розвиток здатності зчитувати емоційний стан співрозмовника через специфічні текстові маркери (стилістику, використання емодзі, пунктуацію) та адекватно виражати власну підтримку.

Формування ціннісно-мотиваційного конструкту є найвищим рівнем розвитку ІК-компетентності, оскільки він торкається ціннісно-смислової сфери особистості. Для підлітків з емоційними дисфункціями віртуальний простір часто стає середовищем неконтрольованого ескапізму – втечі від травматичної, незрозумілої або некомфортної реальності у світ комп’ютерних ігор або ілюзорних соціальних мереж, де можна створити ідеальну ідентичність.

Ціннісно-мотиваційний конструкт спрямований на трансформацію цієї деструктивної мотивації. Він передбачає:

- *трансформацію локусу контролю:* перехід від залежної поведінки (де технології керують часом та емоціями підлітка) до суб’єктної позиції (підліток свідомо керує технологіями);
- *усвідомлення ІКТ як простору для самоактуалізації:* зміщення акценту з отримання швидкого дофаміну (через лайки та ігровий процес) на використання цифрових інструментів для навчання, творчої самореалізації (цифрове малювання, програмування, блогінг на соціально-корисні теми) та професійної орієнтації;

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

- *рефлексію віртуальної ідентичності:* здатність підлітка розмежовувати власне «Я-реальне» та «Я-віртуальне», уникаючи глибокої фрустрації при розбіжності цих образів.

Інтеграція описаних чотирьох конструктів (когнітивно-технологічного, емоційно-регулятивного, комунікативно-компенсаторного та ціннісно-мотиваційного) у цілісну, динамічну систему докорінно змінює вектор педагогічного впливу. Вона дає змогу перетворити процес формування ІК-компетентності з суто інструментально-технічного навчання на потужний корекційно-розвитковий процес. Оволодіваючи такою багатокомпонентною компетентністю, підліток з емоційними дисфункціями отримує не лише навички XXI століття, а й дієвий психологічний інструментарій для подолання власної тривожності, розширення кола соціальної взаємодії та безпечної адаптації в умовах глобального цифрового суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень Узагальнюючи результати проведеного теоретичного дослідження, можемо констатувати, що в умовах глобальної інформатизації суспільства володіння цифровими інструментами стає невід’ємною складовою успішної життєдіяльності. Проте для підлітків із порушеннями емоційно-вольової сфери цифрове середовище є простором підвищених психологічних ризиків, що потребує специфічних підходів до їхньої соціалізації.

Доведено, що традиційне (технократичне) розуміння інформаційно-комунікаційної компетентності, орієнтоване виключно на формування операційних навичок роботи з інформацією, є функціонально неповним для здобувачів освіти із зазначеною нозологією. Воно не враховує їхньої підвищеної вразливості до кіберстресів, труднощів у міжособистісній взаємодії та схильності до ескапізму.

Наукова новизна нашого дослідження полягає у концептуальному переосмисленні сутності ІК-компетентності з позицій сучасної спеціальної педагогіки та психології. Ми пропонуємо розглядати цей феномен як багатовимірну, інтегративну якість особистості, що забезпечує не лише ефективну

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

взаємодію в цифровому середовищі, а й цілеспрямовану психологічну саморегуляцію та компенсацію наявних емоційних дефіцитів.

Теоретично обґрунтовано, що структурно-функціональна модель ІК-компетентності підлітків з емоційними дисфункціями має базуватися на чотирьох специфічних конструктах:

1. **Когнітивно-технологічному**, який адаптує процеси споживання інформації до психофізіологічних можливостей підлітка, запобігаючи когнітивному перевантаженню та фрустрації.

2. **Емоційно-регулятивному (самоохоронному)**, що виступає ядром системи та забезпечує здатність до рефлексії власного емоційного стану онлайн, цифрову гігієну та використання технологій як інструментів стабілізації (майндфулнес, трекери настрою).

3. **Комунікативно-компенсаторному**, який розкриває потенціал асинхронної мережевої комунікації для поступового нівелювання страху спілкування, подолання соціофобії та розвитку віртуальної емпатії.

4. **Ціннісно-мотиваційному**, що трансформує деструктивні мотиви перебування в мережі (втеча від реальності) у конструктивні прагнення до самоактуалізації, навчання та творчості.

Синергія цих конструктів докорінно змінює педагогічну парадигму: процес формування цифрової грамотності трансформується у потужний інструмент психолого-педагогічної корекції. Віртуальний простір, за умови грамотного педагогічного супроводу та сформованості відповідних конструктів, стає безпечним «тренажером» для розвитку емоційного інтелекту та навичок соціальної взаємодії.

Отримані теоретичні висновки не вичерпують усіх аспектів цієї складної та багатогранної проблеми і створюють надійне підґрунтя для розгортання подальших наукових розвідок:

– розробки та валідизації критеріально-діагностичного інструментарію (критеріїв, показників, рівнів) для емпіричного вимірювання сформованості

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

виокремлених конструктів ІК-компетентності у підлітків з емоційними дисфункціями;

– проєктування цілісної структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування ІК-компетентності цієї категорії здобувачів освіти;

– проведення формувального етапу експерименту з метою перевірки ефективності розроблених корекційно-педагогічних технологій в умовах інклюзивного та спеціального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк, О. О. (2021). Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1, 16, 29–44. DOI:https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.139.

2. Биков, В. Ю., & Лещенко, М. П. (2016). Цифрова гуманістична педагогіка: актуальні проблеми та перспективи дослідження. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 15–28.

3. Вовченко, О. А. (2020). Емоційно-вольова сфера підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 12–20.

4. Гаврилов, О. В. (2021). *Психологія і педагогіка спеціальна: навчальний посібник*. Київ : Знання.

5. Овчарук, О. В. (2020). *Інформаційно-комунікаційна компетентність як базова вимога сучасного європейського освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка.

6. Прохоренко, Л. І. (2016). Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі саморегуляції навчання *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 11. С. 155–161. URL

7. Синьов, В. М., Бондар, В. І., & Супрун, М. О. (2019). *Спеціальна педагогіка та психологія: теорія і практика : підручник*. Київ : Знання.

8. Морзе, Н. В., & Гладун, М. А. (2022). Формування цифрової компетентності учнів: методичні та психологічні аспекти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 88(2), 78–92.

9. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ : АТОПОЛ. 152с.

10. Жичкина, А. Е., & Смірнов, О. О. (2015). Конструювання віртуальної ідентичності підлітками з комунікативними бар'єрами. *Кіберпсихологія та суспільство*, 4, 12–25.

11. Шляпников, В. М. (2020). Феномен цифрового стресу та інтернет-адикції у підлітковому віці. *Психологічний вісник*, 11, 88–96.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

12. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

13. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

14. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

15. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.

16. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326.

17. Livingstone, S., Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654.

REFERENCES

1. Babiak, O. O. (2021). Problema emotsiinoho intelektu v psykholohichnii nautsi. [The problem of emotional intelligence in psychological science]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(16), 29–44. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.139. [in Ukrainian].

2. Bykov, V. Iu., & Leshchenko, M. P. (2016). Tsyfrova humanistychna pedahohika: aktualni problemy ta perspektyvy doslidzhennia. [Digital humanistic pedagogy: current problems and research perspectives]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 1, 15–28. [in Ukrainian].

3. Vovchenko, O. A. (2020). Emotsiino-volova sfera pidlitkiv z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. [Emotional and volitional sphere of adolescents with psychophysical developmental disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3, 12–20. [in Ukrainian].

4. Havrylov, O. V. (2021). Psykholohiia i pedahohika spetsialna: navchalnyi posibnyk. [Special psychology and pedagogy: a study guide]. Kyiv : Znannia. [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. V. (2020). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak bazova vymoha suchasnoho yevropeiskoho osvitnoho prostoru. [Information and communication competence as a basic requirement of the modern European educational space]. Kyiv : Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

6. Prokhorenko, L. I. (2016). Psykholohichni osoblyvosti refleksii shkoliariv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku v protsesi samorehuliatsii navchannia. [Psychological features of reflection of schoolchildren with mental retardation in the process of learning self-regulation]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 11, 155–161. [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

7. Synov, V. M., Bondar, V. I., & Suprun, M. O. (2019). Spetsialna pedahohika ta psykholohiia: teoriia i praktyka : pidruchnyk. [Special pedagogy and psychology: theory and practice : textbook]. Kyiv : Znannia. [in Ukrainian].

8. Morze, N. V., & Hladun, M. A. (2022). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti uchniv: metodychni ta psykholohichni aspekty. [Formation of students' digital competence: methodological and psychological aspects]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 88(2), 78–92. [in Ukrainian].

9. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky. [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv : ATOPOL. [in Ukrainian].

10. Zhychkyna, A. E., & Smirnov, O. O. (2015). Konstruiuvannia virtualnoi identychnosti pidlitkamy z komunikatyvnymy barieramy. [Construction of virtual identity by adolescents with communication barriers]. *Kiberpsykholohiia ta suspilstvo*, 4, 12–25. [in Ukrainian].

11. Shliapnykov, V. M. (2020). Fenomen tsyfrovoho stresu ta internet-adyktsii u pidlitkovomu vitsi. [The phenomenon of digital stress and internet addiction in adolescence]. *Psykholohichnyi visnyk*, 11, 88–96. [in Ukrainian].

12. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. [in English].

13. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books. [in English].

14. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. [in English].

15. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. [in English].

16. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. [in English].

17. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 2.03.2026

Прорецензовано 23.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1:364.4

Наталія Баташева,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

кандидат психологічних наук,
вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
natasha_batasheva@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-2685-2258

Nataliia Batasheva,
Candidate of Psychological Sciences,
Scientific Secretary of Mykola Yarmachenko Institute of
Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and
Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
9, M. Berlinskoho st., Kyiv, 04060, Ukraine

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КРИЗ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

SOCIAL ADAPTATION AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CRISIS CONDITIONS: A SYSTEMIC APPROACH

Анотація. У статті розглянуто проблему соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз та обґрунтовано системний підхід до організації їхньої підтримки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системного підходу до соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах кризових суспільних трансформацій і визначення структури основних компонентів системи підтримки, що забезпечують ефективне

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

включення дітей з ООП у соціальне та освітнє середовище.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення психолого-педагогічних і соціально-психологічних наукових джерел, а також структурно-функціональний аналіз сучасних підходів до організації соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Здійснено концептуальний аналіз теорій адаптації, резилієнтності, посттравматичного зростання та інклюзивної освіти, що дозволило визначити ключові принципи побудови системи соціальної адаптації дітей з ООП в умовах криз.

У результаті дослідження встановлено, що соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз має багатовимірний характер і визначається взаємодією індивідуальних ресурсів дитини, сімейної підтримки, освітнього середовища та соціальних інституцій. Обґрунтовано структуру системи соціальної адаптації та інтеграції дітей з ООП, яка включає нормативно-правовий, організаційно-управлінський, психолого-педагогічний, освітньо-педагогічний, соціально-комунікаційний, медико-реабілітаційний та моніторингово-оцінювальний компоненти.

Встановлено, що взаємодія зазначених компонентів забезпечує створення адаптивного освітнього та соціального середовища, сприяє розвитку психологічної стійкості, формуванню соціальних компетентностей і підвищенню рівня соціальної участі дітей з ООП. Реалізація системного підходу дозволяє мінімізувати негативні наслідки кризових впливів і створює умови для повноцінної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціальна інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, кризові умови, системний підхід, інклюзивна освіта.

Abstract. The article examines the problem of social adaptation and integration of children with special educational needs in crisis conditions and substantiates a systemic approach to organizing their support.

The aim of the article is to theoretically substantiate a systemic approach to the social adaptation and integration of children with special educational needs in the context of crisis-related social transformations and to determine the structure of the main components of the support system that ensure the effective inclusion of children with special educational needs in the social and educational environment.

To achieve this aim, a set of theoretical research methods was used, including analysis, synthesis, comparison, and generalization of psychological, pedagogical, and socio-psychological scientific sources, as well as a structural and functional analysis of contemporary approaches to organizing social support for children with special educational needs. A conceptual analysis of theories of adaptation, resilience, post-traumatic growth, and inclusive education was conducted, which made it possible to

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

identify the key principles for constructing a system of social adaptation for children with special educational needs in crisis conditions.

The results of the study indicate that the social adaptation of children with special educational needs in crisis situations is multidimensional and determined by the interaction of the child's individual resources, family support, the educational environment, and social institutions. The structure of the system of social adaptation and integration of children with special educational needs has been substantiated, including regulatory and legal, organizational and managerial, psychological and pedagogical, educational and pedagogical, socio-communicative, medical and rehabilitation, and monitoring and evaluation components.

It has been established that the interaction of these components ensures the creation of an adaptive educational and social environment, promotes the development of psychological resilience, the formation of social competencies, and an increased level of social participation of children with special educational needs. The implementation of a systemic approach makes it possible to minimize the negative consequences of crisis influences and creates conditions for the full inclusion of children with special educational needs.

Key words: social adaptation, social integration, children with special educational needs, crisis conditions, systemic approach, inclusive education.

Актуальність дослідження. Сучасне суспільство функціонує в умовах постійної невизначеності, спричиненої соціально-політичними, економічними та природними кризами. Воєнні дії, внутрішнє переміщення населення, руйнування соціальних інституцій і порушення стабільності освітнього процесу значно ускладнюють соціальну адаптацію дітей. Особливого значення ця проблема набуває у контексті підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які належать до найбільш уразливих соціальних груп.

Кризові умови істотно обмежують можливості дітей з ООП щодо повноцінної соціальної взаємодії, доступу до освітніх і реабілітаційних послуг, що може призводити до посилення когнітивних, емоційних і поведінкових труднощів. Водночас саме якість організації соціального та освітнього середовища визначає можливості їхньої адаптації, соціальної інтеграції та розвитку.

У цих умовах особливої актуальності набуває пошук ефективних механізмів підтримки дітей з ООП, здатних забезпечити їхню соціальну адаптацію та інтеграцію навіть у ситуаціях суспільної нестабільності. Це зумовлює необхідність

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

застосування системного підходу, який дає змогу розглядати процес адаптації як комплекс взаємопов'язаних соціальних, психологічних, освітніх і медико-реабілітаційних впливів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема адаптації особистості є однією з ключових у психологічній науці. Значний внесок у її дослідження зробили Г. Балл, О. Кокун, М. Корольчук, Л. Коробка, Н. Кривоконь, В. Моргун, А. Налчаджян, Т. Яценко, які розглядали адаптацію як складний психічний процес, що поєднує фізіологічні, психологічні та соціально-психологічні механізми.

Особливості адаптації людини в умовах соціальних змін і кризових обставин досліджували Є. Головаха, О. Донченко, О. Злобіна, В. Климчук, Т. Титаренко. У цих працях адаптація розглядається як динамічний процес взаємодії особистості та соціального середовища, що передбачає формування нових стратегій поведінки та механізмів подолання стресу.

У зарубіжних дослідженнях R. Lazarus, S. Folkman, R. Moos, J. Schaefer проблема адаптації аналізується у межах теорій копінг-поведінки та психологічної стійкості. Значна увага приділяється феномену резильєнтності та посттравматичного зростання (R. Tedeschi, L. Calhoun, S. Joseph), які розглядаються як процеси позитивної адаптації особистості в умовах стресу.

Проблеми соціальної адаптації, інтеграції та інклюзії дітей з ООП стали предметом багатьох досліджень як українських науковців (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Є. Клопота, Ю. Найда, Л. Прохоренко, Н. Софій, Н. Ярмола та ін.), так і зарубіжних дослідників (J. Deppeler, D. Harvey, D. Kavanagh, J. Leffert, T. Loreman, E. Millikan, M. Santich, G. Siperstein та ін.). У численних роботах (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Максименко, К. Островська, Л. Руденко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, В. Шевченко та ін.) акцентується увага на важливості забезпечення соціальної, культурної та освітньої інтеграції дітей з порушеннями розвитку у систему суспільних взаємин.

Попри значну кількість досліджень, проблема системної організації соціальної адаптації дітей з ООП у кризових умовах залишається недостатньо розробленою.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Зокрема потребує подальшого наукового обґрунтування структура та зміст системи підтримки, здатної забезпечити ефективну соціальну інтеграцію дітей з ООП у ситуаціях суспільної нестабільності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системного підходу до соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз та визначення основних компонентів системи підтримки, що забезпечують їхнє успішне включення у соціальне та освітнє середовище.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію психолого-педагогічних і соціально-психологічних наукових джерел; порівняльний аналіз сучасних концепцій адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами; структурно-функціональний аналіз підходів до організації системи соціальної підтримки дітей з ООП у кризових умовах.

Результати дослідження. У сучасному науковому дискурсі значна увага приділяється дослідженню соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлено необхідністю створення ефективної системи їхньої підтримки та включення в освітнє та соціальне середовище.

У вітчизняних наукових дослідженнях В. Бондаря, О. Бабяк, Е. Данілавічютє, В. Засенка, В. Кобильченка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, І. Омельченко, Т. Сак, О. Таранченко, О. Чеботарьової та інших учених особливу увагу приділено дослідженню практичної підтримки осіб з ООП під час їхнього включення в суспільство, аналізу спеціальних умов ефективної інклюзії та визначенню ключових напрямів залучення таких дітей до загальноосвітнього простору.

У дослідженнях (Шевченко & Синьов, 2024; Гордієнко, 2014) соціальна адаптація дітей з ООП розглядається як динамічний процес опанування ефективної взаємодії з соціальним середовищем з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Соціальна адаптація передбачає розвиток соціальних компетентностей, здатності сприймати соціальні ситуації та формувати конструктивні міжособистісні зв’язки. Водночас її ключові компоненти підкреслюють багатовимірність і комплексність цього явища.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Інтеграція дітей з ООП охоплює не лише забезпечення доступу до освіти, а й створення умов для активної участі у соціальних, культурних та освітніх процесах громади. У кризових обставинах ці завдання стають складнішими: стресові події, вимушене переміщення, руйнування звичної структури повсякденності та обмеження ресурсів негативно впливають на когнітивний, емоційний і соціальний розвиток дитини. Разом із тим дослідження (В. Панок, Л. Прохоренко, Н. Ярмола та ін., 2024) демонструють, що наявність розвиненої системи соціальної підтримки, інклюзивного та безпечного середовища, а також міждисциплінарних механізмів допомоги здатна істотно пом'якшити наслідки кризових впливів і сприяти формуванню нових адаптивних стратегій у дітей з ООП.

Аналіз сучасних наукових підходів дає змогу виокремити ключові теоретичні положення, що визначають сутність адаптації дітей з ООП у кризових умовах:

1. Підхід «resilience», як відновлення та підвищення благополуччя та визнання активної ролі людей у створенні здоров'я, як динамічний процес, в якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів; як збереження стану благополуччя, незважаючи на негаразди (Bonanno, 2004) та здатності до відновлювальних зусиль як окремої людини, сім'ї, так і громади, спільноти (Norris, Pfefferbaum & Stevens, 2008).

Здатність відновлюватися попри стрес є динамічним процесом, який формується через підтримку, навчання та поступове розширення власних можливостей. У дітей з ООП розвиток резилієнтності можливий за умови стабільності, структурованих дій і системного супроводу.

2. Положення про адаптацію в складних життєвих ситуаціях як процес посттравматичного зростання («post-traumatic growth»), який виступає як результат оволодіння цією реальністю, що супроводжується позитивними змінами на рівні особистості, групи, соціуму (Климчук, 2021; Joseph & Linley, 2006, Tedeschi & Calhoun, 2004).

Незважаючи на складні обставини, діти можуть демонструвати позитивні зміни, якщо отримують своєчасну і якісну допомогу. Це виявляється у зростанні самостійності, розширенні соціальних навичок, покращенні самооцінки.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

2. Положення соціально-когнітивної теорії самоефективності А. Бандури, згідно з якою утвердження самоефективності є основою людської суб'єктності, і представляє собою переконання особи щодо здатності керувати подіями, які впливають на її життя, віру в себе та власну компетентність в різних сферах соціального життя, зокрема, й у сфері збереження здоров'я.

З огляду на цей підхід варто зазначити, що позитивна адаптація можлива лише тоді, коли дитина переконана, що здатна впливати на власну поведінку й ситуацію. Для дітей з ООП важливо створювати часті ситуації успіху та підтримувати активну позицію в навчанні й житті.

4. Підхід колективної рефлексивності соціального середовища (Кривоконь, 2015; Найдьонова, 2015). Сутність цього підходу полягає у ролі громади, спільноти у розв'язанні проблем, пов'язаних із підтриманням та збереженням здоров'я населення, їхню спроможність до цілеспрямованої діяльності у цій сфері та колективної рефлексії

Адаптація дітей безпосередньо залежить від того, наскільки здатними до взаємодії, співучасті та рефлексії є педагоги, батьки та однолітки. Колективна рефлективність дає змогу соціальній групі (класу, сім'ї, школі) адаптуватися разом, узгоджувати дії та формувати спільні норми підтримки.

Отже, система соціальної адаптації дітей з ООП повинна поєднувати індивідуальний розвиток дитини та трансформацію соціального середовища, в якому вона живе. Адаптація дітей з ООП є багатовимірною: вона охоплює індивідуальний рівень (особистісні, когнітивні, емоційні та фізичні характеристики), міжособистісний рівень (взаємодія з однолітками та дорослими) й інституційний рівень (доступ до освітніх установ, соціальних служб і медико-реабілітаційних центрів).

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що система соціальної адаптації та інтеграції дітей з ООП у кризових умовах має враховувати взаємопов'язані компоненти:

1. *Нормативно-правовий компонент*. Кризові ситуації потребують оперативної корекції нормативно-правових механізмів, які забезпечують

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

доступність освітніх та соціальних послуг дітям з ООП. Під час війни особливо актуальним стає спрощення процедур отримання статусу дитини з ООП, забезпечення безперервності корекційно-розвивальних послуг, адаптація освітніх стандартів і до дистанційних і змішаних форматів.

2. *Організаційно-управлінський компонент.* У кризових умовах система соціальної адаптації та інтеграції дітей з ООП потребує одночасної ефективної організації та створення безпечного, доступного середовища. Управління адаптаційними процесами набуває багаторівневого характеру, оскільки необхідно забезпечити безперервність освітнього й соціального маршруту дитини попри непередбачуваність зовнішніх загроз. Цей компонент поєднує стратегічну координацію, оперативне управління та середовищну підтримку.

Ключовим завданням є швидке перепланування освітнього процесу відповідно до змін ситуації (перехід між офлайн-, онлайн-форматами чи навчанням в укриттях), а також формування мобільних мультидисциплінарних команд для супроводу внутрішньо переміщених дітей з ООП. Важливо забезпечити логістику доступу до фахових послуг у громадах, де бракує спеціалістів, інтегруючи цифрові інструменти управління (електронні ІПР, онлайн-платформи взаємодії, дистанційні консультації). На рівні міжвідомчої взаємодії необхідною є координація роботи закладів освіти, ІРЦ, соціальних служб, медико-реабілітаційних центрів і гуманітарних організацій з метою створення безперешкодного маршруту підтримки.

Невід’ємною складовою цього компоненту є формування безпечного та інклюзивного середовища, яке передбачає забезпечення безбар’єрного доступу до приміщень і укриттів, зниження сенсорних перевантажень, адаптацію простору до роботи в умовах повітряних тривог, організацію зон стабілізації (сенсорні куточки, тихі кімнати). Значну роль відіграє використання візуальної підтримки – соціальних історій, наочних маршрутів, структурованих розкладів, що допомагає знижувати тривожність і підтримувати передбачуваність для дитини.

Отже, організаційно-інклюзивний компонент спрямовано на забезпечення доступності послуг, міжвідомчої координації, структурованої підтримки та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

створення безпечного, стійкого і чутливого до потреб дітей з ООП середовища, що дає можливість зберігати освітню й соціальну стабільність навіть у кризових ситуаціях.

3. *Психолого-педагогічний компонент.* Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у кризових умовах виходить за межі традиційної корекційно-розвивальної роботи, набуваючи завдань кризової підтримки, психоемоційної стабілізації та профілактики травматизації. Основними складовими цього компоненту є діагностика психоемоційного стану, оцінка когнітивних функцій і рівня адаптивної поведінки, виявлення ознак емоційної дезадаптації, регресивної поведінки та сенсорної дезорганізації.

Зміст психолого-педагогічного супроводу передбачає первинну психологічну допомогу для стабілізації емоцій, розвиток соціально-комунікативних навичок, формування стресостійкості та адаптивних стратегій поведінки, кризове консультування батьків, адаптація корекційних програм до онлайн-формату або обмежених умов (укриття, тимчасові центри). Водночас застосовуються методи сенсорної інтеграції, арттерапії та імерсивних технологій (VR/AR) для зниження рівня стресу, створення безпечного середовища для опрацювання травматичних переживань, сенсорної реабілітації та розвитку когнітивних функцій, а також робота над розвитком стійкості та саморегуляції.

Головне завдання психолого-педагогічного супроводу полягає у забезпеченні доступності освіти незалежно від умов, у яких перебуває дитина. У кризовому контексті враховується адаптація навчальних програм до змішаних форматів, використання цифрових платформ, візуальних матеріалів та спеціальних застосунків для дітей з ООП, підтримка асистента дитини в онлайн-режимі (чат, відеозустрічі, спільна робота) та диференціація завдань із урахуванням емоційного стану, втоми, стресу та змін поведінки. Освітні механізми забезпечують гнучку організацію навчального процесу, адаптацію програм під індивідуальні потреби дитини та впровадження технологій дистанційного або змішаного навчання, що сприяє стабілізації психологічного стану і запобіганню вторинних порушень.

4. *Освітньо-педагогічний компонент.* Головне завдання цього

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

компонента – забезпечення доступності освіти незалежно від умов, у яких перебуває дитина. У кризовому контексті цей компонент враховує: адаптацію навчальних програм до змішаних форматів; використання цифрових платформ, візуальних матеріалів, спеціальних застосунків для дітей з ООП; підтримку асистента дитини в онлайн-режимі (чат, відеозустрічі, спільна робота); диференціацію завдань, що враховує емоційний стан, втому, стрес і зміни поведінки. Освітні механізми забезпечують гнучку організацію навчального процесу, адаптацію освітніх програм під індивідуальні потреби дитини та впровадження технологій дистанційного або змішаного навчання в умовах криз.

Забезпечення безперервності навчання є важливим елементом стабілізації психологічного стану дитини.

5. *Соціально-комунікаційний компонент.* У кризових умовах саме соціальна взаємодія та мережа підтримувальних зв’язків стають найбільш вразливою сферою розвитку дітей з ООП. Зміна місця проживання, втрата стабільного шкільного середовища, дистанційне навчання чи перебування в екстрених умовах часто призводять до соціальної ізоляції, звуження кола спілкування та обмеження можливостей для участі в культурному й громадському житті. У цьому контексті надзвичайно важливою стає взаємодія трьох ключових сфер – соціально-комунікативної, сімейної та соціокультурної, які в комплексі забезпечують дитині ґрунтовну підтримку та умови для розвитку.

Центральну роль відіграє сім’я, адже саме вона є головною підтримкою для дитини в умовах нестабільності. Батьки нерідко виконують функції педагогів, тьюторів та реабілітологів, забезпечуючи емоційний захист, стабільність і повсякденний догляд. У межах цього компонента важливими є: психологічна підтримка батьків, профілактика їхнього стресу й вигорання; навчання методам домашньої корекційної роботи; формування ефективного партнерства між сім’єю та фахівцями за допомогою регулярного консультування, у тому числі онлайн; підтримка батьківських спільнот, груп взаємодопомоги; супровід сімей ВПО й біженців щодо доступу до освітніх та соціальних послуг у новій громаді.

Водночас система має забезпечувати стабільні й безпечні для дитини соціальні

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

контакти. Це передбачає підтримку взаємодії з ровесниками у дистанційних або змішаних форматах, створення онлайн-груп спілкування, інклюзивних клубів, спільних проєктів та творчих майстерень. Використання соціальних історій, сценаріїв взаємодії, вправ на моделювання соціальних ситуацій допомагає відновлювати та розвивати навички комунікації. Особливого значення набуває створення середовища толерантності та прийняття, впровадження програм медіації та ненасильницького спілкування, що знижують конфліктність та сприяють безпечній взаємодії.

Крім того, кризові обставини часто обмежують участь дітей у культурних, спортивних та громадських активностях, що звужує їхній соціальний досвід. Тому необхідно забезпечувати доступ до онлайн-гуртків, творчих студій, інклюзивних культурних ініціатив, а за можливості – до безпечних офлайн-заходів (центри дозвілля, спортивні клуби, артмайстерні). Важливо залучати дітей з ООП у громадські, волонтерські та соціальні активності, а також розвивати життєві навички через побутові та моделювальні ситуації.

У комплексі цей компонент спрямовано на те, щоб зберегти та зміцнити соціальні з’язки дитини з сім’єю, ровесниками, педагогами та спільнотою, забезпечуючи підтримувальне середовище, можливості для розвитку комунікативних навичок і широку соціокультурну участь. Такий підхід формує захисні чинники, що зменшують ризик дезадаптації, сприяють стабільності та позитивній динаміці соціальної інтеграції дітей з ООП в умовах криз.

6. *Медико-реабілітаційний компонент.* У кризових умовах цей компонент набуває особливого значення, оскільки доступ до реабілітаційних і медичних послуг часто ускладнений. Зазначений компонент передбачає: забезпечення роботи мобільних реабілітаційних бригад в громадах; медикаментозне лікування; дистанційні консультації та дистанційні заняття з реабілітологами; контроль стану здоров’я дітей з хронічними чи інтелектуальними порушеннями в умовах обмеженого доступу до медичних закладів охорони здоров’я; забезпечення спеціального обладнання (ортопедичні засоби, комунікатори, сенсорні матеріали) через гуманітарні програми; профілактику

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

регресів розвитку, які можуть виникати через стрес.

7. *Моніторингово-оцінювальний компонент.* У кризових умовах моніторинг має бути гнучким, оперативним та орієнтованим на підтримку, а не контроль і передбачати: спостереження за динамікою адаптації в нестабільних умовах; оцінювання актуальних потреб, що можуть істотно змінюватися; корекцію ІПР у разі зміни середовища, форм навчання, емоційного стану; зіставлення освітніх результатів з поведінковими та емоційними показниками; аналіз ефективності кризових заходів підтримки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі теоретичного аналізу наукових досліджень встановлено, що соціальна адаптація та інтеграція дітей з ООП в умовах кризових трансформацій суспільства є складним багатовимірним процесом, ефективність якого визначається взаємодією індивідуальних, соціальних та інституційних чинників. Кризові обставини ускладнюють соціалізацію дітей з ООП і підвищують ризик їхньої соціальної ізоляції, що зумовлює необхідність створення комплексної системи підтримки.

У результаті дослідження встановлено та обґрунтовано системний підхід до соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, відповідно до якого адаптаційні процеси розглядаються як результат взаємодії ресурсів дитини, сім'ї, освітнього середовища та соціальних інституцій. Визначено, що ефективна адаптація можлива за умови функціонування цілісної системи міждисциплінарної підтримки, яка інтегрує нормативно-правові, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні, освітньо-педагогічні, соціально-комунікаційні, медико-реабілітаційні та моніторингово-оцінювальні компоненти.

Взаємодія зазначених компонентів забезпечує формування адаптивного соціального середовища, сприяє розвитку психологічної стійкості, соціальних компетентностей і розширенню можливостей соціальної участі дітей з ООП.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої системи та розробленням практичних моделей її впровадження у діяльність освітніх і соціальних інституцій.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ЛІТЕРАТУРА

1. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15 (1), 1–18.

2. Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Positive psychology versus the medical model? *American Psychologist*, 61 (4), 332–333.

3. Колупаєва, А. А., Данілавічютє, & Е. А., Литовченко, С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник.* Київ: Видавнича група «А.С.К.».

4. Шевченко, В. М., & Синьов, В. М. (2024). Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище в сучасних умовах. *Inclusion and Diversity.* 3. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.17

5. Гордієнко, Н. М. (2014). Дослідження соціалізації осіб з особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 19, 25.

6. Кремень, В. Г. (Ред.). (2024). *Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді* (В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєва, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола). Національна академія педагогічних наук України. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188

7. Прохоренко, Л. (2024). Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 115(3), 7–20. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181

8. Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Aversive Events? *American Psychologist*, 59 (1), 20–28.

9. Norris, F. H., Stevens, S. P., & Pfefferbaum, B. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41 (1-2), 131–134.

10. Климчук, В. О. (2021). *Психологія посттравматичного зростання: монографія*. 2-ге вид., переробл. і допов. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

11. Кривоконь, Н. І. (2015). Соціально-психологічна підтримка як чинник подолання скрутних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,* (29), 319–328.

12. Найдьонова, Л. А. (2015). Інтеграція вітчизняної психологічної науки і практики психологічної реабілітації військових: про розвиток рефлексивних властивостей психологічної спільноти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць,* 4 (29), 106–111.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

REFERENCES

1. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15 (1), 1–18. [in English].

2. Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Positive psychology versus the medical model? *American Psychologist*, 61 (4), 332–333. [in English].

3. Kolupaieva, A. A., Danilavichiutie, E. A., & Lytovchenko, S. V. (2012). *Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodychnyi posibnyk*. [Professional cooperation in an inclusive educational institution: a teaching and methodological manual]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.». [in Ukrainian].

4. Shevchenko, V. M., & Synov, V. M. (2024). Intehratsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v sotsialne seredovyshche v suchasnykh umovakh. [Integration of children with special educational needs into the social environment in modern conditions]. *Inclusion and Diversity*, 3. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.17. [in Ukrainian].

5. Hordiienko, N. M. (2014). Doslidzhennia sotsializatsii osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh navchalno-reabilitatsiinoho tsentru. [Research on the socialization of people with special needs in the conditions of an educational and rehabilitation center]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia,*19, 25. [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H. (Red.). (2024). *Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi.* [Protection and support of mental health of Ukrainians under martial law: challenges and responses]. (V. H. Panok, S. D. Maksymenko, M. M. Sliusarevskyi, L. I. Prokhorenko, N. V. Chepelieva, T. I. Kulish, S. L. Chunikhina, I. H. Hubeladze, I. I. Tkachuk, N. A. Yarmola). Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188. [in Ukrainian].

7. Prokhorenko, L. (2024). Psykholohiia inkliuzii: osvita ta sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy. [Psychology of inclusion: education and socialization of children with special needs]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 115(3), 7-20. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181. [in Ukrainian].

8. Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Aversive Events? *American Psychologist*. 59 (1), 20–28. [in English].

9. Norris, F. H., Stevens, S. P., & Pfefferbaum, B. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41 (1-2), 131–134. [in English].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

10. Klymchuk, V. O. (2021). *Psykholohiia posttravmatychnoho zrostannia: monohrafiia*. 2-he vyd., pererobl. i dopov. [Psychology of post-traumatic growth: monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

11. Kryvokon, N.I. (2015). Sotsialno-psykholohichna pidtrymka yak chynnyk podolannia skrutnykh zhyttievykh sytuatsii. [Socio-psychological support as a factor in overcoming difficult life situations]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. (29), 319–328. [in Ukrainian].

12. Naidonova, L.A. (2015). Intehratsiia vitchyznianoi psykholohichnoi nauky i praktyky psykholohichnoi reabilitatsii viiskovykh: pro rozvytok refleksyvnykh vlastyvostei psykholohichnoi spilnoty. [Integration of domestic psychological science and practice of psychological rehabilitation of military personnel: on the development of reflective properties of the psychological community]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky: zb. nauk. Prats*, 4 (29), 106–111. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 1.02.2026 р.

Прорецензовано 2.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК: 37.091.4Монтессорі-048.22:37(477)"19/200"

Larysa Berezivska,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Academician, Full Member of the NAES of Ukraine,
Director, Chief Researcher of the of Department Pedagogical Source Studies and
Biographistics V. Sukhomlynskyi State
Scientific and Educational Library of Ukraine
e-mail: lberezivska@ukr.net
ORCID: 0000-0002-5068-5234
ResearcherID: Y-1124-2018
ScopusID: 57217531190

Лариса Березівська,
доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член НАПН України,
директор, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та
біографістики Державної науково-освітньої бібліотеки України імені В. Сухомлинського

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Nadiia Yakobchuk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher of the Scientific and Methodological Department of the Kyiv Scientific and Methodological Center for the Protection, Restoration and Use of Monuments of History, Culture and Protected Areas
e-mail: n_yakobchuk@ukr.net
ORCID: 0000-0003-2679-2643
ResearcherID: B-6322-2019

Надія Якобчук,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-методичного відділу Київського науково-методичного центру охорони, реставрації та використання пам'яток історії, культури та заповідних територій

Alla Durdas,
Doctor of Philosophy,
Associate Professor, Senior Researcher of the Department of Pedagogical Source Studies and Biographistics, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine
e-mail: durdas@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6456-6108

Алла Дурдас,
доктор філософських наук,
доцент, старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики, Державна науково-освітня бібліотека України імені В. Сухомлинського

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, 9 Berlinsky st., Kyiv,04060, Ukraine

Національна академія педагогічних наук України, Державна науково-освітня бібліотека України імені В. Сухомлинського, вул. Берлінського, 9, Київ, 04060, Україна

DEVELOPMENT OF MARIA MONTESSORI'S IDEAS IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE OF UKRAINE (20TH – EARLY 21ST CENTURIES)

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

РОЗВИТОК ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ (XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the process of studying pedagogical ideas and concepts of the Italian educator M. Montessori in Ukraine and their implementation in the national scientific and educational space. It has been revealed that M. Montessori's pedagogical system is the subject of active research and discussions by specialists, and it has its critics and supporters in different countries. The main problems of the Ukrainian Montessorianism have been identified. The article analyzes the key areas of research on the figure and legacy of M. Montessori in historical retrospect from the beginning of the 20th century to the present day. The problems of scientific studies dedicated to M. Montessori's activities and pedagogical ideas, published during 1991–2025, have been specified. The article states that in Ukraine, the practical application of M. Montessori's pedagogical system and humanistic ideas precedes the research of her heritage. The ways of introducing M. Montessori's experience and pedagogical concept into the scientific and educational space of Ukraine through the creation of a national model of the Montessori education have been considered. The peculiarities of the functioning of Montessori institutions in Ukraine (preschools, schools, educational and rehabilitation centers) have been highlighted. The activities of the Ukrainian representative offices of the International Montessori Association and public organizations popularizing the Montessori system (Ukrainian Montessori Educational Center, All-Ukrainian Association of Teachers, «Montessori. UA») have been specified. The state and functioning of Montessori institutions in Ukraine in the conditions of the Russian-Ukrainian war have been revealed.

Key words: Ukraine; Maria Montessori, history of education, historical and educational research, educational and scientific space.

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз процесу вивчення педагогічних ідей і концепцій італійської педагогині М. Монтессорі в Україні та їх упровадження у вітчизняний науково-освітній простір. Виявлено, що педагогічна система М. Монтессорі є предметом активних досліджень і дискусій фахівців, має своїх критиків і прихильників у різних країнах. Визначено основні проблеми українського монтессоріанства. Проаналізовано ключові напрями дослідження постаті та спадщини М. Монтессорі в історичній ретроспективі – від початку XX століття до сьогодення. Уточнено проблематику наукових студій, присвячених діяльності та педагогічним ідеям М. Монтессорі, опублікованих у 1991–2025 рр.

Зазначено, що в Україні практичне застосування педагогічної системи та гуманістичних ідей М. Монтессорі передує ґрунтовному науковому осмисленню її спадщини. Розглянуто шляхи

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

впровадження досвіду й педагогічної концепції М. Монтессорі в науково-освітній простір України через створення національної моделі монтессорі-освіти. Висвітлено особливості функціонування монтессорі-закладів в Україні (закладів дошкільної освіти, шкіл, навчально-реабілітаційних центрів). Охарактеризовано діяльність українських представництв Міжнародної Монтессорі-асоціації та громадських організацій, що популяризують систему Монтессорі (Український Монтессорі-освітній центр, Всеукраїнська асоціація педагогів «Montessori. UA»). Розкрито стан і функціонування монтессорі-закладів в Україні в умовах російсько-української війни.

Ключові слова: Україна; Марія Монтессорі; історія освіти; історико-педагогічні дослідження; освітній і науковий простір.

Introduction. The relevance of the research. With the declaration of Ukraine's independence, development of the Ukrainian statehood in the direction of the European integration, and now, in the conditions of the Russian-Ukrainian war, reforming of education is taking place in line with the best foreign experience. There is a constantly growing interest in pedagogical concepts which promote the formation of an independent, free and practical person, revealing his or her spiritual and intellectual potential through creation of a special educational environment. Due to this, the personality, creative heritage and views of the outstanding Italian educator Maria Montessori (1870–1952) are undeniably interesting. Despite a fairly thorough study of various aspects of pedagogical development, active practical implementation of M. Montessori's ideas in the system of preschool and school education, special pedagogy and rehabilitation in Ukraine, her name remains little known to the Ukrainian general public. Nowadays, when the attention of the international community is focused on Ukraine, it is important to introduce the history of the Ukrainian education into global narratives.

Analysis of the recent research and publications. Scientists and teachers in different countries of the world constantly focus their attention on M. Montessori's life path, creative heritage and educational system. The most popular objects of modern scientific studies of various levels include certain aspects of the scholar's biography, experience of introducing her philosophy and authorial methodology into the system of school and preschool education and the use of educational subjects in learning foreign languages, exact and natural sciences.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

In recent years the analysis of M. Montessori's biography, pedagogical methods, philosophy and heritage form the basis of the scientific work done by foreign scientists and biographers: Cristina de Stefano, Patrick Frierson, and others. The work of the Italian writer and journalist Cristina de Stefano «The child is the teacher», prepared on the basis of M. Montessori's epistolary heritage, diaries, notes and works, presents the scientist's complex biographical portrait (de Stefano, 2022). The French pedagogue and psychologist Catherine L'Ecuyer focused her attention on comparing pedagogical systems of M. Montessori and J-Z. Rousseau (L'Ecuyer, 2020).

Since 2018, professor of philosophy Patrick Frierson from Whitman College (USA) has been actively researching and teaching the philosophy and metaphysics of M. Montessori's life, positioning her as a sophisticated but largely ignored thinker (Frierson, 2018). His articles study the Italian educator's moral and ethical theory concerning upbringing of character through concentration and hard work as the basis of an individual's self-improvement, as well as the influence of life situations on the formation of his or her behavior (Frierson, 2021).

Some researchers in Italy, France, Greece, and other countries are currently focusing on the practical application of the Montessori's method in the environment of different age groups, conducting monitoring and experimental studies. This is evidenced by the works by E. Tympa, V. Karavida, A. Charissi, and A. Siaviki (Tympa et al., 2022), P. Courtier, M.L. Gardes and J. Prado (Courtier et al., 2021), M. Efe and I. Ulutas (Efe & Ulutas, 2022), Scippo, S. (Scippo, 2023).

The problems of implementing M. Montessori's pedagogical principles in the system of education, preschool education, in the field of developmental psychology, teaching and learning of foreign languages and exact sciences are actively investigated by US scientists, in particular by A. Lillard. In 2017, A. Lillard's most famous work «Montessori: The Science behind the Genius» was republished for the third time, analyzing the theoretical principles and practical application in preschool and school institutions of M. Montessori's eight fundamental ideas and methods (Lillard, 2017). The scientist presents the Montessori education as an alternative to traditional educational practices, studying the reasons for its effectiveness based on proven practical research.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

A. Lillard's articles (personal and co-authored) thoroughly describe the schemes of using M. Montessori's methods for the formation of a preschool and school educational environment, identify factors that prevent their widespread implementation, as well as prospects for their implementation in the context of school education reforms at the national level (Lillard, 2021; 2019).

The above-mentioned problems of studying the biography and introducing the outstanding Italian educator's methodology into the system of preschool and school education also attract attention of Ukrainian scientists and educators. One of the popular areas of scientific studies is complex historiographical research that summarizes information about the evaluation of M. Montessori's ideas and methods in Ukrainian pedagogical thought throughout the 19th – beginning of the 21st century. In particular, V. Kushnir analyzed implementation of M. Montessori's pedagogical system on the Ukrainian lands at the beginning of the 20th century and evaluated the works of the first Ukrainian researchers dedicated to her creative heritage – S. Rusova and N. Lubenets (Kushnir, 2017). Yu. Chopyk and I. Strazhnikova, the authors of the monograph «Foreign Reform Pedagogy in the Assessments of Ukrainian Scientists of the second half of the 20th – early 21st centuries», investigated the scientific understanding of the Montessori pedagogy in Ukrainian scientific and educational literature (Chopyk & Strazhnikova, 2017).

A comprehensive historical and biographical study dedicated to M. Montessori in Ukraine has not been made yet. Implementation of M. Montessori's pedagogical ideas in preschool and primary education of Ukraine is a leading area of scientific research. This is evidenced by publications in periodicals, press and dissertations. I. Dychkivska, N. Dudnyk, O. Svyontyk analyze the ways of forming the subject-spatial environment of preschool institutions in line with M. Montessori's technologies (Dudnyk & Svyontyk, 2019; Dychkivska, 2022). P. Milenina's article examines the technology of preschool children's sensory development as the basis of the Montessori pedagogy (Milenina, 2020).

At the same time, it is necessary to single out the works dedicated to the scientific substantiation of feasibility of M. Montessori's technologies and methods for

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

organization of inclusive education at educational institutions and rehabilitation centers in Ukraine. They include M. Rodnenok's dissertation study (Rodnenok, 2018), A. Ilchenko's publication (Ilchenko, 2017). In this regard it is becoming more relevant to organize appropriate training programs, special courses, manuals for education seekers majoring in «Special Education», «Preschool Education», which is evidenced by the methodological developments of M. Chepil, N. Dudnyk (Chepil, & Dudnyk, 2017a; 2017b; 2017c).

Currently, three bibliographic indexes dedicated to the figure of Maria Montessori have been published in Ukraine: «Maria Montessori's Ray of Light» (2015), «Maria Montessori (1870–1952): biobibliographic index» (2016), «Maria Montessori (1870–1952): Biobibliographical index» (2025). The first two are journalistic style, and the last is a comprehensive scientific reference publication (Berezivska, L. D. et al., 2025).

Thus, with the proclamation of Ukraine's independence in 1991, the scientific-theoretical and practical studies of M. Montessori's creative heritage, pedagogical ideas and technologies were renewed and deepened – primarily in the context of formation of an alternative model of preschool education, primary education, inclusive education and improvement in the system of teachers' and pre-school teachers' professional training.

The purpose of the article is to highlight the process of dissemination, study and implementation of M. Montessori's ideas in the educational and scientific space in Ukraine in the 20th – at the beginning of the 21st centuries.

Research methods. The research is based on the principles of historicism, objectivity and systematicity. We used a complex of general scientific (analytical, synthetic, logical, classification, retrospective), historical and source studies methods (biographical, historical-comparative, problem-chronological, heuristic, critical).

Research results. On the territory of Ukraine M. Montessori's ideas and pedagogical developments became very popular at the end of the 19th and at the beginning of the 20th centuries.

M. Montessori's activities and views became the subject of active discussions and debates in the columns of pedagogical publications («Doshkilne Vykhovannia» [Preschool Education], «Uchitelske Slovo» [Teachers' Word]) and at meetings of

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

aristocratic salons. Her contemporaries – the famous Ukrainian pedagogues S. Rusova (1856–1940) and N. Lubenets (1877–1943) were among the first who actively studied, evaluated and implement the methods of the Italian professor in the system of preschool education.

N. Lubenets drew attention to M. Montessori's works and methods in 1913–1915. In the works «Doctor Montessori» and «Froebel and Montessori», she comprehensively analyzed the content of the Montessori method and the prospects of its use at educational institutions of Ukraine. Natalya Lubenets compared pedagogical approaches to the organization and ways of raising a child, proposed by F. Froebel and M. Montessori, because, to her mind, they complemented each other. In the pedagogue's opinion, in M. Montessori's system the most valuable thing was upbringing of a child's freedom, personality development, formation of independence skills, use of discipline (Lubenets, 1915: 74–83). On the other hand, N. Lubenets was not impressed by minimal use of favorite toys by children during their games and replacing them with various didactic materials. She also did not approve mastering literacy in kindergarten, as far as she believed that 4–5-year-old children should be brought up in the environment which is natural for them (Lubenets, 1915: 110, 135–136).

The founder of the first kindergarten in Kyiv, S. Rusova, had similar opinions. The pedagogical system of the Italian educator became the object of research in her works «Preschool Education» (1918) and «New Methods of Preschool Education» (1927). Sofia emphasized that «the Montessori principle is true but it is not necessary to go to the limit in its implementation» (Rusova, 1996: 173–174). She was impressed by M. Montessori's «careful attitude towards a child's soul», «respect of a child's complete independence», a restrained attitude of a teacher, observation of a child's psyche development, «the atmosphere of self-respect and calm work». At the same time, S. Rusova identified a number of shortcomings of the Montessori system, as she believed that satisfying only mental needs of children was not enough (Rusova, 1996:174, 219). She emphasized that at preschool age, considerable attention should be paid to children's mental development – by involving them in arithmetic, grammar, natural science, literature, music classes. Therefore, she doubted that 4–5-year-old children could independently direct the process

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

of their education in the right way. Noting the effectiveness of preparatory exercises for reading and writing, S. Rusova called this method too technical. At the same time, she was critical of didactic materials of the Italian educator, because they were far from nature, artificial, too automated. The "lack of factors for the child's moral and intellectual development" was called another shortcoming of the Montessori system – that is, little attention is paid to reading children's literature and observing natural phenomena. Also, S. Rusova did not agree with M. Montessori's emphasis on an individual child's education. She believed that the social principle of education should be introduced at children's institutions as early as possible through common games, exercises, excursions, children's holidays, choral singing (Rusova, 1996: 221).

As we can see, the Ukrainian pedagogical community of the beginning of the 20th century accepted M. Montessori's pedagogical ideas with respect and interest. However, the Ukrainian educators did not consider her pedagogical system to be universal, stressing the need for thorough study and adaptation to the realities of Ukrainian preschool institutions, mentality, national characteristics and traditions of the Ukrainian education system. During the Ukrainian Revolution of 1917–1921 educators relied on the European democratic values and used the ideas of M. Montessori. Preschool institutions, working on M. Montessori's system, continued functioning.

After the defeat of the Ukrainian revolution and Bolsheviks' coming to power, the cultural sphere, and especially education, turned into an object of ideological struggle and a means of establishing the socialist system. Educational programs were formed taking into account socialist ideas and propaganda of communist narratives.

Under such circumstances, M. Montessori's pedagogical ideas preserved their popularity in Ukrainian pedagogical circles only until the mid-1920s. In the conditions of the development and popularization of collectivist approaches to personality's education in the USSR, M. Montessori's creative output was removed from the educational and scientific space. The interest to this issue gradually revived in Ukraine since 1990 (Chopyk & Strazhnikova, 2017: 90–95, 100).

Since 1991, in the conditions of political upheaval, active pedagogical searches in the field of national education and upbringing have begun, and the concept of the

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Ukrainian national school was developed. During the 1990s and in early 2000s a network of educational institutions of various levels was formed in Ukraine, the prestige of universities was revived and their modernization took place. The development of independent Ukraine created a wide space for pluralism of opinions, pedagogical creativity and innovation. The research of figures and scientific heritage of outstanding teachers of Ukraine and the world, who were undeservedly forgotten and «banned» during the years of soviet power, in particular M. Montessori, were intensified. In Ukraine, a network of alternative schools and preschool institutions was being actively formed, aimed at creation of educational space based on integration of the European and Ukrainian pedagogical ideas.

Understanding M. Montessori's creative heritage is one of the popular areas of scientific studies in Ukraine. During the 1990s–2000s, various aspects of the pedagogical concept and practical implementation of the Italian educator's system became the object of research in the scientific works by V. Horyunova, I. Dychkivska, B. Zhebrovsky, T. Ponimanska, O. Storonska, V. Dmitrieva, M. Rodnenok, etc. (Horiunova, 2007; Dychkivska, 2022; Zhebroskyi, 2007; Dychkivska & Ponimanska, 2006; Storonska, 2013; Dmitrieva, 2019; Rodnenok, 2018). Numerous articles, textbooks and monographs were published (Dychkivska & Ponimanska, 2006; Bondar & Ilchenko, 2009; Chepil & Dudnyk, 2017a; Yakymenko & Milenina, 2015; Dychkivska, 2016). Dissertation studies were dedicated to M. Montessori's pedagogical activities and heritage (Dychkivska, 1996; Ilchenko, 2007; Storonska, 2013; Milenina, 2015).

The content of the mentioned works shows that the following urgent problems of Montessoriism were in the focus of attention of the Ukrainian scientists: 1) M. Montessori's pedagogical activities, practical implementation of the methods, technologies and forms of training, developed by her; 2) Creation of the Ukrainian Montessori model of education; 3) M. Montessori's innovative pedagogical technologies and their implementation in the field of preschool and primary education;4) formation of an educational space based on the principles of the Montessori pedagogy; 5) training of pedagogical personnel for institutions working on M. Montessori's system; 6) the use of the Montessori therapy and Montessori pedagogy for rehabilitation and upbringing of a

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

child with special educational needs; 7) the historiographical aspect of the study of M. Montessori's creative heritage; 8) comparison of M. Montessori's ideas and the ideas of outstanding Ukrainian educators.

Therefore, the humanistic orientation of Ukraine's education system has created favorable conditions for a thorough theoretical understanding and active application of the personality-oriented Montessori methods in educational practice.

In Ukraine, educational institutions working according to the Montessori system appeared in 1992. On September 1, 1992, on the initiative of the Creative Union of Teachers of Ukraine, with the support of the parliamentary commission and the President of Ukraine, the first Montessori school was opened in Kyiv, where children from 3 to 7 years of age were taught. Today this institution does not only fruitfully cooperate with the International Montessori Society (AMI), the Montessori Society of Italy, the Montessori Society of the USA (AMS), the Princeton Center for the Training of Montessori Teachers and pedagogues-specialists in the field of the Montessori education from various countries, but also actively popularizes this method among Ukrainian educators. As a result, Montessori institutions were opened nearly in all regions of Ukraine; regional Montessori centers were created, which in 1997 merged into a public organization called the All-Ukrainian Association of Montessori Teachers. More than 500 teachers were trained on the basis of the school, and 60 people received certificates as qualified Montessori teachers (Horiunova, 2007: 34–36).

For more than 30 years the Ukrainian Montessori school model was created and adapted to the national mentality, culture, customs and traditions. It is characterized by the following features: 1) reliance on a thousand-year experience of Ukrainian education; 2) learning in organic unity with art; 3) children's physical health as a priority direction; 4) information and communication technologies and multilingual education; 5) humanistic pedagogy was born under the strict state control (Zhebrovskyi, 2007).

Currently, there are more than 150 educational institutions working on Maria Montessori's system in Ukraine. They include state kindergartens, private primary schools, clubs of children's early development, homes for orphans. A network of medical institutions, where the Montessori therapy is implemented in combination with

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Montessori pedagogy, is spreading. Quantitatively, the share of Montessori institutions in private sector is bigger than in public sector. At the same time, the number of Montessori preschool institutions is many times bigger in Ukraine than the number of schools. Montessori kindergartens accept children under the age of 6 and they have been in constant demand among parents during the last decade. Ukrainian Montessori schools are mainly educational institutions of the 1st degree for children aged 6-10 and schools-educational centers that provide narrow-profile education and provide useful leisure time for children (arts, acting, language, mathematics courses, groups of general physical training). The information about the existence of classic Montessori schools for teenagers (age group 13–17) in Ukraine has not been found. The All-Ukrainian Association of Montessori Teachers (President Borys Zhebrovskyi, Head Tetiana Vakulenko) is the coordinating center for the popularization of Maria Montessori's pedagogical system, the implementation of her ideas and experience in Ukrainian education (Zhebrovskyi, 2014).

In most children's preschool institutions and primary schools of Ukraine, the educational process is implemented in accordance with the current state program «Child» and adapted Montessori methods. An important aspect of the work is the combination in practice of the State Education Standards of Ukraine, the Montessori method, and the authorial educational teaching methods. The key features of the children's preschool Montessori institution of Ukraine include: 1. The main rule: «Help me to understand this by myself»; 2. Availability of an effective educational environment (divided into zones, according to types of activities); 3. Different age groups; 4. Use of special didactic materials; 5. Absence of assessment; 6. Individual approach to the child; 7. Learning in a playful way; 8. The presence of clear rules of conduct, etc. (Udartseva, 2018).

Private kindergartens and Montessori schools in Ukraine are concentrated mainly in large cities. They provide thorough educational training, ensuring comprehensive harmonious development of a child's personality, promoting discovery of talents and abilities. The most common forms of such institutions are kindergarten + primary school, groups and centers for children's early development, specialized educational institutions for children with special needs (rehabilitation centers). They accept children from the age of 1.5 years (KidsCan Montessori children's house, 2025).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Private Montessori schools in Ukraine work on the basis of Maria Montessori's methodology, authorial programs and necessarily in accordance with the Law of Ukraine on comprehensive general secondary education (2020), State standards of primary basic and comprehensive secondary education (2019, 2020), the concept of «The New Ukrainian school» (2017). The curriculum integrates a set of subjects of the state school program and additional academic disciplines, electives, master classes and clubs. In particular, pupils can choose sports clubs, classes in photography, acting, computer animation and design, cooking and others. Most Montessori schools are full-time, but some offer half-day stays. The tuition fee is calculated in proportion to the selected time. After graduating from a private primary Montessori school, a child receives a state-standard education document and can continue studying at a traditional school.

In the last two decades M. Montessori's pedagogic system and philosophy have become an integral part of training students of pedagogical specialties at Ukrainian universities. They include, in particular, such specialties as «Educational and pedagogical sciences», «Preschool education», «Primary education», «Special education», etc. Some universities developed programs of individual academic disciplines and special courses dedicated to the outstanding Italian educator's legacy. They include: 1) «Montessori pedagogy in special education» (specialty 0.16 «Special pedagogy», Department of special and inclusive education; Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk 2021; author V. F. Serheieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor); 2) «Maria Montessori's pedagogical technology» (specialty «Preschool pedagogy»; Department of Preschool Education, V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv 2019–2020; author I. M. Kardash, senior lecturer); 3) «Maria Montessori's Pedagogy» (specialty 0.12 «Preschool Education»; Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 2017–2022; authors: M. M. Chepil, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and preschool education, N. Z. Dudnyk, Candidate of Pedagogical Sciences).

We also managed to find the Program of corrective and developmental work for the preparatory class and for 1-4 classes of special general educational institutions, for

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

children with musculoskeletal disorders named «Montessori's World. Correction of development» (Ministry of Education and Science of Ukraine, Institute of Special Pedagogy of National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv 2015, author T. B. Dyshlyuk).

A significant role in the implementation of Maria Montessori's philosophy and technologies in the educational and scientific space of Ukraine is played by the teams of scientists of the departments of higher educational institutions in Ukraine (Rivne State Humanitarian University, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University). M. E. Rodnenok, a teacher, works in the field of special education, with children with special needs. He is a therapist of Kyiv City Center for Social Rehabilitation of Children with Disabilities and an employee of the laboratory «Early intervention technologies. Montessori therapy» of the Faculty of Special Education and Inclusion of M. P. Drahomanov Ukrainian State University.

An active study of M. Montessori's ideas and methods in Ukraine, dissemination of the experience of the First Kyiv School of this type contributed to the consolidation of Montessori teachers from different regions within various public organizations. On March 15, 1996 the Association of Montessori Teachers of Ukraine was established, which later became part of the Creative Union of Teachers of Ukraine. Since its creation, the Association of Montessori Teachers of Ukraine has been monitoring information on the activities of similar institutions in the international education system, publishing their own journal «Visnyk», providing methodological assistance to educational Montessori institutions of Ukraine, cooperating with global Montessori organizations (AMS, AMI). In 2007, a legal re-certification of the Association took place, which received the name «All-Ukrainian Association of Montessori Teachers», uniting 11 Montessori centers.

In 1998, with the assistance of the Association, LLC «Ukrainian Educational Montessori Center» (now UMC) was established on the basis of Kyiv pilot Montessori School. Its main goal is the professional training of Montessori teachers. The UMC implements two training programs for specialists: «Teacher for work with children from birth to 3 years» (Infant-Toddler); «Teacher for work with 3–6-year-old children» (Early childhood).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

The training courses consist of two stages: theoretical and practical. During the first stage learners attend lectures, work with primary sources, participate in workshops, conversations, discussions, observe lessons at Kyiv educational institutions that work on M. Montessori system, receive a complete set of methodological materials, create their own works, pass current tests and exams. At the second stage (internship), the trainee works independently in the classroom under the guidance of a master teacher and instructors of the Center, applying the acquired knowledge in practical work with children. The graduates receive the «Montessori teacher» certificate. The UMC also conducts training in the specialty «Administrator (head) of a Montessori institution» (Horiunova, 2007: 33–36; Ukrainian Montessori Center, 2025).

In the conditions of the Russian-Ukrainian war, the UMC continues working. In the summer of 2022, educational Montessori institutions in Kyiv resumed their work, some of them changed their location, having moved to the western regions of Ukraine. The UMC constantly organizes various online and offline events for teachers.

Another area of activity of the UMC is holding special seminars, webinars and events for improving qualifications of Montessori teachers with the participation of leading specialists of Ukraine and other countries and educational events, master classes, seminars for teachers and parents. Before the beginning of the Russian-Ukrainian war the representative office of the Ukrainian branch of AMI was located in Odesa. It is called the Public Organization «Support and Development of the Maria Montessori Method». It is the branch of the AMI in Ukraine.

With the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war, in the spring of 2022 the public association «Montessori UA» was also created in Ukraine. This is a powerful team of like-minded people (Montessori teachers, therapists, psychologists, school owners, local equipment manufacturers) who decided, in response to Russian aggression in Ukraine, to provide support and development of the Ukrainian Montessori community (Montessori UA, 2025).

The efforts of the coordinators of the public association are aimed at realization of these goals: 1) Creation of an electronic Ukrainian-language library of Montessori materials: translation into Ukrainian of four books by M. Montessori «Education and

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Peace» (published in October 2023), «The Montessori Method», «The Secret of Childhood», «The Absorbent Mind»; 2) Popularization of the Montessori method: completing Montessori programs for public educational institutions. The project «Lessons of Peace» is in the process of development; 3) Materials and culture (supporting Ukrainian craftsmen who manufacture Montessori materials; 4) Help for children; 5) Quality Montessori education; 6) Support of schools (promoting communication with colleagues abroad) (Montessori UA, 2025).

Conclusions. The results of the study prove that the ideas of the outstanding Italian educator M. Montessori have become widespread in the educational and scientific space of Ukraine. At the beginning of the 20th century Ukrainian educators (S. Rusova, N. Lubenets, etc.) studied and implemented M. Montessori's ideas into the educational process.

During the 1920s–1990s, the research of M. Montessori's biography and pedagogical concept was prohibited due to their humanistic orientation. With the declaration of Ukraine's independence, a revival of democratic values took place, that is why personality-oriented Montessori methods have returned to educational practice. The growing attention to Maria Montessori is evidenced by the numerous works by the Ukrainian researchers (I. Dychkivska, B. Zhebrovskyi, A. Ilchenko, M. Chepil, N. Dudnyk, etc.). The most popular objects of modern scientific studies at various levels include certain aspects of the scientist's biography, the experience of introducing her philosophy and authorial methodology into the system of preschool and school education, as well as their use in the process of studying certain educational disciplines. A comprehensive historical and biographical study dedicated to the personality of the outstanding Italian educator has not been created yet in Ukraine. The scientific-theoretical and practical studies of M. Montessori's creative heritage, pedagogical ideas and technologies are being renewed and deepened in the context of the formation of an alternative model of preschool and primary education, inclusive education, improvement of the system of professional training of teachers and educators.

At the same time, it is necessary to note that the practical application of Maria Montessori's pedagogical system and humanistic approaches precedes the study of her

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

heritage. The introduction of pedagogic ideas in the Ukrainian educational and scientific space is carried out by forming a network of the Montessori educational institutions. Regional Montessori centers have been organized in almost all the regions of Ukraine, which in 1997 were united into the «All-Ukrainian Association of Montessori Teachers». For more than 30 years, the Ukrainian Montessori school model has been created. Its features include reliance on thousand-year experience of the Ukrainian education; learning in natural unity with art; the priority area is children's physical health; information and communication technologies, multilingual education, etc. Quantitatively, the share of Montessori institutions in private sector is bigger than in public sector. In Ukraine the number of preschool institutions of this type is many times bigger than the number of schools. Ukrainian Montessori schools are mainly educational institutions of the 1st degree and schools-educational centers that provide narrow-profile education and provide useful leisure time for pupils. The All-Ukrainian Association of Montessori Teachers is the coordinating center for popularization and implementation of Maria Montessori's ideas and experience in Ukrainian education.

It is important that the educator's pedagogical system and philosophy became an integral part of the training course for students of pedagogical specialties at Ukrainian universities.

In the realities of the Russian-Ukrainian war public organizations play a significant role in the popularization of the Italian educator's ideas and Montessori teachers' professional training: LLC «Ukrainian Educational Montessori Center» (UMC), the Ukrainian branch of AMI – Public Organization "Association Montessori International", public association "Montessori UA". Of course, we could not cover all the aspects of the topic in one article. In the future, it would be pertinent to deepen the research on dissemination of M. Montessori's ideas in Ukraine and the world in a comparative aspect.

REFERENCES

1. Stefano, Cristina de. (2022). *The child is the teacher*. *A Life of Maria Montessori.* (G. Conti, trans.). Oxford: Other Press [in English].

2. L'Ecuyer, C. (2020). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Polonia: Amazon [in French].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

3. Frierson, P. (2018). Maria Montessori's metaphysics of life. *European Journal of Philosophy*, *26*(3), 991–1011. DOI https://doi.org/10.1111/ejop.12326 [in English].

4. Frierson, P. (2021). The Moral Philosophy of Maria Montessori. *Journal of the American Philosophical Association*, *7*(2), 133–154. DOI https://doi.org/10.1017/apa.2019.41 [in English].

5. Tympa, E., Karavida, V., Charissi, A., & Siaviki, A. (2022). Parental views of the Montessori approach in a public Greek Early years setting. *Education 3–13, 50*(2), 281–287. DOI https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849344 [in English].

6. Courtier, P., Gardes, M. L., Van Der Henst, J. B., Noveck, I. A., Croset, M. C., Epinat-Duclos, J., Leone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, *92*(5), 2069–2088. DOI https://doi.org/10.1111/cdev.13575 [in English].

7. Efe, Mehtap, & Ulutas, Ilkay. (2022). Beyond teaching: Montessori education initiatives of public preschool teachers in Turkey. *Educational Research for Policy and Practice*, *21*(3), 375–388. DOI https://doi.org/10.1007/s10671-022-09310-7 [in English].

8. Scippo, Stefano. (2023). Montessori in Italian primary schools today: Some issues raised by an empirical study. *Ricerche di Pedagogia Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, *18*(3), 43–57. DOI https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16663 [in English].

9. Lillard, Angeline S. (2017). *Montessori: The Science behind the Genius*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press [in English].

10. Lillard, Angeline S. (2021). Montessori as an Alternative Early Childhood Education. *Early Child Development and Care*, *191* (7-8), 1196–1206. DOI https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1832998 [in English].

11. Lillard, Angeline S. (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational Psychology Review, 31*(4), 939–965. DOI https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3 [in English].

12. Kushnir, V. (2017). Rozvytok idei Marii Montessori u vitchyznianii pedahohichnii dumtsi na pochatku 20 st. [Development of Maria Montessori's ideas in national educational thought at the beginning of the 20th century]. *Pedagogical discourse*, (22), 81–85. Available at: http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/22/11 [in Ukrainian].

13. Chopyk, Yurii, & Strazhnikova, Inna. (2017). *Zarubizhna reformatorska pedahohika v otsinkakh ukrainskykh naukovtsiv druhoi polovyny 20 – pochatku 21 stolittia* [*Foreign reform pedagogy in the evaluations of Ukrainian scientists of the second half of the 20th – beginning of the 21st century*]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

14. Dudnyk, Nadiia, & Sviontyk, Oleksandra. (2019). The use of pedagogical system of Maria Montessori in Ukrainian education. *Human studies. Series of "Pedagogy": a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University* Issue. 9(41), pp. 88–99. https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175703 [in English].

15. Dychkivska, Ilona. (2022). Rozvyvalne predmetno-prostorove seredovyshche yak innovatsiinyi potentsial Montessori-osvity [Developmental subject-spatial environment as an innovative potential of Montessori education]. *Innovatyka u vykhovanni: zbirnyk naukovykh prats*, (16), 48–60. DOI https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.500 [in Ukrainian].

16. Milenina, Polina. (2020). Sensornyi rozvytok dytyny doshkilnoho viku: sutnist pedahohichnoi tekhnolohii M. Montessori [Sensory development of a preschool child: the essence of M. Montessori's pedagogical technology]. *Veresen*, (1), 118–125. Available at: https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/67 [in Ukrainian].

17. Rodnenok, M. Ye. (2018). *Korektsiia piznavalnoi diialnosti doshkilnykiv z dytiachym tserebralnym paralichem zasobamy Montescori-terapii* [Correction of cognitive activity of preschoolers with cerebral palsy using Montessori therapy]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. M. P. Drahomanov National Pedagogical University [in Ukrainian].

18. Ilchenko, A. M. (2017). Zmist i napriamy osvity ditei z osoblyvymy potrebamy humanistychnoi pedahohiky M. Montessori [Content and directions of education of children with special needs of humanistic pedagogy of M. Montessori]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Korektsiina pedahohika i psykholohiia*, (4), 69–76. Available at: https://dspace.pdau.edu.ua/handle/123456789/552 [in Ukrainian].

19. Chepil, M., & Dudnyk, N. (2017a). *Pedahohika Marii Montessori: navchalnyi posibnyk* [*Pedagogy of Maria Montessori: atraining manual*]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

20. Chepil, M., & Dudnyk, N. (2017b). *Pedahohika Marii Montessori: teksty lektsii dlia fakhivtsiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia haluzi znan 01 "Osvita", spetsialnosti 012 "Doshkilna osvita"* [*Pedagogy of Maria Montessori: texts of lectures for specialists of the first (bachelor) level of the field of knowledge 01 "Education", specialty 012 "Preschool education"*]. Drohobych: RVV DDPU [in Ukrainian].

21. Chepil, M., & Dudnyk, N. (2017c). *Pedahohika Marii Montessori: metodychni rekomendatsii do seminarskykh zaniat i samostiinoi roboty studentiv* [*Pedagogy of Maria Montessori: methodical recommendations for seminar classes and independent work of students*]. Drohobych: RVV DDPU [in Ukrainian].

22. Berezivska, L. D., Havrylenko, T. L., Durdas, A. P. Lapaienko, S. V., Yakobchuk, N. O., Pavlenko, T. S., & Demyda, Ye. F. (2025) *Maria Montessori (1870–1952): Biobibliographical index.*

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Electronic edition. Vinnytsia: TVORY. Available at: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Montessori_M.Index-2025.pdf [in Ukrainian].

23. Lubenets, Nataliia. (1915). *Frebel y Montessory* [*Froebel and Montessori*]. Kyiv: Y. N. Kushnerev y K°[in Ukrainian].

24. Rusova, S. F. (1996). *Vybrani pedahohichni tvory* [*Selected pedagogical works*]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

25. Horiunova, V. Z. (2007). Asotsiatsiia Montessori-vchyteliv Ukrainy [Association of Montessori teachers of Ukraine]. *Visnyk Montessori*. *Anniversary issue*, 33–36 [in Ukrainian].

26. Dychkivska, Ilona. (2022). Rozvyvalne predmetno-prostorove seredovyshche yak innovatsiinyi potentsial Montessori-osvity [Developmental subject-spatial environment as an innovative potential of Montessori education]. *Innovatyka u vykhovanni: zbirnyk naukovykh prats*, (16), 48–60. DOI https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.500 [in Ukrainian].

27. Zhebrovskyi, B. M. (2007). Mariia Montesssori i ukrainska osvita 20–21 stolittia: (iz dopovidi na yuvileinii konferentsii v Rymi, Italiia, 2007 r.) [Maria Montessori and Ukrainian education of the 20th–21st centuries: (from a report at the jubilee conference in Rome, Italy, 2007)]. *Visnyk Montessori*. *Anniversary issue*, 3–9 [in Ukrainian].

28. Dychkivska, I. M., & Ponimanska, T. I. (2006). *M. Montessori: teoriia i tekhnolohiia* [*M. Montessori: theory and technology*]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

29. Storonska, O. S. (2013). *Pedahohichna spadshchyna M. Montessori u doslidzhenniakh vitchyznianykh i zarubizhnykh vchenykh* [Pedagogical heritage of M. Montessori in the research of domestic and foreign scientists]. Extended abstract of candidate's thesis. Drohobych. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University [in Ukrainian].

30. Dmitriieva, V. (2019). *Metodyka rannoho rozvytku Marii Montessori: vid 6-ty misiatsiv do 6-ty rokiv* [*Maria Montessori's method of early development: from 6 months to 6 years*]. Kyiv: BookChef [in Ukrainian].

31. Bondar, V. I., & Ilchenko, A. M. (2009). *Psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori* [*Psychological and pedagogical foundations of children's development in M. Montessori system*]. Poltava: RVV PDAA. Available at: https://dspace.pdau.edu.ua/items/aabef905-78fe-45e8-9f7d-6bd8f193b3c5 [in Ukrainian].

32. Yakymenko, S. I., & Milenina, H. S. (2015). *Pedahohichni idei Sofii Rusovoi ta Marii Montessori: porivnialnyi analiz* [*Pedagogical ideas of Sofia Rusova and Maria Montessori: a comparative analysis*]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

33. Dychkivska, I. M. (2016). *Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti* [*Montessori: modern challenges*]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

34. Dychkivska, I. M. (1996). *Indyvidualne vykhovannia ditei doshkilnoho viku v pedahohichnii spadshchyni M. Montessori* [Individual education of preschool children in the pedagogical heritage of M. Montessori]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa. K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University [in Ukrainian].

35. Ilchenko, A. M. (2007). *Idei rannoho rozvytku i vilnoho vykhovannia ditei z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy u pedahohichnii spadshchyni M. Montessori* [Ideas of early development and free upbringing of children with limited mental abilities in M. Montessori's pedagogical heritage]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. Institute of Special Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

36. Milenina, H. S. (2015). *Pedahohichni idei Sofii Rusovoi ta Marii Montessori: porivnialnyi analiz* [Pedagogical ideas of Sofia Rusova and Maria Montessori: a comparative analysis]. Extended abstract of candidate's thesis. Kirovohrad. Volodymyr Vinnichenko Kirovohrad State Pedagogical University [in Ukrainian].

37. Zhebrovskyi, B. M. (2014). Naisuchasnisha klasyka [The most modern classic]. *Doshkilne vykhovannia*, (8), 2–5 [in Ukrainian].

38. Udartseva, N. (2018, October 14). *Shkola Marii Montessori: systema z osoblyvostiamy* [School of Maria Montessori: a system with features]. Firststep.com.ua. February 27, 2026. Available at: https://firststep.com.ua/article/skola-marii-montessori-sistema-z-osoblivostami

39. KidsCan Montessori children's house. (2025). Sait. Access: December 28, 2025. Available at: https://kidscan.com.ua/.

40. Ukrainskyi Montessori tsentr [Ukrainian Montessori Center]. (2025). Sait. Access: December 28, 2025.Available at: https://www.ukr-montessori.com/

41. Montessori, UA. (2025). Sait. Access: December 28, 2025. Available at: https://montessoriua.com/ua/montessori-ua

Матеріал надійшов до редакції 04.03.2026 р.

Прорецензовано 26.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 811.161.2'246:811.221.24:81'33

Ольга Біланова,

науковий співробітник

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
olgabilanova75@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-9431-6503

Лаура Іващенко,
науковий співробітник
відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
lauritaa84@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5397-668X

Світлана Кульбіда,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
svk5554@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0194-3495
scopus.com 57408163200

Olga Bilanova,
Researcher of the Ukrainian Sign Language Department
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Laura Ivashchenko,
Researcher of the Ukrainian Sign Language Department
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Svitlana Kulbida,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Head of the Ukrainian Sign Language Department
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
M. Berlinskoho street 9, Kyiv, 04060. Ukraine

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

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

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ МОВНИХ КОНТАКТІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

EXTRALINGUISTIC FACTORS OF LINGUISTIC CONTACTS OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE

Анотація. У статті здійснено системний аналіз екстралінгвістичних чинників, що детермінують міжмодальні контакти між українською словесною мовою та українською жестовою мовою. Актуальність дослідження зумовлено сучасними трансформаційними процесами в мовному просторі України, де міжмодальні контакти між українською словесною мовою та українською жестовою мовою формуються під впливом розгалуженої системи позамовних чинників. *Мета* – визначення теоретичних засад терміну «*мовні контакти*» та розкриття екстралінгвістичних чинників мовних контактів української мови і української жестової мови. *Методи*: системно-структурний аналіз, ретроспективний, емічний соціолінгвістичний моніторинг, дискурс-аналіз, порівняльний, метод метод моделювання для розробки узагальненої таблиці екстралінгвістичних чинників, що відображає зв'язок між типом впливу та конкретним мовним результатом у контакті. *Результати*. Виокремлено комплекс історичних, суспільно-політичних, культурних та психологічних обставин, що впливають на механізми взаємодії аудіо-вербальної та візуально-просторової систем. Особливу увагу приділено ролі освітніх моделей (оралізм, білінгвізм) та процесів урбанізації у формуванні контактних форм мовлення, а також впливу європейських стандартів на легітимізацію УЖМ в

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

офіційному дискурсі держави. Окремим вектором дослідження є аналіз впливу воєнного стану (2022–2026) як потужного каталізатора мовних змін. Доведено, що повномасштабна агресія зумовила інтенсивну термінологізацію УЖМ, підвищення її престижу через медіа-супровід державних брифінгів та прискорену стандартизацію новожестів. Висвітлено психологічний аспект солідарності та національної ідентичності Глухих, що виявляється у відмові від спільних із мовою-агресором лексем. Результати підкреслюють перехід від асиметричного контакту до інтенсивної розбудови українського жестомовного простору як невід'ємної складової національної безпеки та культури.

Ключові слова: міжмодальні контакти, українська жестова мова, екстралінгвістичні чинники, воєнний стан, мовна політика, бімодальний білінгвізм, термінологізація, емічний досвід.

Abstract. The article carries out a systematic analysis of extralinguistic factors that determine intermodal contacts between the Ukrainian verbal language and Ukrainian sign language. The relevance of the study is due to modern transformational processes in the language space of Ukraine, where intermodal contacts between the Ukrainian verbal language and Ukrainian sign language are formed under the influence of an extensive system of extralinguistic factors. Language contacts are an extremely complex and multi-stage process, closely related to the development of society. The phenomenon of language contact occupies a prominent place among sociocultural processes, reflecting both qualitative and quantitative parameters of intercultural contacts. The goal is to determine the theoretical foundations of the term "language contacts" and to reveal extralinguistic factors of language contacts of the Ukrainian language and Ukrainian sign language. Methods: system-structural analysis, retrospective, emic sociolinguistic monitoring, discourse analysis, comparative, modeling method for developing a generalized table of extralinguistic factors, reflecting the relationship between the type of influence and a specific language result in contact. Results. A complex of historical, socio-political, cultural and psychological circumstances that influence the mechanisms of interaction of the audio-verbal and visual-spatial systems is identified. Particular attention is paid to the role of educational models (oralism, bilingualism) and urbanization processes in the formation of contact forms of speech, as well as the influence of European standards on the legitimization of UZHM in the official discourse of the state. A separate vector of the study is the analysis of the impact of martial law (2022–2026) as a powerful catalyst for language changes. It is proven that the full-scale aggression led to the intensive terminologization of Ukrainian Sign Language, increasing its prestige through media coverage of state briefings and accelerated standardization of new gestures. The psychological aspect of solidarity and national identity of the Deaf is highlighted, which is manifested in the rejection of lexemes shared with the aggressor language. The results emphasize the transition from asymmetric contact to the intensive

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

development of the Ukrainian Sign Language space as an integral component of national security and culture.

The scientific perspective is the development of theoretical models of intermodal language interaction and the formation of an empirical database on the functioning of Ukrainian sign language in the modern communicative space. Such research will contribute to the improvement of sign language policy and the development of an additive model of sign bilingual education in Ukraine.

Key words: intermodal contacts, Ukrainian Sign Language, extralinguistic factors, martial law, language policy, bimodal bilingualism, terminologization, emic experience.

Актуальність проблеми. Актуальність дослідження екстралінгвістичних чинників мовних контактів української словесної мови та української жестової мови зумовлено сучасними трансформаційними процесами в мовному просторі України. У контексті інституційного зміцнення державної української мови, реформування освітньої системи та імплементації міжнародних стандартів у сфері прав осіб з інвалідністю, міжмодальна взаємодія набуває нового соціолінгвістичного змісту. Визначення історико-географічних, суспільно-політичних, культурних і психологічних чинників такого контакту дає змогу комплексно осмислити механізми формування білінгвального середовища, уникнути асимілятивних ризиків і забезпечити збереження структурної автономності жестової мови в умовах статусної асиметрії. Дослідження екстралінгвістичних параметрів є необхідним для науково обґрунтованого формування мовної політики та освітніх стратегій.

Особливої ваги проблема набуває в умовах воєнного стану 2022–2026 років, коли різко зросла інтенсивність публічної комунікації та потреба в оперативному доступі до інформації для всіх громадян. Регулярна присутність жестомовного перекладу в офіційних зверненнях, інформаційних марафонах і кризових (безпекових) повідомленнях спричинила якісний зсув у характері мовних контактів, активізувала термінотворчі процеси й підвищила суспільний статус української жестової мови. За цих умов дослідження екстралінгвістичних чинників виступає не лише теоретичною потребою, а й практичним інструментом забезпечення комунікативної рівності, соціальної згуртованості та національної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

стійкості, що робить означену проблематику надзвичайно актуальною для сучасного українського мовознавства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз загальних мовознавчих праць зарубіжних і вітчизняних дослідників У. Вайнраха, Е. Гаугена, Ю. О. Жлуктенка, Т. П. Ільяшенка, В. Ю. Розенцвейга, С. В. Семчинського та ін. доводить актуальність питання щодо вивчення природи мовних контактів, їхньої ролі в історичному та культурному розвитку мов. Мовні контакти – це одні з найважливіших зовнішніх чинників розвитку будь-якої існуючої мови.

Термін «мовні контакти», який запропонував французький мовознавець А. Мартіне, почали використовувати в лінгвістичній науці після появи 1953 року книги, американця за походженням, Уріеля Вайнрайха «Мовні контакти», що стала своєрідним завершеним висновком багаторічних дебатів навколо проблеми взаємодії мов. У. Вайнрайх запропонував теорію мовних контактів для розкриття взаємозв'язків між соціальними та мовознавчими чиниками, які впливають на мову під час міжмовної взаємодії [Weinreich, 1953, p. 12].

М. П. Кочерган констатує, що нині *«практично не існує мов, які б не зазнавали впливу інших мов. … на нашій планеті існує лише шість одномовних країн, у той час як країн, де співіснує три-п'ять мов – двадцять сім, шість-десять мов – двадцять чотири, одинадцять і більше мов – сімдесят чотири. Крім того, практично в кожній європейській країні існують численні мовні меншини* [Кочерган, 1999, с.41]. М. П. Кочерган зазначає, що «*мовні контакти мають місце і «коли засвоюється інша мова в процесі шкільного навчання*» [Кочерган, 1999, с. 187].

Поняття мовної взаємодії у мовознавчих працях позначають різними словосполученнями: «іншомовний вплив», «змішування мов», «схрещування мов», «взаємовплив мов», «мовні контакти», «мовна взаємодія». Проте, вони не є повністю тотожними, кожне має відтінки, властиві певному значенню. О. Г. Штурнак наводить такі приклади пояснення даних словосполучень: «*змішування мов* – термін, який пов'язаний з біблійною легендою про «вавилонське стовпотворіння». *Схрещування* – термін запозичений з біології, причому, в середині

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

схрещування розрізняли *метисацію* – взаємодію споріднених мов, і *гібридизацію* – взаємодію неспоріднених мов. Термін же *мішана мова* вважався неприйнятним, оскільки він породжував уявлення, що така мова є результатом змішування двох мов у рівних пропорціях» [Штурнак, 2003, с.120]

Сучасні мовознавці користуються найуживанішими термінологічними сполученнями, такими як «взаємодія мов» та «мовні контакти». Але через стосунок цих термінів до різноманітних явищ, існує чимало визначень «взаємодії мов» та «мовних контактів». Дослідивши цю диференціацію, О. Г. Штурнак пояснює: «Одні говорять про їхню синонімічність, інші ж розрізняють за значенням: під взаємодією мов розуміють комплекс явищ, що виникають унаслідок встановлення міжмовних зв'язків, а мовні контакти визначають як певний тип міжмовних зв'язків» [Штурнак, 2003, с.120].

С. Скуратівський тлумачить мовні контакти так: «*взаємодія двох і більше мов, коли висловлювання однією мовою включають до свого складу елементи другої мови, або, навпаки, – вислови другою мовою включають до свого складу елементи першої мови*» [Скуратівський, 2023, с.273].

У сучасній українській лексикографії слово *контакт* тлумачиться як зіткнення, взаємодія або спілкування/зв'язок між об'єктами (у ширшому розумінні – двома чи більше системами), що становить основу для визначення мовних контактів як взаємодії мовних систем в соціальному просторі.

Мовні контакти – стійкі соціолінгвістичні явища, що позначають взаємодію (контакт, зв'язок, спілкування) двох або більше мовних систем у певних соціальних умовах і з певними комунікативними результатами. Це поняття випливає з традиційних тлумачень слова контакт у словниках української мови як зв'язку/взаємодії, що фіксується в академічних словниках (СУМ-20/СУМ-11) і сучасних онлайн-словниках. У СУМ-20 / СУМ-11 слово *контакт* має зміст взаємодії, зв'язку, спілкування, що лексикографічно обґрунтовує вживання терміна мовні контакти як узагальнення цього поняття в лінгвістичних дослідженнях.

У межах концепції мовної екології Einar Haugen *мову* розглядає як елемент соціальної екосистеми (Haugen, 1972, pp. 325–339). Такий підхід дає змогу

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

аналізувати міжмодальні контакти як: симбіотичні (взаємне збагачення), конкурентні (боротьба за домінування), асимілятивні (витіснення менш престижної системи).

Українська еколінгвістична традиція активно розвивається і у працях С. Клочко, зокрема в аналітичному огляді розвитку еколінгвістики в Україні (Клочко, 2020, с. 15–28), де підкреслюється необхідність збереження мовного різноманіття як елемента гуманітарної безпеки держави.

У сфері жестових мов структурну автономність візуально-просторових мов доведено в дослідженнях William Stokoe (1960, pp. 3–45), Рудольфа Краєвського (1964, с.7), Н. Іванюшевої (2013, с.26), С. Кульбіди (2022, с.22), а специфіку варіативності та контактних форм проаналізовано у працях Ceil Lucas (2001, pp. 1–25). У цьому контексті *міжмодальний контакт* визначається як взаємодія мов різної сенсорної модальності, що має особливі механізми структурного впливу.

Соціолінгвістичний вимір мовної політики щодо жестових мов представлено у статті В. Скуратівського (2023, с. 92–99), де аналізується співвідношення державної мовної політики та прав жестомовних спільнот. Автор наголошує, що асиметрія статусу між словесною та жестовою мовами зумовлює специфіку контактних процесів в освіті та публічній сфері.

В умовах української освітньої реформи поступово утверджується білінгвальний підхід, що сприяє гармонізації контактних процесів.

Мета: визначити теоретичні засади терміну «*мовні контакти*» та розкрити екстралінгвістичні чинники мовних контактів української мови і української жестової мови.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та системної характеристики екстралінгвістичних чинників мовних контактів було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів: системно-структурний аналіз для класифікації чинників (історико-географічних, суспільно-політичних, культурних, психологічних тощо) та визначення механізмів їхнього впливу на взаємодію аудіо-вербальної та візуально-просторової систем; ретроспективний метод, що дав можливість простежити еволюцію мовних контактів залежно від історичних

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

моделей навчання глухих (оралізм, тотальна комунікація, білінгвізм) та виявити причини асиметрії умов функціонування УЖМ у минулому; емічний підхід (внутрішній аналіз спільноти) – став ключовим для дослідження психологічних чинників, мовної ідентичності та лояльності білінгвів (глухих, CODA, перекладачів), що дало змогу описати мовні процеси з позиції самої культурної спільноти Глухих; соціолінгвістичний моніторинг та дискурс-аналіз – застосовувався для вивчення впливу воєнного стану (2022–2026 рр.) на медіапростір з аналізом державних брифінгів, YouTube-каналів, цифрових платформ для фіксації процесів термінологічної експансії та появи новожестів; порівняльний метод – зіставлення мовних практик у міському та сільському середовищах, а також під час аналізу впливу європейських стандартів (UN CRPD) на національну жестомовну політику; метод моделювання для розробки узагальненої таблиці екстралінгвістичних чинників, що відображає зв'язок між типом впливу та конкретним мовним результатом у контакті УМ і УЖМ.

Результати дослідження. Відомо, що будь-які мови взаємодіють і взаємозбагачуються не самі по собі, у літературі цей процес номінується як встановлення мовних контактів, які відображають взаємодію, взаємовплив і взаємозбагачення матеріальної та духовної культур різних народів, історичні контакти між ними. *Мовні контакти* – це надзвичайно складний і багатоступеневий процес, тісно пов'язаний з розвитком суспільства. Явище мовного контакту посідає чільне місце серед соціокультурних процесів, відображаючи як якісні, так і кількісні параметри міжкультурних контактів.

Українська жестова мова – рухлива динамічна система, якій властиві не лише внутрішні взаємозв'язки, а й зовнішні з такими ж природними мовними системами. Екстралінгвістичні чинники появи й розвитку мовних контактів цілком можна системно охарактеризувати на прикладі взаємодії української словесної мови та української жестової мови. У цьому випадку контакт має міжмодальний характер (аудіо-вербальна ↔ візуально-просторова система) і формується під впливом комплексу позамовних обставин. Мовні контакти української словесної мови та української жестової мови – це процес системної взаємодії двох мов різної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

модальності (аудіо-вербальної та візуально-жестової), що виникає внаслідок комунікації носіїв цих мов у спільному соціокультурному просторі та проявляється у взаємовпливах мовних структур, комунікативних практик і мовних ідеологій. З наукової точки зору, такі контакти мають міжмодальний характер, оскільки взаємодія відбувається між мовами, що використовують різні канали сприйняття й передачі інформації. У результаті формуються специфічні контактні явища і змішані комунікативні практики, а також двомовність глухих і чуючих учасників комунікації.

У соціолінгвістичному вимірі мовні контакти української та української жестової мов відображають співіснування двох мовних спільнот – спільноти глухих і ширшого україномовного суспільства – та визначаються низкою екстралінгвістичних чинників: освітньою політикою, доступністю перекладу, медійною присутністю жестової мови, правовим статусом і суспільним престижем мов.

У процесі дослідження фундаментальної теми «Методологічні засади вивчення жестового мовознавства» відділу української жестової мови нами проаналізовано досвід соціальних відносин і визначено основні екстралінгвістичні чинники взаємодії української і української жестової мов: історико-географічні (історія спеціальної освіти, географічна мобільність й урбанізація), суспільно-політичні (жестомовна політика держави, вплив європейських стандартів, освітнє реформування), культурні (традиції культури глухих українців, поширення жестомовного перекладу, соціально-економічні (доступ до адміністративних послуг, інституалізація в університетських програмах різних рівнів акредитації та ін.), психологічні (мовна ідентичність, психолінгвістичні механізми), демографічні, умови воєнного стану.

Зокрема, у вивченні історико-географічних чинників першим визначимо – історію спеціальної освіти у її розвитку системи спеціальної освіти для глухих в Україні, спостерігаємо формування контактів між українською словесною мовою та УЖМ. Застосовані освітні моделі (оралізм, тотальна комунікація, білінгвізм) визначали і визначають ступінь (не)дозволеності жестової мови, інтенсивність та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

поширеність її впливу в освітньому процесі, специфічний характер контактних форм. У періоди домінування оралістичної методики контакт був асиметричним: словесна мова витісняла природні жестові структури, що призводило до калькування та спрощення граматики УЖМ.

Українські дослідники (С. Кульбіда, 2022; Скуратівський, 2023) зазначають, що модель освіти визначає характер міжмодального контакту:

- оралістична модель → редукція жестової мови;
- тотальна комунікація → формування контактних форм;
- білінгвально-бікультурна модель → збереження автономності мовних систем.

Другий чинник – географічна мобільність й урбанізація враховує особливості міграційних процесів, концентрації глухих у: а) великих містах (Київ, Львів, Харків, Одеса та ін.); б) містах порівняно з селами, що сприяло формуванню регіональних варіантів УЖМ, інтенсифікації контактів із державною мовою, появі стандартизованої термінології. Характерною особливістю є те, що міське середовище підвищує частоту міжмодального контакту через освітні, адміністративні та медіаінституції. Прикладом таких контактів можуть слугувати різного періоду словники, жестівники, посібники відомих українців з числа членів Товариства глухих – Миколи Тяжелова, Рудольфа Краєвського, Наталії Іванюшевої, Євдокії Зуєвої, Володимира Скурчинського, Данііла Кравченка та ін.

Серед суспільно-політичних чинників варто виділити – жестомовну політику держави, вплив європейських стандартів, освітню інклюзивну реформу. Чинник – формування жестомовної політики, яка розпочинає свій історичний поступ (Кульбіда, Рибак, Міськов, 2025). Статус української мови як державної створює асиметричну модель контакту, вона стає обов’язковою у сфері освіти, судочинства, медіа. Натомість визнання УЖМ відбувається поступово, що впливає на характер взаємодії.

Законодавче закріплення прав осіб із порушенням слуху у сучасній нормативній базі легітимізує УЖМ, стимулює перекладацьку практику, розширює сфери функціонування.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

В умовах освітнього реформування спостерігаємо новий тип контактів: активне використання перекладачів, перехід від одномовних до тотальної комунікації і двомовних моделей навчання, поступове формування академічної термінології УЖМ.

Отже, освітня політика є головним регулятором інтенсивності міжмодального контакту.

Вплив європейських стандартів є безумовним, оскільки **і**мплементація положень Конвенції осіб з інвалідністю стимулює держави визнавати національні жестові мови, що змінює баланс контактних процесів у бік більшої симетрії. Документ міжнародного значення визначає основні принципи захисту прав людей з інвалідністю та їх повної участі в суспільному житті. Конвенція набула чинності 3 травня 2008 року і стала ключовим нормативним актом у сфері прав людини та інклюзії (United Nations, 2006). Документ ґрунтується на принципах поваги до гідності та автономії особи, недискримінації, повної участі та інтеграції у суспільство, рівності можливостей, доступності, поваги до мовної та культурної ідентичності людей з інвалідністю. Особливе значення для мовної політики має стаття 2, у якій визначено поняття *мова* (language). У ній підкреслюється, що мова охоплює не лише усну форму, а й жестові мови та інші невербальні способи комунікації, що забезпечує міжнародне визнання статусу жестових мов. Важливими також є: стаття 9 – Доступність, яка зобов’язує держави забезпечувати доступ до інформації та комунікації, включно з жестовими мовами; стаття 21 – Свобода вираження поглядів та доступ до інформації, яка передбачає використання жестових мов і альтернативних форм комунікації; стаття 24 – Освіта, де наголошено на необхідності навчання з використанням жестових мов і підтримці мовної ідентичності глухих осіб.

Отже, Конвенція закріплює принципи мовної рівності, інклюзивної освіти та доступної комунікації, що є важливою правовою основою для розвитку жестових мов та жестової двомовної освіти глухих (United Nations, 2006)

Серед культурних чинників особливого значення набуває формування Глухої культури, адже Глухі в Україні формують окрему культурну спільноту, яка має

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

історичні традиції понад 90-річної спадщини зі своєю міжпоколінною передачею, своїми нормами комунікації, ідентичністю та символічним унікальним і неповторним капіталом мови. Культурна самоорганізація в Українському Товаристві Глухих підтримує автономність УЖМ, максимальним чином протидіє її редукції, сприяє розвитку автентичної семантики. Не менш важливим є чинник жестомовного перекладу у медіа, цифровому середовищі, телебаченні, YouTube-каналах, державних брифінгах (особливо після 2022 року), що, на нашу думку, істотно посилила частотність контакту, уточнення термінів, появу нової лексики воєнно-політичної сфери. Завдяки такому процесу медіапростір сьогодні стає одним із найактивніших каталізаторів міжмодального контакту.

Соціально-економічні чинники охоплюють ринок праці (необхідність володіння державною мовою), доступ до адміністративних послуг засобами УЖМ, розширену професійну підготовку перекладачів жестової мови у чотирьох інституціях, інституціоналізацію УЖМ в університетських програмах. Економічна інтеграція глухих громадян збільшує потребу у жестовій двомовності.

Психологічні чинники – мовна ідентичність – контакт між українською словесною мовою та УЖМ впливає на: формування двомовної ідентичності, мовну лояльність, рівень престижу кожної системи. У психологічних механізмах варто виокремити позиції у білінгвів (глухі, CODA, перекладачі): формується здатність до кодового перемикання, активується одночасна обробка двох мов різної модальності, розвивається міжмодальна когнітивна гнучкість. Психологічна установка суспільства щодо глухоти також впливає на характер контактів: медична модель зменшує статус УЖМ, культурна модель – підвищує.

Зменшення чисельності спільноти Глухих, міжшлюбні контакти (глухі – чуючі, глухі – глухі), поява дітей СОДА, освітнє середовище закладів є основою демографічних чинників, від яких залежить мовне контактування, міжпоколінна передача, продовження чи втрата традицій та ін. Дедалі частіший щоденний контакт між глухими і чуючими активніше формує змішані мовні практики.

Узагальнений зміст представимо у Таблиці 1

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Екстралінгвістичні чинники у мовних контактах української і української жестової мов

Екстралінгвістичний чинник	Механізм впливу	Мовний результат у контакті української та УЖМ
Історія спеціальної освіти	Домінування оралізму / тотальної комунікації / білінгвальної моделі	Калькування синтаксису; формування контактних систем; або збереження автономної граматики
Державна мовна політика	Статус української як державної; поступове визнання УЖМ	Асиметричний контакт; розширення сфер функціонування УЖМ; розвиток термінології
Інклюзивна освіта	Присутність перекладача; двомовні практики	Активізація кодового перемикання; поява академічної лексики УЖМ
Урбанізація	Концентрація глухих у великих містах	Стандартизація варіантів; зменшення регіональної варіативності
Медіа та цифрові платформи	Жестомовний переклад новин, брифінгів, онлайн-контенту	Уніфікація жестів; швидке створення неологізмів
Культурна самоорганізація спільноти Глухих	Підвищення престижу УЖМ	Посилення мовної автономії; зниження асимілятивного тиску
Економічна інтеграція	Необхідність володіння державною мовою	Розвиток функціонального білінгвізму
Психологічні чинники	Формування двомовної ідентичності	Стабільне кодове перемикання; когнітивна гнучкість
Воєнний стан (2022–2026)	Постійна потреба в оперативній інформації та публічній комунікації	Інтенсивна термінологізація; інституційне закріплення УЖМ у державній комунікації

Важливо додати, що умови воєнного стану 2022–2026 років повномасштабної агресії рф проти України стали новими каталізаторами мовних контактів, створили принципово нову комунікативну ситуацію. Воєнний стан став потужним екстралінгвістичним чинником, що значно активізував міжмодальний контакт української словесної мови та української жестової мови. По-перше, інституційна видимість УЖМ посилилася, державні брифінги супроводжуються жестомовним перекладом, офіційні звернення посадових осіб транслюються з перекладачем, інформаційні марафони забезпечують регулярну присутність УЖМ у публічному просторі. Це привело до:

- підвищення престижу УЖМ;
- її нормалізації як елементу державної комунікації;
- зміни суспільного ставлення до жестової мови.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Принциповим стало питання патріотичного духу Глухих українців, котрі відмовляються від використання споріднених жестових одиниць з жестовою мовою агресора, що впродовж багатьох десятиліть було єдиною платформою використання. На заміну старожестам шляхом конкурсного відбору сьогодні приходять новожести: ТАК, НІ, ТРЕБА (ПОТРІБНО), НЕТРЕБА (НЕПОТРІБНО), ЦІКАВІСТЬ, ХТО? ВІДПОВІДЬ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ, ДОСВІД та ін. Водночас дерусифіковані варіанти поки що використовують не всі Глухі.

Спостерігаємо чітку тенденцію термінологічної експансії. Воєнна тематика зумовила появу великої кількості нових понять: ПОВІТРЯНА ТРИВОГА, ЕВАКУАЦІЯ, РАКЕТНИЙ УДАР, ГУМАНІТАРНИЙ КОРИДОР, ДРОН, ППО, КОНТНАСТУП тощо. Також деякі жести даються складніше – наприклад, іноді плутають новожест ТРИВОГА з ДРОНОМ, оскільки вони схожі за характером та напрямом руху конфігурації руки.

Тому в межах міжмодального контакту виникли три процеси: створення новожестів на позначення нових понять (ШІ, ФРІ, АВОКАДО, ЧІПСИ та ін.), калькування словесної структури, заміна дактилювання з подальшою стабілізацією новожесту.

Отже, воєнний дискурс став потужним механізмом семантичного збагачення УЖМ. З іншого боку, сприяє прискореному унормуванню через щоденне повторення в медіапросторі, освітніх закладах окремі жести швидко уніфікуються, закріплюються як нормативні, стають загальнодоступними. Тому закономірним явищем є формування пришвидшеного циклу

виникнення → апробація → унормування → масове поширення

Також варто відмітити психологічний чинник солідарності. Воєнний стан посилив національну ідентичність. Це вплинуло й на мовні процеси: зростання лояльності до державної української мови, підвищення символічної цінності УЖМ як частини українського культурного простору, формування жестових відповідників патріотичних гасел СЛАВА УКРАЇНІ, ГЕРОЯМ СЛАВА....

Додамо, що розширення перекладацького корпусу сприяло зростанню потреби у професійних перекладачах УЖМ, вчителях і викладачах УЖМ, стандартизованих

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

жестівниках/словниках, професійній підготовці таких фахівців, а також підготовці фахівців у сфері міжмодальної комунікації. Це інституційно змінює вчорашню ситуацію і нині зміцнює контакт української словесної мови та УЖМ.

Отже, воєнний стан 2022–2026 ми розглядаємо як фазовий зсув у динаміці міжмодального контакту, що характеризується: інтенсивністю (щоденна публічна комунікація), термінотворчою активністю, підвищенням престижу української жестової мови, прискореним посиленням мовної ідентичності.

Якщо раніше контакт мав переважно освітній характер у закладах спеціальної освіти, посилений з процесом викладання предмета «Українська жестова мова» і розробкою модельних програм (Біланова, 2021; Біланова 2024; Іващенко, 2022) і спільноті Глухих більшою мірою, то після 2022 року він стає публічно медіалізованим.

Висновки. Отже, мовні контакти української словесної мови та української жестової мови можна визначити як міжмодальну форму мовної взаємодії, що охоплює лінгвістичні, соціокультурні й комунікативні процеси співфункціонування двох мов у межах єдиного мовного простору України.

Доведено, що міжмодальні контакти між українською словесною мовою та українською жестовою мовою формуються під впливом розгалуженої системи позамовних чинників: історико-географічні, суспільно-політичні, культурні, психологічні і функціонують системно та взаємопов’язано. Встановлено, що кожен із цих чинників визначає ступінь асиметрії або паритетності у взаємодії мовних систем.

Визначено, що характер міжмодального контакту історично детермінований панівною освітньою парадигмою. Перехід від оралістичної моделі (що призводила до редукції УЖМ та калькування) через тотальну комунікацію до жестової двомовності в освіті забезпечить збереження автономності граматичної структури УЖМ. Сучасне реформування в освіті стимулює появу стратегії жестомовної політики, нового типу контактів, активного кодового перемикання та формуванням академічного пласту УЖМ.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Обґрунтовано роль психологічних чинників, зокрема мовної лояльності та ідентичності білінгвів (глухих, CODA, перекладачів), у формуванні міжмодальної когнітивної гнучкості. Культурна самоорганізація в межах УТОГ понад 90 років виступає потужним стабілізатором, що сприяє утвердженню, зміцненню, активізації та підтримує високий престиж УЖМ як унікального символічного капіталу спільноти Глухих українців.

Виявлено, що умови воєнного стану (2022–2026) стали критичним каталізатором мовних контактів, ініціювавши «пришвидшений цикл» мовного розвитку: від виникнення неологізмів до їх масової стандартизації через медіа. Процес термінологічної експансії (воєнно-політична лексика) та свідома відмова від жестових одиниць мови-агресора на користь автентичних новожестів свідчать про глибоку патріотичну трансформацію мовної ідентичності та інституційне зміцнення статусу УЖМ у сучасній комунікації. Воєнний стан 2022–2026 виступає новітнім каталізатором міжмодального контакту, що підвищує інституційний статус УЖМ, активізує термінотворення, змінює суспільне сприйняття жестової мови, сприяє формуванню стабільного комунікативного простору.

Визначено, що інтеграція українських досліджень у теорію міжмодального мовного контакту дає підстави стверджувати, що: УЖМ має структурну автономність, контакт із державною словесною мовою відбувається в умовах соціальної асиметрії, освітня модель є ключовим регулятором контактних процесів, а еколінгвістичний підхід дає змогу прогнозувати ризики мовної ерозії.

Отже, міжмодальний контакт в Україні перебуває на етапі інституційної стабілізації, втім потребує подальшого нормативного та методичного забезпечення.

Перспективи подальших досліджень – аналіз впливу екстралінгвістичних чинників – мовної політики, освітніх реформ, технологічної медіації та кризових соціальних процесів – на інтенсивність і типологію мовних контактів.

Окрему наукову перспективу становить розроблення теоретичних моделей міжмодальної мовної взаємодії та формування емпіричної бази даних щодо функціонування української жестової мови в сучасному комунікативному

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

просторі. Такі дослідження сприятимуть удосконаленню жестомовної політики та розвитку адитивної моделі жестової двомовної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton, pp. 1–12.
2. Кочерган, М. П. (1999). Загальне мовознавство. *К.: Академія*, *288*, 9.
3. Штурнак О. (2009). Мовні контакти як об'єкт вивчення (огляд літератури). *Теле- та радіожурналістика, 2009, Вип. 8, 119–130.*
4. Словник української мови: у 20 томах (СУМ-20). (2010–н.д.). *Академічний тлумачний словник української мови* (видається Українським мовно-інформаційним фондом НАН України). https://sum20ua.com/ (доступ 2026)
5. Словник української мови / Словник української мови в 11 томах (СУМ-11). (1970–1980). *Академічний тлумачний словник української мови*.
6. Haugen, E. (1972). The ecology of language. In A. S. Dil (Ed.), *The ecology of language* (pp. 325–339). Stanford University Press.
7. Клочко, С. О. (2020). Поступ еколінгвістики в Україні: аналітичний огляд. *Мовознавчі студії*, 12, 15–28.
8. Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers 8, pp. 3–45.
9. Іванюшева, Н.В., & Кульбіда, С.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : Вип. 4. Частина 4. – Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С.25–33.
10. Кульбіда, С. (2022). Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *108*(4), 20–26. https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.119
11. Lucas, C., Bayley, R., Valli, C., Rose, M., & Wulf, A. (2001). Sociolinguistic variation. *The sociolinguistics of sign languages*, 61–111.
12. Скуратівський, В. (2023). Мовна політика та права жестомовних спільнот в Україні. *Наукові записки з мовної політики*, 5, 89–104.
13. Кульбіда, С.В., Рибак, О.А., & Міськов, Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : *препринт*. Відділ української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2025. 50 с. https://doi.org/10.33189/articles25001 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747760
14. Кульбіда, С.В., Рибак, О.А., & Рапіна, Л.А. (2025). Шляхи реалізації мовної політики української жестової мови: *монографія*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ, 2025. 300 с.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

15.United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.

16.Біланова, О. (2021). З досвіду роботи вчителя жестової мови. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.39

17.Біланова, О.А. (2024). Вчитель української жестової мови в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації. *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. – Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С.48-54. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112

18.Іващенко, Л.Д. (2022). Шляхи ефективного навчання для дітей з порушенням слуху під час воєнного стану у рефлексії вчителя жестової мови. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): *збірка тез* Всеукраїнського науковопрактичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року). Київ: ФОП «Симоненко О.І», 2022. С.37–39. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732008

REFERENCES

1. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton, pp. 1–12. [in English].

2. Kocherhan, M. P. (1999). Zahalne movoznavstvo [General linguistics]. K.: Akademiia, 288, 9. [in Ukrainian].

3. Shturnak, O. (2009). Movni kontakty yak obiekt vyvchennia (ohliad literatury) [Movable contacts as an object of study (literature review)]. Tele- ta radiozhurnalistyka, 2009, Vyp. 8, 119–130. [in Ukrainian].

4. Slovnyk ukrainskoi movy: u 20 tomakh (SUM-20). (2010–n.d.). [Ukrainian language dictionary: in 20 volumes] Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (vydaietsia Ukrainskym movno-informatsiinym fondom NAN Ukrainy). https://sum20ua.com/ (dostup 2026). [in Ukrainian].

5. Slovnyk ukrainskoi movy v 11 tomakh (SUM-11) [Ukrainian language dictionary]. (1970–1980). Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. [in Ukrainian].

6. Haugen, E. (1972). The ecology of language. In A. S. Dil (Ed.), *The ecology of language* (pp. 325–339). Stanford University Press. [in English].

7. Klochko, S. O. (2020). Postup ekolinhvistyky v Ukraini: analitychnyi ohliad. [The progress of ecolinguistics in Ukraine: an analytical review] Movoznavchi studii, 12, 15–28. [in Ukrainian].

8. Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers 8, pp. 3–45. [in English].

9. Ivaniusheva N.V., & Kulbida S.V. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia dvomovnykh prohram yak instrument zberezhennia movy linhvistychnoi menshyny [Peculiarities of using bilingual programs as a tool for preserving the language of a linguistic minority]: Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy : zb. nauk. prats : Vyp. 4. Chastyna 4. – Kirovohrad, Imeks-LTD, 2013. S.25–33. [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

10. Kulbida, S. (2022). Zhestovyi dvomovnyi pidkhid u praktytsi spetsialnykh zakladiv Ukrainy [Sign bilingual approach in the practice of special institutions in Ukraine]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 108(4), 20–26. https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.119. [in Ukrainian].

11. Lucas, C., Bayley, R., Valli, C., Rose, M., & Wulf, A. (2001). Sociolinguistic variation. *The sociolinguistics of sign languages*, 61–111. [in English].

12. Skurativskyi, V. (2023). Movna polityka ta prava zhestomovnykh spilnot v Ukraini [Language policy and rights of sign language communities in Ukraine]. Naukovi zapysky z movnoi polityky, 5, 89–104. [in Ukrainian].

13. Kulbida, S.V., Rybak, O.A., & Miskov, H.V. (2025). Analitychni materialy dlia MON Ukrainy [Analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]: preprynt. Viddil ukrainskoi zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv, 2025. 50 s. https://doi.org/10.33189/articles25001 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747760 [in Ukrainian].

14. Kulbida, S.V., Rybak, O.A., & Rapina, L.A. (2025). Shliakhy realizatsii movnoi polityky ukrainskoi zhestovoi movy: monohrafiia [Ways to implement the language policy of Ukrainian Sign Language]. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil ukrainskoi zhestovoi movy. Kyiv, 2025. 300 s. [in Ukrainian].

15. United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf. [in English].

16. Bilanova, O. (2021). Z dosvidu roboty vchytelia zhestovoi movy [From the experience of a sign language teacher]. Zbirnyk naukovykh prats ΛΌΗΟΣ. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.39 [in Ukrainian].

17. Bilanova, O.A. (2024). Vchytel ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia pid chas voiennoho stanu [Ukrainian Sign Language Teacher in Distance Learning Conditions During Martial Law]. Bezbariernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii. Materialy Kh Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii. – Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2024. S.48–54. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112 [in Ukrainian].

18. Ivashchenko, L.D. (2022). Shliakhy efektyvnoho navchannia dlia ditei z porushenniam slukhu pid chas voiennoho stanu u refleksii vchytelia zhestovoi movy [Ways of effective teaching for children with hearing impairments during martial law in the reflection of a sign language teacher]. Dosvid dystantsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy slukhu (orhanizatsiino-resursne zabezpechennia v umovakh voiennoho chasu): zbirka tez Vseukrainskoho naukovopraktychnoho

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

seminaru v ramkakh festyvaliu Tyzhnia nauky (20 travnia 2022 roku). Kyiv: FOP «Symonenko O.I», 2022. S. 37–39. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732008 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 27.02.2026 р.

Прорецензовано 26.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 373.24:005.21-047.64:376

Ольга Волошина,
науковий співробітник науково-організаційного
відділу апарату Президії НАПН України
e-mail: olha.voloshyna@ispukr.org.ua
ORCID ID: 0009-0000-9298-8922

Olha Voloshyna,
Researcher of Scientific and Organizing
Department of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Національна академія педагогічних наук України
вул. Січових Стрільців, 52-А,
Київ, 04053, Україна

National Academy of Educational Sciences of Ukraine
52-A, Sichovykh Striltsiv Street,
Kyiv, 04053, Ukraine

ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

A STUDY OF THE MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Анотація. У статті здійснено огляд ключових історичних подій та факторів, які вплинули на становлення та розвиток української дошкільної освіти, доведено актуальність проблеми управління у різні історичні періоди функціонування дошкільної освіти.

Метою статті є дослідження сутності та основних функцій управління розвитком інклюзивного закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної системи.

Проаналізовано наукову теорію та нормативно-правову базу проблеми дослідження. Встановлено, що в наукових працях активно розглядаються проблеми управління закладами дошкільної освіти та впровадження інклюзивної освіти, проте управління інклюзивним закладом дошкільної освіти саме як соціально-педагогічної системи потребує подальшого поглибленого дослідження. Розглянуто зміст понять «інклюзивний заклад освіти», «управління», «розвиток», «управління розвитком», «соціально-педагогічна система».

На підставі досліджень українських та зарубіжних вчених визначено аспекти, які сприяють розвитку закладу освіти. Окреслено основні функції управління розвитком закладу дошкільної освіти; означено завдання, які сприятимуть створенню умов для всебічного розвитку та успішної соціалізації дитини в дошкільний період.

Зроблено висновок, що функціонування структурних компонентів інклюзивного закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної системи координує керівник закладу дошкільної освіти. Інклюзивність такої системи означає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, враховуючи дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективою подальших досліджень може бути розроблення інноваційних моделей управління розвитком закладів дошкільної освіти з дотриманням принципів інклюзії.

Ключові слова: «інклюзивна освіта», «принципи інклюзії», «діти з особливими освітніми потребами», «керівник».

Abstract. Key historical events and factors that have influenced the formation and development of Ukrainian preschool education are reviewed in this article, and the relevance of management issues during different historical periods of preschool education has been substantiated.

The purpose of the article has been defined as the study of the essence and the main functions of managing the development of an inclusive preschool education institution as a socio-pedagogical system.

The scientific theory and the regulatory and legal framework of the research problem have been analyzed. It has been established that scientific works have actively addressed the issues of the management of preschool education institutions and the implementation of inclusive education; however, the management of an inclusive preschool education institution specifically as a socio-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

pedagogical system has not been sufficiently studied and has required further in-depth research. The content of the concepts «inclusive educational institution», «management», «development», «development management» and «socio-pedagogical system» has been considered.

Based on the studies of Ukrainian and foreign scholars, the aspects that contribute to the development of an educational institution have been identified. The main functions of managing the development of a preschool education institution have been outlined, and the tasks that contribute to creating conditions for the comprehensive development and successful socialization of a child during the preschool period have been defined.

It has been concluded that the functioning of the structural components of an inclusive preschool education institution as a socio-pedagogical system has been coordinated by the head of the preschool education institution. The inclusiveness of such a system has been interpreted as ensuring equal access to quality education for all children, including those with special educational needs.

Prospects for further research have been associated with the development of innovative models for managing the development of preschool education institutions in accordance with the principles of inclusion.

Key words: «inclusive education», «principles of inclusion», «children with special educational needs», «director».

Актуальність дослідження. Вивчення історичних передумов становлення дошкільної освіти в Україні дає змогу простежити трансформаційні процеси, що відбувалися під впливом соціально-економічних, політичних та культурних змін на всіх етапах її розвитку.

Зокрема йдеться про ключові події, які призвели до поступового переходу від централізованої та тоталітарної моделі управління до демократичних, дитиноцентричних підходів, а також покращення нормативно-правової бази у забезпеченні розвитку дошкільної освіти. Передусім у 1991 році, після проголошення незалежності України, розпочався процес переходу від тоталітарної моделі дошкільної освіти на особистісно орієнтовану, що супроводжувалося децентралізацією управлінської системи. Далі, у 2001 році Верховна Рада України ухвалила Закон «Про охорону дитинства», а також було законодавчо закріплено право батьків на вільний вибір форми навчання та закладу дошкільної освіти відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту». Прийняття у 2002 році

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

«Національної доктрини розвитку освіти в XXI столітті» сприяло розширенню автономії закладів освіти та розвитку державно-громадської системи управління на демократичних засадах. У 2003 році було затверджено Положення про заклад дошкільної освіти, а у 2010 році, згідно із Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», дошкільна освіта набула статусу обов'язкової; цього ж року ухвалено «Концепцію розвитку інклюзивного навчання». У 2011 році прийнято «Програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року», яка передбачала розширення мережі дошкільних закладів, однак у 2014 році вона втратила чинність без реалізації запланованих заходів. У 2019 році затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти», а у 2024 році ухвалено нову редакцію Закону України «Про дошкільну освіту», яка враховує сучасні підходи та позначає новий етап розвитку українського дошкілля.

Отже, бачимо, що на формування дошкільної освіти у всі часи впливало багато факторів: політичні зміни, історичні події, європейський досвід, стратегічні напрями та соціально-економічний розвиток країни, запити батьківства на освітні послуги, особливі потреби здобувачів дошкільної освіти, рівень громадського впливу, розвиток науки та технологій тощо, що призводило до потреби в теоретичному та практичному переосмисленні проблем дошкільної освіти. Водночас упродовж історичного розвитку дошкільної освіти для науковців та практиків ключовою залишалася проблема управління. Тож, оскільки управління закладом дошкільної освіти знаходиться під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів та потребує як зовнішньої, так і внутрішньої взаємодії, доцільно розглядати заклад дошкільної освіти як соціально-педагогічну систему.

Актуальність дослідження зумовлено тим, що попри велику кількість наукових праць та значний практичний досвід в зазначеній галузі, проблема управління розвитком інклюзивного закладу дошкільної освіти саме як соціально-педагогічної системи залишається недостатньо висвітленою у наукових дослідженнях.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання дошкільної освіти в своїх працях висвітлювали А. Богуш, А. Большукіна, Н. Гавриш, Г. Єльникова, З. Ковальчук, О. Косенчук, К. Крутій, О. Мармаза, Ю. Носенко, Г. Продан, А. Савченко, С. Сисоєва, О. Чеботарьова та інші. Заклад дошкільної освіти як соціально-педагогічну систему розглядали А. Большукіна, О. Мармаза, І. Підласий, О. Почуєва, Н. Сайко тощо.

Дослідники вважають, що дошкільна освіта як соціально-педагогічна система має бути спрямована на створення умов успішного соціального функціонування дитини, на підтримку відчуття задоволеності, щастя, внутрішньої гармонії, компетентісного балансу та визначають в цьому аспекті ряд завдань:

– активізація соціальної активності, ініціативності особистості;

– збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я;

– створення сприятливих умов для самореалізації, самопрезентації особистості;

–запобігання та локалізація негативних впливів на особистість факторів соціального середовища;

– соціальний захист дитини, що передбачає чітке дотримання вихователями психолого-педагогічних норм та вимог до організації виховного процесу у дошкільних закладах; педагогічна просвіта батьків; гнучкість режимних моментів дитячого закладу; надання можливості дитині робити вибір та приймати самостійне рішення, тобто нейтралізація всього того, що чинить на дитину дидактогенний вплив;

– формування емоційного інтелекту (Сайко, 2021).

Вагому роль у виконанні цих завдань, на нашу думку, має управління розвитком закладу дошкільної освіти. Власне проблему управління розглядали в своїх дослідженнях такі вітчизняні вчені: В. Бондар, О. Галус, О. Добош, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Пікельна, Л. Пісоцька, Л. Прохоренко, Г. Продан, С. Сисоєва та ін. Значний внесок у вивчення цього питання зробили такі відомі зарубіжні вчені, як Т. Бут, Б. Джойс, Г. Мінцберг, П. Сенге, Т. Серджіованні, М. Фуллан, Е. Харгрівз та інші.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Водночас проблему управління розвитком дошкільного закладу освіти регламентує вітчизняне законодавство. Насамперед це Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту» тощо. Варто наголосити, що відповідно до Закону України «Про освіту» керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень:

– організовує діяльність закладу освіти;

– вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти;

– призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов'язки;

– забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм;

– забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;

– забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти;

– сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти;

– сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти (Закон України, 2017).

Отже, керівник забезпечує узгоджене функціонування структурних компонентів закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної системи з урахуванням принципів інклюзії.

Мета статті – визначити сутність та основні функції управління розвитком інклюзивного закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної системи.

Процедура дослідження. В ході дослідження було використано теоретичні методи: аналітичний огляд, аналіз та узагальнення вітчизняної та зарубіжної науково-методичної, психолого-педагогічної літератури та нормативного законодавства з проблеми дослідження.

Результати дослідження. В наш час, коли суспільство прагне до демократії, рівності та поваги до прав людини, діяльність освітніх структур та систем

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

орієнтовано на організацію ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу з метою створення та постійного вдосконалення умов для забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, а отже, ґрунтується принципах інклюзії (Луканська, 2022: 208).

На відміну від минулого сучасні заклади освіти стають все більш інклюзивними й доступними для дітей з різними освітніми потребами. Отже, передусім варто розглянути науковий зміст поняття «інклюзивний заклад освіти».

В сучасному термінологічному словнику зі спеціальної педагогіки і психології В. Засенко трактує «інклюзивний заклад освіти» як заклад, в якому забезпечуються відповідні умови й форми навчання, зокрема відбувається адаптація освітніх програм, планів, фізичного середовища, методів та форм навчання, з використанням ресурсу громади, залученням батьків та відповідних фарівців (Спеціальна педагогіка і психологія, 2025: 96). Г. Васильєва та В. Любарець розглядають інклюзивний заклад освіти як «заклад освіти, який забезпечує інклюзивну модель освіти як систему освітніх послуг» (Васильєва & Любарець, 2018).

В контексті дослідження варто також з’ясувати науковий зміст таких понять як «управління», «розвиток», «управління розвитком», «соціально-педагогічна система». На думку Л. Пісоцької, управління – це «вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети» (Пісоцька, 2009).

За теорією Г. Мінцберга, управління – це процес планування, організації, керівництва і контролю для досягнення цілей організації (Мінцберг, 1973).

В працях численних вчених також чітко визначено поняття «розвиток закладу освіти». Так, М. Фуллан стверджує, що розвиток – це безперервний процес впровадження змін, який базується на активному залученні всіх учасників навчального процесу, зокрема вчителів і адміністрації. На думку вченого, розвиток закладу освіти містить у собі не лише поліпшення навчальних результатів, а й зміни в організаційній культурі та педагогічних підходах. Важливим аспектом є лідерство, яке підтримує цю трансформацію (Фуллан, 2016).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Американський вчений Дж. Бернс підходить до розвитку як до процесу трансформації організацій. Він описує розвиток як трансформаційне лідерство, яке дає можливість закладу освіти не просто адаптуватися до нових умов, а активно змінювати свою структуру та підходи до навчання і управління. Розвиток у цьому контексті – це перехід від статичних моделей до організацій, що постійно вчаться і адаптуються до нових викликів (Бернс, 2000).

Тотожної думки дотримується Т. Серджіованні, вчений розглядає розвиток через моральне лідерство і створення позитивної організаційної культури. Для нього розвиток закладу освіти – це створення культури довіри, співпраці та відповідальності. Розвиток залежить від моральних засад, на яких будується управлінська практика та взаємодія в закладі освіти (Серджіовані, 2001).

Українські вчені часто розглядають розвиток через інновації в управлінні та створенні умов для професійного розвитку педагогічних колективів. Зокрема, в працях В. Кременя розвиток закладів освіти розглядається через призму управління змінами та через інновації в освітньому процесі (Кремень, 2021).

Отже, зазначене дає змогу стверджувати, що українські та зарубіжні вчені визначають управління як процес координації, лідерства, впливу на учасників освітнього процесу для досягнення спільних цілей, а розвиток закладу освіти розглядають через різні аспекти: організаційні зміни, інновації в управлінні, вдосконалення педагогічного середовища і постійний професійний розвиток.

Розглянемо далі поняття «управління розвитком». За визначенням І. Сліпухіної, – це та ланка діяльності керівника, під час якої засобами аналізу планування, організації, контролю та регулювання інноваційних процесів забезпечується цілеспрямованість та узгодженість діяльності колективу освітнього закладу щодо збільшення потенціалу та, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти (Розвиток системи управління закладом освіти, 2021).

Тотожною є думка О. Ткаченка, який характеризує управління розвитком закладу дошкільної освіти як «вид стратегічної діяльності керівника, під час якої за допомогою аналізування, планування, організовування, контролювання й регулювання забезпечується цілеспрямованість діяльності закладу з нарощування

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

освітнього потенціалу, підвищення рівня якісно нових результатів освіти, удосконалення комунікацій, соціально-психологічного клімату, формування організаційної культури, підвищення іміджу та конкурентоспроможності» (Ткаченко, 2020).

Узагальнюючи висновки вчених, можна виділити такі основні функції управління розвитком закладу освіти.

1. Організація діяльності закладу освіти (матеріально-технічне забезпечення, забезпечення інклюзивного освітнього середовища, розподіл ресурсів тощо).

2. Організація освітнього процесу (стратегічне планування; заходи, спрямовані на реалізацію змісту дошкільної освіти; модернізація процесу освіти; інноваційна діяльність тощо).

3. Кадровий менеджмент (підбір кадрів, розвиток кадрового потенціалу, заохочення тощо).

4. Ефективна взаємодія (засновник, сім’я, інші інституції, громадськість тощо).

5. Аналіз діяльності закладу (моніторинг, аналіз та оцінка результативності освітнього процесу тощо).

Водночас доцільно розглянути думки науковців щодо поняття «соціально-педагогічна система» в контексті дошкільної освіти. Так, А. Большукіна вважає, що «дошкільний навчальний заклад – це відкрита соціально-педагогічна система, яка постійно змінюється». Вчена визначає три рівні в управлінні цією системою: адміністративний, педагогічний та рівень споживачів освітніх послуг та вважає, що результативність управління залежить від їх ефективної взаємодії (Большукіна, 2015).

На думку О. Почуєвої, «навчальний заклад як соціально-педагогічна система – це цілеспрямована, самокерована цілісність закономірно пов’язаних між собою компонентів, які сприяють одержанню інтегрального результату» (Почуєва, 2017). В працях О. Мармази – як «соціально-педагогічна система, яка складається із різних підсистем та компонентів» розглядається навчальний заклад. Вчена

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

наголошує на провідній ролі керівника в ефективності функціонування цієї системи (Мармаза, 2017).

Підсумовуючи зазначене та враховуючи особливості сучасної дошкільної освіти, можемо підкреслити, що керівник налагоджує функціонування структурних компонентів інклюзивного закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної системи. Інклюзивність такої системи полягає у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, враховуючи дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В результаті дослідження встановлено, що сучасний інклюзивний заклад дошкільної освіти – це соціально-педагогічна система, яка корелює з іншими системами та має в своїй структурі взаємопов'язані складники. В центрі цієї системи знаходиться дитина, а ключову роль відіграє управління, важливим аспектом якого є дотримання принципів інклюзії. Від керівника ЗДО безпосередньо залежить успішність, адаптація до сучасних умов як дитини, так і системи в цілому.

Перспективою подальших досліджень може бути розроблення інноваційних моделей управління розвитком інклюзивних закладів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сайко, Н.О. Соціально-педагогічна модель дошкільної освіти / Н.О. Сайко // Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї, рішення: *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю*,18-19 бер. 2021р. Запоріжжя, 2021. С. 81–85.

2. Закон України «Про освіту». (2017) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

3. Кремень, В. Г. (2021). Освіта дітей раннього та дошкільного віку в контексті їх безперервного розвитку: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *3*(2), 1–8. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-1

4. Пісоцька, Л. С. (2009). *Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні: монографія* /за заг. наук.ред. Л. С. Пісоцька. Хмельницький: ХГПА. 174 с.

5. Мінцберг, Г. (1973) *Природа управлінської роботи* / Г. Мінцберг. Нью-Йорк : Harper & Row,. 298 с. (Назва оригіналу: The Nature of Managerial Work).

6. Мармаза, О.І. (2017). *Менеджмент освітньої організації* / О. І. Мармаза. Х.: ТОВ «Щедра садиба». 126 с.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

7. Ткаченко, О. М. (2020). *Управління розвитком закладу дошкільної освіти як вимога сучасності*. *ББК 74.04 (4УКР) 6*, 333.

8. Розвиток системи управління закладом освіти: *матеріали Всеукраїнської науковопрактичної онлайн-конференції*; [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. 326 с.

9. Фуллан, М. (2016). *Нове значення освітніх змін* / М. Фуллан. 5-те вид. Нью-Йорк : Teachers College Press. 352 с. (Назва оригіналу: The New Meaning of Educational Change).

10. Бернс, Д. М. (2000). Лідерство / Д. М. Бернс. Київ : Основи. 478 с. (Назва оригіналу: Leadership).

11. Серджіованні, Т. (2001). *Лідерство в освіті: Теорія та практика* / Т. Серджіованні. Київ : Либідь, 260 с. (Назва оригіналу: Leadership in Education: A Sociological Perspective).

12. Большукіна, А. В. (2015). *Управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах* (Doctoral dissertation, НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2015. 20,[1] с).

13. Почуєва, О. О. (2017). *Навчальний заклад як соціально-педагогічна система*.

14. Луканська, Г. А. (2022). Особливості впровадження принципів інклюзії в освіті. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету:[збірник].Одеса: Видавничий дім*.

15. Васильєва, Г. І., & Любарець, В. В. (2018). *Термінологічний словник–інклюзія*. Київ: Міленіум.

16. *Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник* / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 272 с.

REFERENCES

1. Saiko, N.O. Sotsialno-pedahohichna model doshkilnoi osvity [Socio-pedagogical model of preschool education] / N.O. Saiko // Navchannia cherez hru v osvitnomu prostori Ukrainy: dosvid, vyklyky, idei, rishennia: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu,18-19 ber. 2021r. – Zaporizhzhia, 2021. S. 81–85. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education!»].(2017) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

3. Kremen, V. H. (2021). Osvita ditei rannoho ta doshkilnoho viku v konteksti yikh bezperervnoho rozvytku [Early childhood and preschool education in the context of continuous development]: Naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy 19 lystopada 2021 r. Visnyk

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(2), 1–8. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-1[in Ukrainian].

4. Pisotska, L. S. (2009). Aktualni problemy upravlinnia rozvytkom doshkilnoi osvity v Ukraini [Contemporary challenges in the management of preschool education development in Ukraine]: monohrafiia /za zah. nauk.red. L. S. Pisotska. Khmelnytskyi: KhHPA. 174 s. [in Ukrainian].

5. Mintsberh H. (1973). Pryroda upravlinskoi roboty [The Nature of Managerial Work] / H. Mintsberh. Niu-York : Harper & Row. 298 s. [in English].

6. Marmaza, O.I. (2017). Menedzhment osvitnoi orhanizatsii [Management of an educational organization] / O. I. Marmaza. Kh.: TOV «Shchedra sadyba». 126 s. [in Ukrainian].

7. Tkachenko, O. M. (2020). Upravlinnia rozvytkom zakladu doshkilnoi osvity yak vymoha suchasnosti [Management of the development of a preschool education institution as a modern requirement]. BBK 74.04 (4UKR) 6, 333. [in Ukrainian].

8. Rozvytok systemy upravlinnia zakladom osvity [Development of the management system of an educational institution]: materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi onlain-konferentsii; [za zah. red. prof. R. Chernovol-Tkachenko, prof. O. Marmazy, dots. O. Hrechanyk]. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2021. 326 s. [in Ukrainian].

9. Fullan, M. (2016). Nove znachennia osvitnikh zmin / M. Fullan [The New Meaning of Educational Change]. 5-te vyd. Niu-York : Teachers College Press. 352 s. [in English].

10. Berns, D. M. (2000). Liderstvo [Leadership]. / D. M. Berns. Kyiv : Osnovy. 478 s. [in Ukrainian].

11. Serdzhiovanni, T. (2001). Liderstvo v osviti: Teoriia ta praktyka / T. Serdzhiovanni [Leadership in Education: A Sociological Perspective] Kyiv : Lybid. 260 s. [in Ukrainian].

12. Bolshukina, A. V. (2015). Upravlinnia rozvytkom doshkilnoho navchalnoho zakladu na adaptyvnykh zasadakh [Adaptive management of preschool education institution development] (Doctoral dissertation, NAPN Ukrainy, Un-t menedzh. osvity. Kyiv, 2015. 20,[1] c). [in Ukrainian].

13. Pochuieva, O. O. (2017). Navchalnyi zaklad yak sotsialno-pedahohichna systema [An educational institution as a socio-pedagogical system]. [in Ukrainian].

14. Lukanska, H. A. (2022). Osoblyvosti vprovadzhennia pryntsypiv inkliuzii v osviti [Specifics of implementing inclusive education principles]. Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu:[zbirnyk]. Odesa: Vydavnychyi dim. [in Ukrainian].

15. Vasylieva, H. I., & Liubarets, V. V. (2018). Terminolohichnyi slovnyk–inkliuziia [Terminological dictionary: Inclusion]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

16. Spetsialna pedahohika i psykholohiia [Special pedagogy and psychology]: suchas. terminol. slovnyk / za red. L. Prokhorenko, V. Zasenka. Kyiv : Heneza, 2024. 272 s. [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Матеріал надійшов до редакції 20.02.2026 р.

Прорецензовано 19.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 373.2:274-046.253

Лілія Гренюк,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка
l.s.hrenyuk@udu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0002-6744-3669

Liliia Hreniuk,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Mykola Yarmachenko Department of Deaf Education and Deaf Psychology

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова 9, м. Київ,
02000, Україна

Dragomanov Ukrainian State University
9 Pirogova str., Kyiv,
02000, Ukraine

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУРДОПЕДАГОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A DEAF TEACHER AS A CONDITION FOR EFFECTIVE TEACHING OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Анотація. У статті розглянуто проблему професійної компетентності сурдопедагога як однієї з ключових умов ефективного навчання та розвитку дітей з порушеннями слуху. У сучасних умовах трансформації освітнього простору, поширення інклюзивного навчання та активного впровадження новітніх технологій слухопротезування значно зростають вимоги до

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

фахової підготовки педагогів, які працюють з дітьми цієї категорії. Наголошується, що якість освітнього процесу значною мірою залежить від рівня сформованості професійної компетентності сурдопедагога, його здатності інтегрувати теоретичні знання, практичні вміння та особистісні якості у процесі організації навчання, розвитку та соціалізації дітей з порушеннями слуху.

У дослідженні проаналізовано сутність поняття професійної компетентності сурдопедагога, її структуру та змістові компоненти. Визначено, що вона містить систему спеціальних знань у галузі сурдопедагогіки, психології та лінгвістики, уміння використовувати ефективні педагогічні технології, здатність до індивідуалізації навчання відповідно до особливих освітніх потреб дитини, а також готовність до міждисциплінарної взаємодії з іншими фахівцями та батьками. Особливу увагу приділено ролі мовленнєвого розвитку, формуванню комунікативних навичок та використанню сучасних технічних засобів у роботі з дітьми з порушеннями слуху.

Підкреслюється, що професійна компетентність сурдопедагога формується у процесі безперервного професійного розвитку, що передбачає постійне оновлення знань, опанування інноваційних методик навчання, розвиток рефлексивних умінь та готовність до педагогічних змін. Визначено, що ефективність навчання дітей з порушеннями слуху значною мірою залежить від здатності педагога створювати сприятливе освітнє середовище, забезпечувати доступність навчального матеріалу, підтримувати мотивацію до навчання та сприяти всебічному розвитку особистості дитини.

Зроблено висновок, що професійна компетентність сурдопедагога виступає важливим чинником підвищення якості освітнього процесу та забезпечення успішної соціалізації дітей з порушеннями слуху. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення ефективних моделей професійної підготовки та підвищення кваліфікації сурдопедагогів у контексті сучасних освітніх викликів.

Ключові слова: професійна компетентність сурдопедагога, сурдопедагогіка, діти з порушеннями слуху, педагогічна діяльність, комунікативний розвиток, освітній процес.

Abstract. The article considers the problem of professional competence of a teacher of the deaf as one of the key conditions for effective education and development of children with hearing impairments. In modern conditions of transformation of the educational space, spread of inclusive education and active implementation of the latest technologies of hearing prosthesis, the requirements for professional training of teachers working with children of this category are significantly increasing. It is emphasized that the quality of the educational process largely depends on the level of formation of the professional competence of a teacher of the deaf, his ability to integrate theoretical knowledge,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

practical skills and personal qualities in the process of organizing education, development and socialization of children with hearing impairments.

The study analyzes the essence of the concept of professional competence of a teacher of the deaf, its structure and content components. It is determined that it includes a system of special knowledge in the field of deaf pedagogy, psychology and linguistics, the ability to use effective pedagogical technologies, the ability to individualize learning in accordance with the special educational needs of the child, as well as readiness for interdisciplinary interaction with other specialists and parents. Particular attention is paid to the role of speech development, the formation of communication skills and the use of modern technical means in working with children with hearing impairments.

It is emphasized that the professional competence of a deaf pedagogue is formed in the process of continuous professional development, which involves constant updating of knowledge, mastering innovative teaching methods, the development of reflective skills and readiness for pedagogical changes. It is determined that the effectiveness of teaching children with hearing impairments largely depends on the teacher's ability to create a favorable educational environment, ensure the availability of educational material, maintain motivation for learning and promote the comprehensive development of the child's personality.

It is concluded that the professional competence of a teacher of the deaf is an important factor in improving the quality of the educational process and ensuring the successful socialization of children with hearing impairments. Further scientific research should be directed towards the development of effective models of professional training and advanced training of teachers of the deaf in the context of modern educational challenges.

Key words: professional competence of a teacher of the deaf, deaf pedagogy, children with hearing impairments, pedagogical activity, communicative development, educational process.

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток системи освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, пов’язаними зі зміною суспільних пріоритетів, гуманізацією освітнього простору та утвердженням принципів рівності і доступності освіти для кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей. У цьому контексті особливого значення набуває проблема забезпечення якісної освіти для дітей з порушеннями слуху, що потребують спеціально організованого педагогічного супроводу, адаптованих методів навчання та системної підтримки їхнього мовленнєвого, когнітивного і соціального розвитку. Ефективність такої підтримки значною мірою визначається

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

рівнем професійної компетентності сурдопедагога, який виступає ключовою фігурою у навчальному процесі та безпосередньо впливає на формування освітньої траєкторії дитини.

Значною мірою це стосується фахівців, які працюють із дітьми з порушеннями слуху, адже слухове сприймання є фундаментальним механізмом формування мовлення, комунікації та пізнавальної діяльності. Порушення слуху впливає на розвиток мовлення, мислення, соціальної взаємодії та емоційної сфери дитини, що зумовлює необхідність спеціально організованого педагогічного впливу. Професійна діяльність сурдопедагога, своєю чергою, набуває багатовимірності: сучасний фахівець повинен володіти ґрунтовними теоретичними знаннями у галузі сурдопедагогіки, психології, лінгвістики та спеціальної педагогіки, а також вміти ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. Важливими аспектами компетентності є організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, забезпечення доступності навчального матеріалу, стимулювання розвитку мовлення та формування комунікативних навичок (Безлюдна Н., Дудник Н., 2015).

Особливе значення професійна компетентність сурдопедагога набуває в умовах поширення інклюзії, яка передбачає навчання дітей з різними освітніми потребами у спільному освітньому просторі. Така модель потребує від педагога високого рівня педагогічної культури, емпатії, толерантності та готовності до постійного професійного розвитку. Сурдопедагог у цьому контексті виступає не лише викладачем, а й посередником між дитиною та освітнім середовищем, організатором комунікації, наставником і партнером у процесі пізнання світу.

Розвиток технологій слухопротезування, зокрема слухових апаратів і кохлеарних імплантів, істотно змінює підходи до навчання дітей з порушеннями слуху. Нові можливості слухової реабілітації створюють додаткові завдання для педагогів, що потребує глибокого розуміння процесів слухового сприймання, розвитку мовлення та використання сучасних педагогічних технологій. Отже, професійна компетентність сурдопедагога повинна постійно оновлюватися та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

вдосконалюватися відповідно до нових наукових досягнень і практичних потреб освітнього процесу (Бондар В.І., 2004).

Міждисциплінарний характер роботи сурдопедагога потребує тісної взаємодії з логопедами, психологами, реабілітологами та батьками. Така співпраця забезпечує цілісну систему допомоги, спрямовану на гармонійний розвиток дитини з порушенням слуху, її успішну соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Професійна компетентність педагога охоплює не лише спеціальні знання та навички, а й здатність до ефективної комунікації, командної роботи та організації взаємодії всіх учасників освітнього процесу (Андрущенко В.П., 2004).

Сучасні діти з порушеннями слуху зростають у складному інформаційному середовищі, що потребує від них адаптивності та активної комунікації. Освіта покликана не лише передавати знання, а й формувати особистість, здатну до самореалізації, творчого мислення та соціальної взаємодії. Сурдопедагог допомагає подолати бар’єри, пов’язані з порушенням слуху, відкриваючи можливості повноцінного розвитку. Тому актуальність цього дослідження підкреслює гуманістичний вимір педагогічної діяльності: робота з дітьми з порушеннями слуху потребує глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її переживань і прагнень. Педагогічна підтримка повинна сприяти формуванню впевненості у власних силах, розвитку комунікативної активності та позитивного ставлення до оточуючого середовища (Борщевська Л.В., Жук В.В., Литовченко С.В., 2010).

Аналіз попередніх досліджень. Проблема професійної компетентності сурдопедагога розглядається багатьма українськими вченими (Бондар В., Бондар Є., Дмитрієва О., Круглик О., Мельничук О., Ніколаєва Т., Пелимська Т., Шевченко В. та інші). Вагомі дослідження у галузі сурдопедагогіки й сурдопсихології мають Воробель Н., Горлачов О., Єжова Т., Жук В., Засенко В., Кобернік Г., Кульбіда С., Литовченко С., Луцько К., Малина Л., Прокопенко О., Таранченко О., Тимофієнко Н., Федоренко О., Фомічова Л., Ярмаченко М. Серед закордонних дослідників зазначеною проблемою займалися Alasim K.N., Alexander T., Bozkurt E., Bustos Rubilar M., Fuentes-López E., Castro Abarca P., Holmström I.,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Hyde M., Kennedy A., Luft P., Monney M., Nikolaraizi M., Norman N.A., Powell D., Stinson M., Schönström K., Tominska E., Sibanda P.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні професійної компетентності сурдопедагога як ключової умови ефективного навчання дітей з порушеннями слуху та визначенні її сутнісних характеристик і структурних компонентів у контексті організації освітнього процесу.

Методи дослідження містять комплекс теоретичних підходів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел; порівняльний аналіз підходів до визначення сутності та структури професійної компетентності сурдопедагога; інтерпретацію та узагальнення сучасних педагогічних досліджень щодо організації навчання дітей з порушеннями слуху. Використання цих методів дало змогу обґрунтувати значення професійної компетентності сурдопедагога як важливої умови ефективного навчання.

Результати дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним пошуком нових підходів до забезпечення якісного навчання всіх категорій здобувачів освіти. Однією з найважливіших умов реалізації права кожної дитини на освіту є створення ефективного освітнього середовища, що враховує індивідуальні можливості, потреби та особливості розвитку здобувачів. Особливого значення це набуває у контексті навчання дітей з порушеннями слуху, для яких освітній процес потребує спеціальної організації, застосування відповідних методів і технологій навчання, а також професійної підготовки педагогів, здатних забезпечити розвиток пізнавальних і комунікативних можливостей дітей (Дмитерко-Карабин Х.М., 2004).

Порушення слуху значно впливає на формування мовлення, розвиток мислення, пізнавальну активність та соціальну взаємодію дитини. Обмежене слухове сприймання ускладнює засвоєння мовленнєвих структур, що впливає на формування комунікативних навичок та навчальні досягнення. Тому організація освітнього процесу для таких дітей потребує спеціально організованого педагогічного підходу, який ґрунтується на глибокому розумінні закономірностей

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

розвитку дітей з порушеннями слуху, ефективних методиках навчання та комплексному психолого-педагогічному супроводі (Жук В.В., 2013).

У цьому процесі ключову роль відіграє сурдопедагог, чия діяльність спрямована на навчання, розвиток та соціалізацію дітей з порушеннями слуху. Рівень професійної підготовки сурдопедагога визначає ефективність освітнього процесу, формування мовленнєвих і комунікативних умінь дитини, її здатність до подальшого навчання та інтеграції в суспільство. Сучасні освітні реалії висувають нові вимоги до професійної діяльності педагогів, що зумовлює необхідність постійного вдосконалення їхньої компетентності. Професійна компетентність педагога розглядається як інтегральна характеристика особистості, яка охоплює систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. У сфері спеціальної освіти це передбачає не лише загальнопедагогічні знання, а й спеціальні знання про особливості розвитку дітей з порушеннями слуху (Тамаркіна О.Л., 2023).

Формування професійної компетентності сурдопедагога відбувається у процесі підготовки та практичної діяльності й містить кілька взаємопов’язаних складових. Передусім це глибокі теоретичні знання у галузі сурдопедагогіки, спеціальної психології, лінгвістики та медицини, що дають змогу педагогу розуміти особливості розвитку дітей з порушеннями слуху. Методична компетентність забезпечує здатність ефективно організовувати освітній процес, добирати оптимальні методи навчання та адаптувати навчальний матеріал відповідно до потреб дитини. Окрему увагу в структурі професійної компетентності займає комунікативна складова: робота з дітьми з порушеннями слуху потребує високого рівня комунікативної культури, використання різних засобів спілкування, включаючи усне мовлення, жестову мову та альтернативні засоби комунікації. Від ефективності комунікативної взаємодії між сурдопедагогом і дитиною значною мірою залежить успішність навчання та розвиток слухомовленнєвих навичок (Литовченко С.В., Жук В.В., Таранченко О.М., 2018).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Не менш важливою є психолого-педагогічна готовність педагога до роботи з дітьми з порушеннями слуху. Вона передбачає здатність розуміти індивідуальні особливості кожної дитини, створювати сприятливу атмосферу навчання, підтримувати мотивацію та формувати позитивну самооцінку. Педагог повинен забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу з урахуванням рівня слухового сприймання, мовленнєвого розвитку, когнітивних можливостей та соціального досвіду дитини. Інклюзивне навчання значно розширює професійні функції сурдопедагога, який у цьому випадку виступає не лише як вчитель, а й як координатор освітнього процесу, консультант для інших педагогів та партнер у міждисциплінарній команді. Співпраця з логопедами, психологами, лікарями та батьками є необхідною умовою комплексної підтримки дитини (Гуревич Р.В., 2020).

Особливого значення набуває використання сучасних технічних засобів навчання та реабілітації. Слухові апарати та кохлеарні імпланти відкривають нові можливості для розвитку слухового сприймання та мовлення, але потребують від педагога відповідної підготовки, розуміння принципів їх функціонування та інтеграції у навчальний процес. Професійна компетентність сурдопедагога постійно розвивається через педагогічну практику, підвищення кваліфікації та участь у науково-методичній діяльності, що дає змогу підтримувати високий рівень педагогічної майстерності та адаптуватися до сучасних викликів (Тамаркіна О.Л., 2023).

Інноваційна діяльність педагога передбачає застосування інтерактивних методів навчання, цифрових ресурсів та сучасних дидактичних технологій. Для дітей з порушеннями слуху такі підходи важливі, оскільки компенсують обмеження слухового сприймання. Значною є й здатність педагога до педагогічної рефлексії: аналіз результатів навчання, оцінювання ефективності методів, готовність до самовдосконалення підвищують якість освітнього процесу та сприяють його професійному зростанню.

Сурдопедагог має враховувати індивідуальні особливості дітей, рівень втрати слуху, вид слухопротезування, мовленнєвий досвід та рівень загального

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

розвитку дитини. Індивідуалізація навчального процесу є ключовою умовою ефективного навчання: адаптація матеріалу, використання наочних засобів, створення ситуацій активної мовленнєвої взаємодії сприяють розвитку комунікативної компетентності. Організація навчального середовища, застосування візуальних, мультимедійних та інтерактивних технологій стимулюють пізнавальну активність та інтерес до навчання (Борщевська Л.В., Жук В.В., Литовченко С.В., 2010).

Ефективність навчання дітей з порушеннями слуху залежить від здатності педагога забезпечити активну участь учнів у навчальному процесі. Активні методи, такі, як проблемне навчання, проєктна діяльність, інтерактивні форми роботи, сприяють розвитку самостійності, критичного мислення, мовлення та соціальних навичок. Особливе значення має слухове тренування, спрямоване на формування здатності розрізняти звуки, розуміти мовлення та орієнтуватися у звуковому середовищі, ефективність якого значною мірою визначається професійною компетентністю педагога (Бондар В.І., 2004).

Формування мовленнєвої компетентності дітей із порушеннями слуху потребує систематичної педагогічної підтримки: активне використання мовлення, розширення словникового запасу, формування граматичних структур та розвиток зв’язного мовлення. Важливою складовою є взаємодія з батьками, які відіграють ключову роль у розвитку дитини. Сурдопедагог надає рекомендації щодо розвитку мовлення, організації домашнього навчання та використання технічних засобів реабілітації (Безлюдна Н., Дудник Н., 2015).

Міждисциплінарна взаємодія педагога з логопедами, психологами, та іншими фахівцями забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини, вирішення освітніх і реабілітаційних завдань. Сурдопедагог також формує соціальну компетентність дітей, стимулює розвиток міжособистісного спілкування та участь у колективній діяльності, що важливо через труднощі комунікації та ризик соціальної ізоляції (Кульбіда С.В., Щуцька О.І., 2019).

Розвиток технологій, використання цифрових ресурсів, мультимедійних програм та спеціалізованих додатків підвищує ефективність навчання, що вимагає

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

від педагога цифрової компетентності, здатності до інновацій та інтеграції сучасних технологій у педагогічну практику. Педагогічна рефлексія, систематичне оновлення знань, участь у тренінгах і конференціях підтримують високий рівень професійної майстерності та педагогічної культури, що охоплює цінності, етичні норми та педагогічні переконання, які визначають стиль діяльності і сприяють створенню гуманістичного освітнього середовища (Безлюдна Н., Дудник Н., 2015).

Отже, професійна компетентність сурдопедагога є багатовимірним явищем, що охоплює систему знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективного педагогічного впливу. Високий рівень компетентності забезпечує організацію ефективного освітнього процесу, розвиток мовлення, пізнавальної активності та соціальної компетентності дітей з порушеннями слуху. Формування та розвиток професійної компетентності сурдопедагога залишається пріоритетним напрямом сучасних педагогічних досліджень, адже від рівня підготовки педагога значною мірою залежить повноцінний розвиток дитини та її інтеграція у суспільство (Жук В.В., 2013).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійна компетентність сурдопедагога є важливим чинником забезпечення ефективного навчання дітей з порушеннями слуху. Вона охоплює систему теоретичних знань, методичних умінь, комунікативних навичок, психолого-педагогічної готовності та особистісних якостей, необхідних для створення сприятливого освітнього середовища, розвитку слухомовленнєвих умінь та соціальної адаптації дітей.

Дослідження підтвердило важливість індивідуалізації навчання, використання сучасних педагогічних і цифрових технологій, а також міждисциплінарної взаємодії сурдопедагога з логопедами, психологами, реабілітологами та батьками. Такий комплексний підхід сприяє гармонійному розвитку дитини та підвищує ефективність освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з вивченням механізмів формування професійної компетентності сурдопедагогів у системі вищої та післядипломної освіти, розробкою моделей професійного розвитку та впровадженням сучасних цифрових технологій та інноваційних методик.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко, В.П. (2004). *Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу.* Вища освіта України. № 1. С. 5–9.

2. Безлюдна, Н., & Дудник, Н. (2015). *Самоосвіта в процесі професійної діяльності майбутнього педагога.* Проблеми підготовки сучасного вчителя. Київ. № 12. С. 7−9.

3. Бондар, В.І. (2004). *Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя.* Вища освіта України. Київ. № 1. С. 66–68.

4. Гуревич, Р.В (2020). *Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителя трудового навчання.* Трудова підготовка в закладах освіти. Київ. № 3. С. 26–28.

5. Борщевська, Л.В., Жук, В.В., & Литовченко, С.В. (2010). *Дитина з порушеннями слуху. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами.* Київ. ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ». Книга ІІІ. С. 4–47.

6. Литовченко, С.В., Жук, В.В., & Таранченко, О.М. (2018). *Дитина з порушенням слуху.* Харків. Вид-во «Ранок». ВГ «Кенгуру». 56 с.

7. Дмитерко-Карабин, Х.М. (2004). *Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія.* Івано-Франківськ. Вид-во «Плай» Прикарпат. ун-ту. Вип. 9. Ч. 2. С. 23–32.

8. Єрмаков, І.Г., & Пузіков, Д.О. (2007). *Життєтворчі компетенції особистості. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць.* № 3 (5). Київ. Університет «Україна». С. 44–53.

9. Жук, В.В. (2013). *Сучасні стратегії навчання дітей з порушеннями слуху.* Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Київ. № 4. С. 127–133.

10. Кульбіда, С.В., & Щуцька, О.І. (2019). *Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами в контексті особистісного підходу*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору». Інтерсервіс. Київ. С. 25–28.

11. Тамаркіна, О.Л. (2023). *Самоосвіта як фактор мотивації навчання.* Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Дрогобич. № 61. Т. 3. С. 217−221.

REFERENCES

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

1. Andrushchenko, V.P. (2004). *Modernizatsiia pedahohichnoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu. [Modernization of pedagogical education in Ukraine in the context of the Bologna process].* Vyshcha osvita Ukrainy. № 1. S. 5–9. [in Ukrainian].

2. Bezliudna, N, & Dudnyk, N. (2015). *Samoosvita v protsesi profesiinoi diialnosti maibutnoho pedahoha. [Self-education in the process of professional activity of a future teacher]*. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. Kyiv. № 12. S. 7−9. [in Ukrainian].

3. Bondar, V.I. (2004). *Dydaktyko-psykholohichna kontseptsiia realizatsii osvitno-profesiinykh prohram pidhotovky vchytelia. [Didactic and psychological concept of implementing educational and professional teacher training programs].* Vyshcha osvita Ukrainy. Kyiv. № 1. S. 66–68. [in Ukrainian].

4. Hurevych, R.V (2020). *Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchytelia trudovoho navchannia. [Application of information and communication technologies in the training of labor training teachers].* Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. Kyiv. № 3. S. 26–28. [in Ukrainian].

5. Borshchevska, L.V., Zhuk, V.V., & Lytovchenko, S.V. (2010). *Dytyna z porushenniamy slukhu. [The Child with Hearing Impairments. A Guide for Parents of Children with Special Educational Needs].* Putivnyk dlia batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Kyiv. TOV VPTs «Litopys–KhKh». Knyha III. S. 40–47. [in Ukrainian].

6. Lytovchenko, S.V., Zhuk, V.V., & Taranchenko, O.M. (2018). *Dytyna z porushenniam slukhu. [A child with hearing impairment].* Kharkiv. Vyd-vo «Ranok». VH «Kenhuru». 56 s.

7. Dmyterko-Karabyn, Kh.M. (2004). *Motyvatsiina hotovnist do profesiinoi diialnosti yak psykholohichna problema. [Motivational readiness for professional activity as a psychological problem. Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology].* Zb. nauk. pr.: filosofiia, sotsiolohiia, psykholohiia. Ivano-Frankivsk. Vyd-vo «Plai» Prykarpat. un-tu. Vyp. 9. Ch. 2. S. 23–32. [in Ukrainian].

8. Iermakov, I.H., & Puzikov, D.O. (2007). *Zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti. [Life-Creative Competencies of the Personality. Current Problems of Teaching and Educating People with Special Needs: Collection of Scientific Works].* Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. naukovykh prats. № 3 (5). Kyiv. Universytet «Ukraina». S. 44–53. [in Ukrainian].

9. Zhuk, V.V. (2013). *Suchasni stratehii navchannia ditei z porushenniamy slukhu. [Modern strategies for teaching children with hearing impairments].* Dytyna iz sensornymy porushenniamy: rozvytok, navchannia, vykhovannia. Kyiv. № 4. S. 127–133. [in Ukrainian].

10. Kulbida, S.V., & Shchutska, O.I. (2019). *Movna osobystist uchnia z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v konteksti osobystisnoho pidkhodu. [The linguistic personality of a student with special educational needs in the context of a personal approach].* Materialy vseukrainskoi naukovo-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

praktychnoi konferentsii «Psykholoho-pedahohichni stratehii bezbariernoho osvitnoho seredovyshcha dlia ditei z porushenniamy zoru». Interservis. Kyiv. S. 2–28. [in Ukrainian].

11. Tamarkina, O.L. (2023). *Samoosvita yak faktor motyvatsii navchannia. [Self-education as a factor in motivation for learning].* Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka». Drohobych. № 61. T. 3. S. 217−221. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 3.03.2026 р.

Прорецензовано 26.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1:159.98-053.2:355.01

Катерина Довгопола,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки та психології
ім. Миколи Ярмаченка НАПН України
E-mail: kdovgopola@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5306-4505
Researcher ID O-7730-2016
Scopus ID: 58987673400

Kateryna Dovhopola,
Candidate of Psychological Sciences,
Senior Research Fellow
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ДОСТУП ДО ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ACCESS TO EDUCATION AS A FACTOR IN SUPPORTING THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF MILITARY ACTION

Анотація. У статті розглянуто доступ до освіти як важливого фактору підтримки психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. Метою статті є аналіз результатів наукових досліджень щодо ролі освіти у збереженні психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами під час збройних конфліктів, а також систематизація та узагальнення існуючих наукових підходів до цієї проблеми. Методи дослідження передбачають аналіз наукової літератури, контент-аналіз, порівняльний аналіз, узагальнення наукових джерел та виявлення наявних дослідницьких прогалин. Результати дослідження засвідчують, що військові конфлікти істотно ускладнюють доступ дітей з особливими освітніми потребами до освіти, що негативно впливає на їх психічне здоров'я, соціалізацію та подальший розвиток. Водночас освітнє середовище, зокрема інклюзивна освіта, виступає важливим захисним чинником, який сприяє психологічній стабільності, підтримці соціальних зв'язків і формуванню життєстійкості дітей. У статті також окреслено основні бар'єри доступу до освіти в умовах війни, зокрема руйнування інфраструктури, переміщення населення, нестачу ресурсів та фахової підтримки. Висновки свідчать про необхідність посилення досліджень у сфері психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами під час збройних конфліктів, а також розроблення ефективних освітніх і психосоціальних програм підтримки, що забезпечуватимуть безперервність навчання та сприятимуть збереженню психічного благополуччя дітей.

Ключові слова: особливі освітні потреби; інклюзивна освіта; спеціальна освіта; психічне здоров'я; діти; військовий конфлікт; доступ до освіти; психосоціальна підтримка; освітнє середовище.

Abstract. The article examines access to education as an important factor in supporting the mental health of children with special educational needs in conditions of military action. The aim of the article is to analyse the results of scientific research on the role of education in maintaining the mental health of children with special educational needs during armed conflicts, as well as to systematise and generalise existing scientific approaches to this problem. Research methods include analysis of scientific literature, content analysis, comparative analysis, generalisation of scientific sources, and identification of existing research gaps. The results of the study show that military conflicts significantly complicate access to education for children with special educational needs, which negatively affects their mental health, socialisation and further development. At the same time, the educational environment, in

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

particular inclusive education, acts as an important protective factor that contributes to psychological stability, the maintenance of social ties and the development of resilience in children. The article also outlines the main barriers to access to education in wartime, including infrastructure destruction, population displacement, lack of resources and professional support. The conclusions point to the need for more research into the mental health of children with special educational needs during armed conflicts, as well as the development of effective educational and psychosocial support programmes that will ensure continuity of learning and promote the mental well-being of children.

Key words: special educational needs; inclusive education; special education; mental health; children; armed conflict; access to education; psychosocial support; educational environment.

Актуальність дослідження. Сучасний світ перебуває в складних геополітичних умовах, і військові конфлікти мають тенденцію до загострення в різних регіонах. Діти, і зокрема діти з особливими освітніми потребами є однією з найуразливіших категорій під час надзвичайних ситуацій та збройних конфліктів.

За межами безпечного середовища, де захист дітей є пріоритетом, їм загрожують усі можливі негативні наслідки збройних конфліктів. Переміщення, втрата дому й членів родини, а також розлука з батьками, від яких залежить їхнє виживання, ускладнення доступу до медичних та освітніх послуг мають довготривалий вплив на процес розвитку та дорослішання, відчутний навіть у дорослому віці.

Оскільки дитячий організм усе ще розвивається, війна становить серйозну загрозу як для фізичного, так і для психічного здоров’я дітей з особливими освітніми потребами. Руйнування, бідність і насильство утворюють замкнене коло для родин і дітей. Зруйнована інфраструктура створює перешкоди для освітнього процесу й нерідко зовсім його зупиняє. Закриття або обмеження роботи шкіл не лише закриває доступ до освіти, потенційних кар’єрних можливостей, містить ризики для потенційної самостійності та самореалізації у дорослому віці, а й позбавляє дітей одного з найважливіших захисних чинників.

Всесвітня організація охорони здоров’я закликає до захисту дітей у збройних конфліктах. Зазначається, що найважливіші чинники, що визначають ступінь впливу війни на психічне здоров’я дітей, такі: відсутність базових ресурсів (як-от притулок, вода, їжа, освіта, охорона здоров’я, тощо); розрив сімейних стосунків

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

(через втрату, розлуку або переміщення); стигматизація і дискримінація (мають значний вплив на ідентичність); песимістичний погляд на життя (постійне відчуття втрати та горя, нездатність уявити світле майбутнє) і нормалізація насильства [1].

Дослідження останніх років свідчать, що вплив збройного конфлікту на дітей з особливими освітніми потребами та їх психічне здоров'я є недостатньо вивченим і висвітленим у вітчизняній та світовій науці. Даних, які стосуються дітей з інвалідністю в умовах збройного конфлікту, катастрофічно не вистачає, про що свідчать висновки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) [2].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. За даними ВООЗ [3], приблизно кожна п'ята людина в постконфліктних ситуаціях страждає від депресії, тривожного розладу, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), біполярного розладу або шизофренії. Українці, які постраждали від війни з 2014 року, мають найвищі показники цих розладів: ПТСР (32 %), депресія (22 %), тривога (17 %) тощо. [4,5]. За даними експертів [6], близько 15 мільйонів українців потребуватимуть психологічної підтримки через війну.

Згідно з дослідженням [7], близько 5,7 мільйона дітей залишаються в країні під загрозою фізичної та емоційної шкоди внаслідок триваючих бойових дій на сході та півдні України та постійної загрози авіаударів і обстрілів по всій країні. Усі ці фактори збільшують ризики для дітей зазнати емоційної шкоди та проблем із психічним здоров'ям, зокрема депресії та посттравматичного стресового розладу, що призводить до емоційних і фізичних симптомів, а також ризиків і перешкод для розвитку дітей. Найбільш вразливою категорією є діти з особливими освітніми потребами (ООП) [8, 9].

Діти з ООП сприймають кризи інакше, ніж діти з нормальним розвитком, і є набагато вразливішими до негативних наслідків через свої психофізіологічні особливості [10].

Реакція дитини з ООП на травматичну подію залежить від кількох факторів: особливостей розвитку, характеру особливих освітніх потреб, віку, досвіду, тяжкості та близькості травматичної події до дитини, а також рівня підтримки, яку вона отримує від важливих для неї дорослих, зокрема членів сім'ї та вчителів.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Водночас діти з ООП потребують психологічної допомоги, яка враховує особливості їхнього стану та характер особливих освітніх потреб [11, 12]. Однак досліджень впливу довготривалої повномасштабної війни високої інтенсивності з високим компонентом вторинної травми на дітей з ООП не проводилося, не вистачає науково обґрунтованих технологій роботи з дітьми, які отримали психологічну травму в результаті війни на тлі особливих освітніх потреб або їх виникнення на тлі такої травми, не проводилося досліджень довгострокових результатів психологічної підтримки дітей з ООП в освітньому процесі, їх особливостей та умов.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу результатів попередніх досліджень освіти як фактору підтримки психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій, у систематизації, критичній оцінці та узагальненні існуючих знань.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, контент-аналіз, порівняльний аналіз, узагальнення, виявлення прогалин.

Результати дослідження. Згідно з інформацією Організації Об'єднаних Націй про вплив збройних конфліктів на дітей, цивільне населення в усьому світі все частіше і більшою мірою зазнає негативного впливу війни. Половина з них – це діти та підлітки, які не досягли повноліття. За даними ВОЗ, десять відсотків людей, які пережили травматичну подію, пізніше матимуть симптоми психологічної травми, а ще десять відсотків демонструватимуть поведінкові зміни або психологічні розлади, які стануть перешкодою для повноцінної участі в повсякденному житті (найпоширенішими розладами є тривожний розлад, депресія і психосоматичні розлади) [13]. Водночас на психологічний стан дітей, в тому числі і дітей з ООП, впливає стан близьких дорослих, найчастіше – батьків. Проведене в травні 2025 року загальнонаціональне репрезентативне опитування 2 000 українців виявило значний вплив війни на психічне здоров'я: 33,5% респондентів, імовірно, мають тривожність, а 28,2% – депресію. Ці показники перевищують довоєнні оцінки майже в шість разів, водночас результати дослідження свідчать, що найбільш виражений негативний вплив на психічне здоров'я має досвід

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

економічної вразливості [14]. Зазначимо, що родини, які виховують дітей з ООП, часто мають більшу економічну нестабільність, тож можемо очікувати, що матимуть і більшу кількість виражених негативних впливів.

Дослідники визначили кілька захисних механізмів, які можливо протиставити негативному впливу військового конфлікту на психічне здоров'я, найважливішими серед яких є ефективні стратегії подолання труднощів, позитивна система переконань, здорові сімейні стосунки та дружба. Бідність, неналежні житлові умови, домашнє насильство, дискримінація і соціальна ізоляція – це лише кілька проблем, які потребують розв'язання після закінчення війни, щоб уникнути наслідків травматичних подій і зміцнити життєстійкість [15].

Дослідження чинників та можливостей впливу у громадах України свідчить, що психологічна допомога оцінена мешканцями як найменш доступна послуга у громаді (значно нижче за сімейну медицину), особливо у сільській місцевості. Водночас педагоги та батьки фіксують зростання тривожності серед дітей, проте у школах громад критично бракує практичних психологів [16].

Руйнування, які несуть військові дії, можуть створити бар'єри, які обмежують доступ до систем забезпечення базових потреб, таких як освіта. Зокрема можуть звести нанівець прогрес у сфері інклюзії, підштовхуючи дітей з ООП, які раніше були залучені до навчання, до домашньої ізоляції або експлуататорської праці, наприклад, жебрацтва [4, 5].

У багатьох країнах, що постраждали від конфлікту, діти з ООП стикаються з високим рівнем дискримінації та стигматизації в системі освіти. Вони також можуть потребувати особливої підтримки та послуг, які не завжди доступні в зонах конфлікту, таких як доступні будівлі та споруди, адаптовані та ефективні методи навчання, навчальні матеріали в доступних форматах і мовами, а також допоміжні пристрої та технології. Перерви в навчанні можуть призвести до подальшої ізоляції дітей з інвалідністю, сприяючи депресії, травмам та іншій психологічній шкоді [17].

Для дітей з ООП доступ до освіти часто є нерівним через комплекс перешкод, таких як стигматизація та дискримінація, недоступність послуг та невидимість у

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

статистичних даних. Відсторонення від освіти може також призвести до відсторонення від інших послуг та можливостей для соціалізації з однолітками, що спричиняє ізоляцію та підвищений ризик зловживань і насильства. Натомість задоволення потреб у базовій освіті може сприяти іншим гуманітарним здобуткам та ініціювати додаткові реформи у сфері розвитку і структурні реформи, такі як забезпечення сталого і справедливого доступу, реформування навчальних програм і підготовка вчителів.

Картування інклюзивної освіти для дітей з ООП в надзвичайних ситуаціях виявило кілька прогалин у доказах, що вказує на необхідність дослідження та поширення: інформації про готовність до надзвичайних ситуацій, реагування та відновлення, яка є доступною для осіб з інвалідністю (15%); вивчення можливостей використання інклюзивної дистанційної освіти, віддаленої або очної для підтримки учнів з ООП під час закриття шкіл (15%); посилення збору та використання даних з розбивкою за інвалідністю, включаючи інструменти та процеси моніторингу та оцінки (17%), які вимірюють та документують вплив та стійкість заходів з інклюзивної освіти для осіб з ООП в надзвичайних ситуаціях [18].

Важливо, щоб наукові установи та окремі дослідники (або їх групи) долучалися до досліджень, які вивчатимуть та документуватимуть досвід дітей з особливими потребами у конфліктних ситуаціях. Такий задокументований досвід може і повинен стати основою для розробки ефективних психосоціальних програм, що також матиме позитивний вплив на включення людей з інвалідністю у суспільство в ширшому контексті [19].

Описуючи досвід України в сучасному контексті зазначимо, що в нашій країні діє психосоціальна модель визначення особливих освітніх потреб і, відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення її права на освіту, що значно розширює коло дітей, які можуть мати особливі освітні потреби. Ключовим моментом є те, що для визначення рівня підтримки фахівці спираються на потреби дитини, а не на її діагноз (нозологію). В дослідженнях освітньої сфери, формуванні державної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

освітньої політики та стратегії розвитку освіти України застосовується саме термін «особливі освітні потреби», як той, що відповідає обраним цінностям та підходам.

В Україні обов'язковою та безкоштовною є повна загальна середня освіта (Конституція України, стаття 53) для всіх дітей, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Право всіх дітей на освіту без будь-якої дискримінації, зокрема за ознакою інвалідності, закріплено також у Конвенції про права дитини, ратифікованій Україною 1991 року.

За роки незалежності України освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін. До 2000 року більшість дітей з інвалідністю навчались у межах системи спеціальної освіти, яка була спадком традиційної радянської освітньої системи та інерційно зберігала жорстку вертикально-горизонтальну структуру. Починаючи з 2001 р., з огляду на міжнародні норми, зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання, в українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів ідеям рівноправності меншин, інноваційним освітнім підходам з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного інтегрування у суспільство осіб з особливими потребами. З 2001 р. почала реалізовуватися програма Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». У ході експерименту, що тривав до 2007 р. і охоплював більшість регіонів України, було розроблено нормативно-правові положення, які в подальшому склали основу нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, наукові та навчально-методичні матеріали, які започаткували вітчизняні розробки з інклюзивної освіти. Другим етапом експерименту був українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який тривав з 2008 до 2012 р, за результатами якого відбулася перебудова стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими потребами [20].

Впровадження інклюзивної освіти в школи України почалось у 2014 році та у 2017 році була законодавчо закріплено у Законі України «Про освіту». Проте

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

суспільна думка змінювалась повільно і діти з ООП інколи мають ускладнений доступ до освіти.

За даними Державної служби статистики України, станом на 1 січня 2020 року в Україні було зареєстровано 2 703 006 осіб з інвалідністю. З них 163 886 були діти, з яких 42,7 % становили дівчатка. Проблеми, з якими стикаються особи з інвалідністю під час дистанційного навчання під час пандемії, є ілюстрацією загальної відсутності доступу до інклюзивної якісної освіти для дітей з інвалідністю, яка існувала ще до пандемії. Частка дітей з інвалідністю, які мають доступ до інклюзивної освіти в країні, становить приблизно 15 %. Решта 85 % або відвідують спеціалізовані школи, або навчаються вдома, або взагалі не отримують освіти. Громадські школи часто погано пристосовані до задоволення освітніх потреб дітей з ООП, зокрема в плані наявності кваліфікованого персоналу, фізичної доступності шкіл, навчальних закладів і укриттів, матеріалів і навчальних програм, включаючи інформацію та комунікацію, а також надання індивідуальної підтримки [21].

Кризові процеси, які виникли з введенням карантинного режиму в Україні через пандемію SARS-CoV-2, призвели до виникнення труднощів та проблем, пов’язаних з забезпеченням доступу учнів з особливими потребами до дистанційної освіти. Можливості дистанційного навчання, доступні для дітей по всій країні, не були надані в доступних форматах і не супроводжувалися допоміжними засобами для задоволення навчальних потреб дітей з різними видами ООП. Роботу багатьох спеціалізованих служб підтримки, доступних для дітей з ООП в інклюзивних загальноосвітніх школах, було припинено через карантин [21].

Після завершення карантину і до 2022 року спостерігалась позитивна динаміка розвитку інклюзивної освіти [22]. Повномасштабні військові дії, які розпочались на початку 2022 року різко змінили цю ситуацію, вплинувши на дітей з ООП та їх родини, освіту, психічне здоров’я та викликали гостру потребу у швидких рішеннях надзвичайного реагування на всіх рівнях.

Відбулись зміни у Додатку 4: «Категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів)», який передбачає 5 категорій (типів) труднощів, включаючи

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

інтелектуальні, функціональні, фізичні, освітні та соціально-адаптаційні/соціокультурні труднощі, які можуть бути зумовлені, зокрема, наявністю проявів наслідків психологічної травми. Як результат, діти з ООП можуть становити досить широку групу дітей, яка має тенденцію до збільшення, що максимізує серйозність проблеми (Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»).

В Україні в результаті повномасштабної збройної агресії Росії станом на 4 березня 2026 року, за офіційною інформацією від прокурорів у справах неповнолітніх, 686 дитини загинули і щонайменше 2382 отримали поранення різного ступеня тяжкості, близько 20 000 депортовані або примусово переміщені [23]. На кінець 2025 року 4505 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 412 з них зруйновано повністю [24]. Крім того, серед ВПО налічується близько 906 тисяч дітей. За останні 5 років кількість дітей з особливими освітніми потребами (ООП) зросла майже в 2,5 рази – з 4655 дітей у 2019 році в закладах дошкільної освіти до 15297 станом на січень 2025 року, і більш ніж удвічі – з 18643 учнів з ООП в інклюзивних закладах загальної середньої освіти у 2019 році до 47610 учнів у січні 2025. Кількість учнів з особливими освітніми потребами, які навчалися у спеціальних класах закладів загальної середньої освіти 6179 на січень 2025, та 34 531вихованців з ООП в спеціальних групах закладів дошкільної освіти [25].

Описуючи зміни в інклюзивній початковій освіті під час військових дій, дослідники, зазначають, що існує ризик загального відкату від інклюзивної освіти до сегрегованого та індивідуального навчання, який важливо відстежувати пізніше під час війни та в післявоєнний період [26].

Більшість дітей з особливими освітніми потребами не можуть відновитися після травматичної події самостійно. Діти з особливими освітніми потребами є найбільш незахищеною та вразливою частиною населення і повністю залежать від дорослих, потребують систематичної психологічної підтримки в умовах воєнного стану з боку батьків та осіб, які їх замінюють або супроводжують [27]. Виявлено

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

негативний вплив тривалого стресу під час війни на психічне здоров'я дітей з ООП, що потребує додаткової психологічної підтримки таких дітей з боку батьків та системи освіти [28]. Більшість вчителів, які працюють із учнями з ООП, потребують додаткової інформації щодо збереження психічного здоров'я дітей з ООП та надання психологічної допомоги цим учням в освітньому процесі [29].

Наявні лонгітюдні дослідження демонструють погіршення психологічного стану дітей з часом: рівень значного стресу у дітей зріс: з 27% (осінь 2024) до 37% (жовтень 2025); 40% дівчат віком 10–13 років повідомили про погіршення стану за рік [30]. Ці дані піддають сумніву наратив про «адаптацію» і свідчать про виснаження ресурсів психіки у дитячій популяції.

Освітні прогалини у знаннях і навичках, які виникли у дітей з ООП унаслідок недоліків дистанційного навчання та відсутності якісних корекційно-розвивальних послуг під час пандемії та повномасштабного вторгнення, матимуть вплив на їхню подальшу освіту та майбутнє. Потрібні додаткові заходи для компенсації прогалин у знаннях і навичках дітей, зумовлених пандемією і війною [31].

Війна спричиняє економічну нестабільність, яка обмежує фінансування освіти. Багато сімей не мають змоги забезпечити дітям з ООП необхідні ресурси: доступ до транспорту, спеціалізоване обладнання, асистивні технології, додаткові консультації вузькопрофільних спеціалістів. Освітні заклади також відчувають дефіцит фінансування, що ускладнює реалізацію програм інклюзивної освіти.

У дослідженнях 2022 – 2024 років було встановлено, що в учнів з ООП можуть спостерігатися прояви психологічної травми, посилення яких може бути пов'язане з віком дитини та типом (категорією) особливих освітніх потреб (труднощів), тяжкістю та типом травми (у тому числі перебуванням на тимчасово окупованих територіях, перебуванням у зоні бойових дій, вимушеним переміщенням, додатковими стресовими подіями та ситуаціями (травматичними факторами), включаючи втрату близьких, травми, втрату друзів, переїзд тощо тощо), психологічним станом членів сім'ї (їх емоційним станом та факторами, що на нього впливають), наявністю професійної психологічної підтримки або допомоги, а

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

також обізнаністю вчителів щодо психологічної підтримки дітей в освітньому процесі в умовах військового конфлікту.

Військові дії призвели до значного скорочення кількості кваліфікованих педагогічних кадрів через масову міграцію, що особливо відчутно в сфері інклюзивної освіти. Нестача підготовлених спеціалістів, здатних працювати з дітьми з ООП, є одним із найсерйозніших викликів для сучасної системи освіти України. Крім того, слабка координація між органами влади, закладами освіти, науковими установами, міжнародними організаціями та громадськими ініціативами може ускладнювати реалізацію ефективних інклюзивних програм та підтримки.

Попри наявність прогресивного законодавства (наприклад, Закон України «Про освіту», який гарантує інклюзивну освіту), його реалізація зустрічається з викликами, в тому числі через війну та обмежені ресурси. Впровадження освітніх реформ та адаптація політик у кризових умовах є ключовим аспектом забезпечення доступності освіти для дітей з ООП, збереженню та підтримки їх психічного здоров’я, як у період війни, так і в процесі відновлення країни.

Важливість освіти як фактора підтримки психічного здоров’я дітей підтверджує дослідження, яке розкриває роль освітнього середовища як базового майданчика для підтримки ментального здоров'я та формування життєвої стійкості (резильєнтності) у дітей. При цьому школа розглядається як інституція комплексної психосоціальної підтримки. А психічне здоров’я учнів підтримане шляхом створення безпечного освітнього середовища, емпатію педагогів та формування соціального капіталу, необхідного для подолання наслідків криз [32].

Мусимо засвідчити низький рівень стану наукових досліджень щодо впливу військових дій в Україні на психосоціальне благополуччя дітей з ООП в цілому та на їх доступ до освіти як захисного фактора зокрема. Дослідження впливу війни на психічне здоров’я та благополуччя дітей з особливими освітніми потребами сприятиме визначенню факторів ризику та допоможе також визначити фактори захисту, які сприятимуть їх збереженню та відновленню не тільки в Україні, але і в інших країнах, які мають ризик виникнення військового конфлікту.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Комплексний підхід до аналізу доступу до освіти як фактор підтримки психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій потребує врахування взаємозв'язку між інфраструктурними, соціально-економічними, психологічними, організаційними та правовими чинниками. Створення ефективної системи підтримки, яка поєднує зусилля держави, наукової спільноти, міжнародних партнерів та громадянського суспільства, є ключем до подолання бар'єрів та розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Руйнування освітніх установ (шкіл, дитячих садків, інклюзивно-ресурсних центрів тощо) значно обмежує доступ до навчання, що є особливо критичним для дітей з ООП. Вони потребують спеціалізованих умов, таких як архітектурна доступність (пандуси, ліфти), адаптовані навчальні простори (сенсорні кімнати, ресурсні центри) та відповідне матеріально-технічне забезпечення. Відсутність або пошкодження таких об'єктів ускладнює доступ до якісної освіти, реабілітації та психосоціальної та психолого-педагогічної підтримки дітей.

Військові дії спричиняють гострий та хронічний стрес, травматичний досвід і психоемоційні розлади не лише у дітей, а й у їхніх батьків, педагогів та психологів. Це може ускладнювати інтеграцію дитини в освітній процес. Виснаження та вигорання педагогів, які працюють у кризових умовах, також є серйозним бар'єром для забезпечення якісного навчання. Діти з ООП особливо чутливі до змін у навколишньому середовищі, тому нестабільність емоційного клімату в школі чи садочку може істотно впливати на їхню адаптацію.

Проведений аналіз джерел засвідчив негативний вплив військових дій на території України на психічне здоров'я дітей з ООП і, водночас, нестачу наукових досліджень, на основі яких можливо побудувати систему надання ефективної психологічної підтримки дітям з ООП, їх родинам, їх вчителями, вихователями, спеціальним психологам та іншим долученим спеціалістам, які мають безпосередній або опосередкований вплив на збереження, відновлення та підтримання психічного здоров'я таких дітей.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ЛІТЕРАТУРА

1. Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict (OSRSG-CAAC). (2022). *Study on the Evolution of the Children and Armed Conflict Mandate, 1996-2021*. Режим доступу https://share.google/a63XVOkSkpYvy8WKs

2. UNICEF. (2028). *Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict: Discussion Paper.* Режим доступу https://www.unicef.org/documents/children-disabilities-situations-armed-conflict

3. World Health Organization. (2019). *Mental health and substance use*. Режим доступу http://www.emro.who.int/mnh/mental-health-in-emergencies/index.html

4. Anjum, G., Aziz M., & Hamid, H.K. (20230. Life and mental health in limbo of the Ukraine war: How can helpers assist civilians, asylum seekers and refugees affected by the war? *Front Psychol*. 2023;14:1129299. doi:10.3389/fpsyg.2023.1129299

5. Gonçalves Júnior J, de Amorim LM, Neto MLR et al. (2022). The impact of «the war that drags on» in Ukraine for the health of children and adolescents: Old problems in a new conflict? *Child Abuse Negl*. 2022;128:105602. doi:10.1016/j.chiabu.2022.105602

6. Jawaid, A. (2022). Invasion of Ukraine – support mental health of children and adolescents. *Nature*. 2022;604(7905):246. doi:10.1038/d41586- 022-01007-4

7. Data Friendly Space. (2022). *Ukraine Conflict Analysis Brief – The Impact of the Conflict on Children*. Retrieved from https://reliefweb.int/report/ukraine/ukraine-conflict-analysis-brief-impact-conflict-children

8. Kapel, Lev-Ari R., Aloni, R., & Ari, A.B. (2023). Children Fleeing War-Exploring the Mental Health of Refugee Children Arriving in Israel after the Ukraine 2022 Conflict. *Child Abuse Negl*. 2023, Mar:149:106608. doi:10.1016/j.chiabu.2023.106608

9. Babiak, O.O., Okhrimenko, I.M., & Lyakhova, N.A. (2022). Affective-cognitive indicator of emotional intelligence formedness in high schoolers with intellectual disabilities. *Wiad Lek*. 2022;75(2):504-508. doi: 10.36740/WLek202202132

10. Elvevåg, B., & DeLisi, L.E. (2022). The mental health consequences on children of the war in Ukraine: A commentary. *Psychiatry Res*. 2022;317:114798. doi:10.1016/j.psychres.2022.114798

11. Danese, A., & Martsenkovskyi, D. (2023). Editorial: Measuring and Buffering the Mental Health Impact of the War in Ukraine in Young People. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2023;62(3):294-296. doi:10.1016/j.jaac.2022.11.001

12. Pakhomova, N, Baranets I., & Okhrimenko I. (2023). Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023;19(91):474-483.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

13. R Srinivasa Murthy 1, & Rashmi Lakshminarayana. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry.* 2006 Feb;5(1):25-30.

14. KMIC; VoxUkraine (Hodager & Obrizan). (2025). *Психічне здоров'я під час війни: коли хліб перемагає бомби.* Режим доступу https://voxukraine.org/psyhichne-zdorov-ya-pid-chas-vijny-koly-hlib-peremagaye-bomby

15. Fernando, C. and Michel Ferrari (2013). *Handbook of Resilience in Children of War*. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer

16. Звіт за результатами дослідження в межах україно-швейцарського Проєкту «Діємо для здоров'я». (2024). *Здорова громада: чинники та можливості впливу під час війни*. Режим доступу chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sapiens.com.ua/publications/socpolresearch/343/%D0%97%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D0%B0_%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%B2%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%83_%D0%BF%D1%96%D0%B4_%D1%87%D0%B0%D1%81_%D0%B2%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8.pdf

17. Towards Greater Inclusion: A Discussion Paper on the CAAC Mandate and Children with Disabilities in Armed Conflict. (2023). Режим доступу chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2023/12/Towards-Greater-Inclusion-high-res-no-bleed.pdf

18. Disability-inclusive Education in Emergencies, Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2023). Режим доступу https://inee.org/resources/disability-inclusive-education-emergencies-key-concepts-approaches-and-principles

19. Von der Assen, Nina; Euwema, Mathijs; Cornielje, Huib. (2010). Including disabled children in psychosocial programmes in areas affected by armed conflict. *Intervention* 8(1):p 29-39, Jan–Apr 2010.

20. Колупаєва, А.А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 7–11.

21. Briefing Note: Impact of the COVID-19 pandemic on persons with disabilities in Ukraine. HRMMU (2020). Режим доступу https://ukraine.un.org/en/99869-briefing-note-impact-covid-19-pandemic-persons-disabilitiesukraine?afd_azwaf_tok=eyJhbGciOiJSUzI1NiJ9.eyJhdWQiOiJ1a3JhaW5lLnVuLm9yZyIsImV4cCI6MTczODc0NTU4NSwiaWF0IjoxNzM4NzQ1NTc1LCJpc3MiOiJ0aWVyMS03Y2M3NDY3Y2Y2LXpnMmI0Iiwic3ViIjoiMTc4LjE1MS4xNy4xMiIsImRhdGEiOnsidHlwZSI6Imlzc3VlZCIsInJl

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ZiI6IjIwMjUwMjA1VDA4NTI1NVotMTdjYzc0NjdjZjZ6ZzJiNGhDMUZSQTllejgwMDAwMDAw
NmVnMDAwMDAwMDBoMTV2IiwiYiI6Ik1faWc1TUhBZ2FTLU5zc1lvUGhlUWFJaHZfRWJnW
EVUdElNMWFuYWV3bWsiLCJoIjoiREFBM2pUTTdQOFQtMERxMmxfR1NPaEQybmhuN09nS1
RjZFE2QkNuSE5QcyJ9fQ.IcZ7jXZqnT-
RSzW9TvO9V51zws2Pd4pTISQbFIB4Bx0A2IWSlAt9npi7Pf9gIwonQFABf2hXs3yjW0UqLYIfdbF
4t_luK3kDkDmC8RDlTLTcgIVnr-
IpuvNAUL1CI4jzSKTToaMTbS2BJVLvjiQN5T0BlyU12sc49khsagna7_cSdVUZHjIs5mSuCj3if7pIf
1drWIRobck9R9lGygkGYi-vhyUOQ6fUvueXe63PDk9hAz4b-
OxWrbut6F1ifNaR9T0_aa9KCVf2hgk-jq_dyT-
Kx8mfYWp41x4A9tfUrtoLNatrNwm1Bo9XJAooMOhfRRytI6WubVCWOXSLQRm-
Ag.WF3obl2IDtqgvMFRqVdYkD5s

22. Доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області: звіт про результати дослідження. (2021). Режим доступу chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_dostupu_do_inklyuzyvnoyi_osvity_2_02_04.pdf).

23. Діти війни (2026). Режим доступу https://childrenofwar.gov.ua/

24. Зруйновані та пошкоджені заклади освіти, статистика МОН України (2026) Режим доступу https://saveschools.in.ua/

25. Інформаційна довідка «Моніторинг щодо створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». (2025). Режим доступу https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani

26. Velykodna, M., Deputatov, V., Horbachova, O., Miroshnyk, Z., & Mishaka, N. (2023). Providing Inclusive Primary School Education for Children with Special Educational Needs in Wartime Ukraine: Challenges and Current Solutions. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 2023, 11, 109-123.

27. Kostenko, T., Dovhopola, K., Nabochenko, O., Kurinna, V., & Mykhaylyuk, V. (2022). Psychological well-being of children with special educational needs under martial law. *Amazonia Investiga*, 11(59). https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9

28. Nabochenko Olha, Dovhopola Kateryna, Kostenko Tetiana, Stakhova Larisa, Rudenko Liliia, Omelchenko Iryna, Lyakhova Natalia. (2024). Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents . *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 77(2), 280 – 286, 2024 DOI: 10.36740/WLek202402114

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

29. Dovhopola, K. S., Nabochenko, O. O., & Kostenko, T. M. (2024). Teachers assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomosci lekarskie*, 77(6), 1217–1223. . https://doi.org/10.36740/WLek202406116

30. Дослідження «Зміни в ментальному здоров'ї та благополуччі дітей». (2025). Режим доступу https://www.ratinggroup.ua/news/family360-mh-1

31. Прохоренко Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрна освіта осіб з особливими освітніми потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: освіта та виховання*., 116(4), 193-210. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205

32. Центр соціальних змін і поведінкової економіки, Deloitte. (2025). Освіта як інструмент формування особистої стійкості, соціального капіталу країни та культури миру. Режим доступу https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya-osobistoyi-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/

REFERENCES

1. Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict (OSRSG-CAAC). (2022). Study on the Evolution of the Children and Armed Conflict Mandate, 1996-2021. Retrieved from https://share.google/a63XVOkSkpYvy8WKs [in English].

2. UNICEF. (2028). Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict: Discussion Paper. Retrieved from https://www.unicef.org/documents/children-disabilities-situations-armed-conflict [in English].

3. World Health Organization. (2019). Mental health and substance use. Retrieved from http://www.emro.who.int/mnh/mental-health-in-emergencies/index.html [in English].

4. Anjum G, Aziz M, Hamid HK. (20230. Life and mental health in limbo of the Ukraine war: How can helpers assist civilians, asylum seekers and refugees affected by the war? *Front Psychol*. 2023;14:1129299. doi:10.3389/fpsyg.2023.1129299 [(in English].

5. Gonçalves Júnior J, de Amorim LM, Neto MLR. (2022). The impact of «the war that drags on» in Ukraine for the health of children and adolescents: Old problems in a new conflict? *Child Abuse Negl*. 2022;128:105602. doi:10.1016/j.chiabu.2022.105602 [in English].

6. Jawaid A. (2022). Invasion of Ukraine – support mental health of children and adolescents. *Nature*. 2022;604(7905):246. doi:10.1038/d41586- 022-01007-4 [in English].

7. Data Friendly Space. (2022). Ukraine Conflict Analysis Brief – The Impact of the Conflict on Children. Retrieved from https://reliefweb.int/report/ukraine/ukraine-conflict-analysis-brief-impact-conflict-children [in English].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

8. Kapel Lev-Ari R, Aloni R, Ari AB. (2023) Children Fleeing War-Exploring the Mental Health of Refugee Children Arriving in Israel after the Ukraine 2022 Conflict. *Child Abuse Negl*. 2023, Mar:149:106608. doi:10.1016/j.chiabu.2023.106608 [in English].

9. Babiak OO, Okhrimenko IM, Lyakhova NA. (2022). Affective-cognitive indicator of emotional intelligence formedness in high schoolers with intellectual disabilities. *Wiad Lek*. 2022;75(2):504-508. doi: 10.36740/WLek202202132 [in English].

10. Elvevåg B, DeLisi LE. (2022). The mental health consequences on children of the war in Ukraine: A commentary. *Psychiatry Res*. 2022;317:114798. doi:10.1016/j.psychres.2022.114798 [in English].

11. Danese A, Martsenkovskyi D. (2023). Editorial: Measuring and Buffering the Mental Health Impact of the War in Ukraine in Young People. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2023;62(3):294-296. doi:10.1016/j.jaac.2022.11.001 [in English].

12. Pakhomova N, Baranets I, Okhrimenko I. (2023). Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023;19(91):474-483. [in English].

13. R Srinivasa Murthy 1, Rashmi Lakshminarayana. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*. 2006 Feb;5(1):25-30. [in English].

14. Psykhichne zdorovia pid chas viiny: koly khlib peremahaie bomby. (2025). [Mental health during war: When bread beats bombs.] *KMIC; VoxUkraine (Hodager & Obrizan).* Retrieved from https://voxukraine.org/psyhichne-zdorov-ya-pid-chas-vijny-koly-hlib-peremagaye-bomby [in Ukrainian].

15. Fernando, C and Michel Ferrari (2013). Handbook of Resilience in Children of War. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer. [in English].

16. Zvit za rezultatamy doslidzhennia v mezhakh ukraino-shveitsarskoho Proiektu «Diiemo dlia zdorovia». (2024). Zdorova hromada: chynnyky ta mozhlyvosti vplyvu pid chas viiny. [Report on the results of a study within the framework of the Ukrainian-Swiss Project “Act for Health”. Healthy community: factors and opportunities for influence during war.] Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sapiens.com.ua/publications/socpolresearch/343/%D0%97%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D0%B0_%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%B2%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%83_%D0%BF%D1%96%D0%B4_%D1%87%D0%B0%D1%81_%D0%B2%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8.pdf [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

17. Towards Greater Inclusion: A Discussion Paper on the CAAC Mandate and Children with Disabilities in Armed Conflict. (2023). Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2023/12/Towards-Greater-Inclusion-high-res-no-bleed.pdf [in English].

18. Disability-inclusive Education in Emergencies, Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2023). Retrieved from https://inee.org/resources/disability-inclusive-education-emergencies-key-concepts-approaches-and-principles [in English].

19. von der Assen, Nina; Euwema, Mathijs; Cornielje, Huib. (2010). Including disabled children in psychosocial programmes in areas affected by armed conflict. Intervention 8(1):p 29-39, Jan–Apr 2010. [in English].

20. Kolupaieva A.A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. [Special education in Ukraine and modernization of the educational branch. Exceptional Child: Teaching and Upbringing], 3, 7-11. [in Ukrainian].

21. Briefing Note: Impact of the COVID-19 pandemic on persons with disabilities in Ukraine. HRMMU (2020). Retrieved from https://ukraine.un.org/en/99869-briefing-note-impact-covid-19-pandemic-persons-disabilitiesukraine?afd_azwaf_tok=eyJhbGciOiJSUzI1NiJ9.eyJhdWQiOiJ1a3JhaW5lLnVuLm9yZyIsImV4cCI6MTczODc0NTU4NSwiaWF0IjoxNzM4NzQ1NTc1LCJpc3MiOiJ0aWVyMS03Y2M3NDY3Y2Y2LXpnMmI0Iiwic3ViIjoiMTc4LjE1MS4xNy4xMiIsImRhdGEiOnsidHlwZSI6Imlzc3VlZCIsInJlZiI6IjIwMjUwMjA1VDA4NTI1NVotMTdjYzc0NjdjZjZ6ZzJiNGhDMUZSQTllejgwMDAwMDAwNmVnMDAwMDAwMDBoMTV2IiwiYiI6Ik1faWc1TUhBZ2FTLU5zc1lvUGhlUWFJaHZfRWJnWEVUdElNMWFuYWV3bWsiLCJoIjoiREFBM2pUTTdQOFQtMERxMmxfR1NPaEQybmhuN09nS1RjZFE2QkNuSE5QcyJ9fQ.IcZ7jXZqnT-RSzW9TvO9V51zws2Pd4pTISQbFIB4Bx0A2IWSlAt9npi7Pf9gIwonQFABf2hXs3yjW0UqLYIfdbF4t_luK3kDkDmC8RDlTLTcgIVnr-IpuvNAUL1CI4jzSKTToaMTbS2BJVLvjiQN5T0BlyU12sc49khsagna7_cSdVUZHjIs5mSuCj3if7pIf1drWIRobck9R9lGygkGYi-vhyUOQ6fUvueXe63PDk9hAz4b-OxWrbut6F1ifNaR9T0_aa9KCVf2hgk-jq_dyT-Kx8mfYWp41x4A9tfUrtoLNatrNwm1Bo9XJAooMOhfRRytI6WubVCWOXSLQRm-Ag.WF3obl2IDtqgvMFRqVdYkD5s [in English].

22. Dostup ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do inkliuzyvnoi osvity u Lvivskii oblasti: zvit pro rezultaty doslidzhennia. (2021). [Access of children with special educational needs to inclusive education in Lviv region: report on the results of the study.] Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_dostupu_do_inklyuzyvnoyi_osvity_2_02_04.pdf [in Ukrainian].

23. Dity viiny (2026). [Children of War] Retrieved from https://childrenofwar.gov.ua/ [in Ukrainian].

24. Zruinovani ta poshkodzheni zaklady osvity, statystyka MON Ukrainy. (2026) [Destroyed and damaged educational institutions, statistics from the Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from https://saveschools.in.ua/ [in Ukrainian].

25. Informatsiina dovidka «Monitorynh shchodo stvorennia inkliuzyvnykh hrup u zakladakh doshkilnoi osvity». (2025). [Information note Monitoring the creation of inclusive groups in preschool educational institutions] Retrieved from https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani [in Ukrainian].

26. Velykodna, M., Deputatov, V., Horbachova, O., Miroshnyk, Z., & Mishaka, N. (2023). Providing Inclusive Primary School Education for Children with Special Educational Needs in Wartime Ukraine: Challenges and Current Solutions. Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 2023, 11, 109-123. [in English].

27. Kostenko, T., Dovhopola, K., Nabochenko, O., Kurinna, V., & Mykhaylyuk, V. (2022). Psychological well-being of children with special educational needs under martial law. Amazonia Investiga, 11(59). https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9 [n English].

28. Nabochenko Olha, Dovhopola Kateryna, Kostenko Tetiana, Stakhova Larisa, Rudenko Liliia, Omelchenko Iryna, Lyakhova Natalia. (2024). Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents . Wiadomości Lekarskie Medical Advances, 77(2), 280 – 286, 2024. DOI: 10.36740/WLek202402114 [in English].

29. Dovhopola, K. S., Nabochenko, O. O., &; Kostenko, T. M. (2024). Teachers assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. Wiadomosci lekarskie, 77(6), 1217–1223. https://doi.org/10.36740/WLek202406116 [in English].

30. Doslidzhennia «Zminy v mentalnomu zdorovi ta blahopoluchchi ditei». (2025). [Studies Changes in mental health and well-being of children]. Retrieved from https://www.ratinggroup.ua/news/family360-mh-1[in Ukrainian].

31. Prokhorenko, L. (2024). Inkliuzyvnist ta bezbarierna osvita osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh viiny: eksperymentalne doslidzhennia. Osoblyva dytyna: osvita ta vykhovannia [Inclusiveness and barrier-free education of persons with special educational needs in the conditions of war: an experimental study. Special child: education and upbringing], 116(4), 193-210. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205 [in Ukrainian].

32. Tsentr sotsialnykh zmin i povedinkovoi ekonomiky, Deloitte. (2025). Osvita yak instrument formuvannia osobystoi stiikosti, sotsialnoho kapitalu krainy ta kultury myru. [Education as a tool for

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

building personal resilience, the country's social capital, and a culture of peace]. Retrieved from https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya-osobistoyi-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/ [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 19.02.2026 р.

Прорецензовано 23.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК: 376-053.4-056.264:615.825

Людмила Котлова,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
https://orcid.org/0000-0003-2994-6724
ResearcherID ITV-1507-2023
Scopus ID 57217829185

Liudmyla Kotlova,
candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the department of psychology,
speech therapy and inclusive education

Ірина Неводнича,
асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
E-mail: nevodnycha-i@zu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0008-9942-2858
ResearcherIDPFJ-4787-2025

Iryna Nevodnycha,
assistant professor department of psychology,
speech therapy and inclusive education

Наталія Хоменко,
асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

E-mail: homrojnata@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8225-124X
ResearcherIDJPA-1588-2023

Nataliia Khomenko,
assistant professor department of psychology,
speech therapy and inclusive education

Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська 40, м. Житомир
10008, Україна

Zhytomyr Ivan Franko State University
St. Velyka Berdychivska, Zhytomyr
10008, Ukraine

КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE CORRECTIVE POTENTIAL OF ART THERAPY IN OVERCOMING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

Анотація. Метою дослідження було оцінити ефективність використання арт-терапевтичних методів у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, зокрема при дислалії. Актуальність дослідження зумовлено зростаючою потребою розвитку мовленнєвої та комунікативної компетентності на ранньому етапі розвитку та збільшенням кількості дітей із мовленнєвими порушеннями.

У роботі застосовано комплекс теоретичних, емпіричних і спеціальних логопедичних методів. Теоретичний етап містив аналіз і узагальнення наукових джерел із логопедії, спеціальної педагогіки та арт-терапії. Емпіричні методи охоплювали педагогічне спостереження, бесіди з дітьми, батьками та педагогами, а також аналіз продуктів творчої діяльності дошкільників. Логопедична діагностика оцінювала стан артикуляції, фонематичного сприймання та зв'язного мовлення. Корекційна робота поєднувала традиційні логопедичні прийоми з арт-терапевтичними методами, такими як образотворча діяльність, музикотерапія, пісочна терапія, казкотерапія та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ігрові технології, спрямовані на формування правильної артикуляції, автоматизацію звуків та збагачення словникового запасу.

Результати свідчать про значне покращення артикуляційної моторики, вимови окремих звуків та зв'язного мовлення, підвищення мотивації до комунікації та зниження мовленнєвої тривожності у дітей. Впровадження батьків у корекційний процес сприяло закріпленню мовленнєвих навичок і розвитку впевненості дітей у своїх здібностях.

Отже, арт-терапія є ефективним комплексним засобом корекції мовленнєвих порушень у дошкільників, що забезпечує розвиток мовлення, емоційної стабільності та соціальної взаємодії. Системне впровадження арт-терапевтичних методик у практику дошкільних закладів рекомендується як засіб оптимізації результатів корекційної роботи.

Ключові слова: арт-терапія, дислалія, мовленнєві порушення, логопедична корекція, розвиток мовлення, корекційно-розвиткова робота вчителя-логопеда.

Abstract. The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of art therapy methods in correcting speech disorders in preschool children, with a particular focus on dyslalia. The research was motivated by the growing need to develop speech and communicative competence in early childhood, as well as by the increasing prevalence of speech impairments among preschoolers.

A combination of theoretical, empirical, and specialized speech therapy methods was applied. The theoretical component involved analysis and generalization of scientific sources in speech therapy, special education, and art therapy. Empirical methods included pedagogical observation, structured interviews with children, parents, and educators, and analysis of children's creative outputs. Speech therapy diagnostics assessed the state of articulation, phonemic perception, and connected speech. The correctional program integrated traditional speech therapy techniques with art therapy interventions, including visual arts, music therapy, sand therapy, storytelling, and play-based activities, aimed at developing articulation, automating target sounds, and enriching vocabulary.

The results demonstrated that art therapy contributes to significant improvements in articulation, phonemic differentiation, connected speech, and overall speech productivity among preschool children with dyslalia. Observed outcomes included enhanced fine motor skills, increased engagement in speech activities, reduced speech-related anxiety, and strengthened motivation for communication. The integration of parents into the corrective process further reinforced the effectiveness of interventions.

In conclusion, art therapy methods represent an effective, holistic tool for the correction of speech disorders in preschool children. The findings highlight the potential of creative, multisensory interventions to enhance speech development while simultaneously supporting emotional regulation, social interaction, and motivation. Systematic implementation of art therapy in early childhood speech

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

correction programs is recommended to optimize developmental outcomes and support children with speech impairments.

Key words: art therapy, dyslalia, speech disorders, speech therapy / speech correction, speech development, speech therapist's corrective and developmental work.

Актуальність дослідження. Проблема корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку посідає одне з провідних місць у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці, що зумовлено зростанням мовленнєвих вимог до дитини на етапі дошкільного розвитку. Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти сформоване мовлення розглядається як ключова умова повноцінної комунікативної, пізнавальної та соціальної діяльності дитини, що передбачає оволодіння лексико-граматичними нормами мови та вміння доречно використовувати мовленнєві засоби у різних комунікативних ситуаціях.

Особливої значущості в цьому контексті набуває впровадження арт-терапевтичних технологій у систему логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку. Зростання кількості наукових публікацій, присвячених використанню арт-терапії у корекції мовлення, підтверджує її високу теоретичну й практичну цінність. У працях вітчизняних дослідників (Баскакова, 2015; Грейліх, 2019) висвітлено психологічні передумови мовленнєвого розвитку дошкільників, тоді як інші науковці (Кравченко & Сидоренко, 2018) обґрунтовують доцільність використання різних корекційних методів у логопедичній практиці. Водночас дослідники Погоріла (2019), Рібцун (2019), Чепіль (2019) акцентують увагу саме на арт-терапевтичних засобах як ефективному інструменті впливу на мовленнєву діяльність дітей з порушеннями мовлення.

Науковці підкреслюють, що арт-терапія в логопедичній роботі забезпечує комплексний корекційний вплив, поєднуючи розвиток мовлення з регуляцією емоційно-вольової сфери дитини. Використання таких арт-терапевтичних методів, як образотворча діяльність, ліплення, музикотерапія, казкотерапія, логоритміка та інші, сприяє активізації мовленнєвого дихання, розвитку артикуляційної моторики, формуванню фонематичних процесів, збагаченню словникового запасу та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

удосконаленню граматичної будови мовлення. Крім того, арт-терапевтичні засоби знижують рівень мовленнєвої тривожності, усувають емоційні бар'єри та формують позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності, що є особливо важливим у роботі з дітьми дошкільного віку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У вітчизняних дослідженнях арт-терапія визначається як метод корекційного впливу, що ґрунтується на використанні різних видів мистецтва з метою гармонізації психоемоційного стану та стимулювання мовленнєвої діяльності дітей (Власюк, 2018; Чепіль, 2019). Науковці підкреслюють, що арт-терапевтичні заняття створюють сприятливе середовище для розвитку артикуляційної та дрібної моторики, активізації фонематичних процесів, збагачення словникового запасу й формування граматично правильного мовлення. Арт-терапія розглядається як «м'який» метод логопедичної корекції, який знижує мовленнєву тривожність та формує позитивну мотивацію до комунікації.

Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність арт-терапії в роботі з дітьми, які мають комунікативні та мовленнєві труднощі. Так, у працях Kramer (2000) арт-терапія розглядається як засіб невербальної комунікації, що сприяє подоланню психологічних бар'єрів і активізації мовленнєвої діяльності. Дослідження Malchiodi (2012) доводять, що залучення мистецької діяльності в терапевтичний процес підвищує рівень саморегуляції, уваги та комунікативної ініціативи дітей. У роботах Rubin (2016) та Golden (2006) наголошується на позитивному впливі арт-терапії на розвиток мовлення, соціальної взаємодії та емоційної компетентності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими та комунікативними порушеннями.

Отже, аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел свідчить про значний потенціал арт-терапії як ефективного засобу логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Водночас потребують подальшого наукового обґрунтування питання системного впровадження арт-терапевтичних методів у логопедичну практику закладів дошкільної освіти, що й зумовлює доцільність проведення даного дослідження.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Мета дослідження: оцінити ефективність використання арт-терапевтичних засобів в корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних, емпіричних і спеціальних логопедичних методів, спрямованих на вивчення та корекцію дислалії у дітей дошкільного віку. Теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел з логопедії, спеціальної педагогіки та арт-терапії дали змогу обґрунтувати доцільність застосування арт-терапевтичних засобів у корекції порушень звуковимови. Емпіричні методи охоплювали педагогічне спостереження, бесіди з дітьми, батьками та педагогами, а також аналіз продуктів творчої діяльності дошкільників. Логопедична діагностика передбачала визначення стану звуковимови, артикуляційної моторики та фонематичного сприймання. Корекційна робота здійснювалася шляхом поєднання традиційних логопедичних прийомів з арт-терапевтичними методами (образотворча діяльність, казкотерапія, музикотерапія, ігрові технології), спрямованими на формування правильної артикуляції, автоматизацію та диференціацію звуків. Ефективність впроваджених методів оцінювалася за результатами порівняльного аналізу первинної та підсумкової логопедичної діагностики.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел підтверджує, що арт-терапевтичні технології є ефективним інструментом корекції порушень мовлення у дошкільників, особливо із дислалією. Проте, незважаючи на численні дослідження, залишається недостатньо вивченим питання їхнього реального впровадження у практичну діяльність вчителів-логопедів та вихователів ЗДО. Для уточнення сучасних тенденцій та труднощів використання арт-терапевтичних технологій у корекційній роботі було проведено емпіричне дослідження, результати якого наведено нижче.

Відповідно до цілей і завдань дослідження на констатувальному етапі було сформовано групу із 12 дітей віком 5,5-6 років, у яких діагностована дислалія: 5 дошкільників мають фізіологічну ізольовану дислалію (ротацизм – неправильна вимова звука [р]); 4 досліджуваних – функціональну множинну дислалію; 3 – моторну функціональну дислалію.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Під час обстеження було виявлено, що у деяких дітей спостерігається порушення координації рухів артикуляційного апарату, що призводить до труднощів у вимові певних звуків. У дітей з моторною функціональною дислалією виявляються проблеми з точністю та плавністю рухів язика і губ. У цих дітей спостерігається загальна недорозвиненість артикуляційної моторики, що негативно впливає на чіткість вимови. У дітей з фізіологічною ізольованою дислалією виявлено порушення вимови звука [р]. Ці порушення не супроводжуються заміною інших звуків, але через неправильну артикуляцію звука [р] виникають труднощі у вимові складних слів або фраз. У декількох дітей спостерігаються множинні порушення вимови кількох звуків одночасно, таких як [с], [з], [ш], [ж]. Вони мають труднощі з вимовою цих звуків, особливо в складних словах і фразах. Причиною є недосконала координація артикуляційного апарату.

Отже, виявлені порушення в основному мають функціональний характер і пов’язані з недостатньою координацією та розвитком артикуляційної моторики.

Під час обстеження зв’язного мовлення було виявлено, що у деяких дітей спостерігаються труднощі у складанні логічно зв’язних і послідовних розповідей. Наприклад, у дітей з моторною функціональною дислалією виявляються проблеми з автоматизацією звуків, що впливає на їхню здатність будувати чіткі та зрозумілі фрази, а також на зв’язність і послідовність розповіді. Діти мають схильність до використання простих фраз та можуть потребувати додаткової допомоги для створення завершених та логічно побудованих висловлювань.

У дітей з фізіологічною ізольованою дислалією виявлено порушення в артикуляції окремих звуків, зокрема звука [р], що також впливає на здатність формулювати складніші мовні конструкції. У деяких випадках діти можуть використовувати заміни звуків, що призводить до невеликої неузгодженості у розповідях.

У дітей з функціональними множинними дислаліями спостерігаються труднощі в артикуляції кількох звуків, що може ускладнювати їх здатність правильно поєднувати слова в речення. Однак вони здатні передавати основну

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ідею, хоча їх розповіді іноді мають пропуски або не зовсім точне відображення змісту наочного матеріалу.

Отже, результати дослідження показали, що більшість дітей з дислалією перебувають на середньому рівні мовленнєвого розвитку, що становить 75% від загальної кількості дітей у досліджуваній групі; 25% дітей мають низький рівень мовленнєвого розвитку; показник високого рівня мовленнєвого розвитку в досліджуваній групі на констатувальному етапі не зафіксовано.

З метою покращення стану мовленнєвого розвитку у дітей було розроблено та впроваджено серію занять з корекції мовлення, на основі використання арт-терапевтичних засобів, які охоплюють різноманітні творчі методи, спрямовані на стимулювання розвитку артикуляційних навичок, покращення звуковимови та розвиток зв'язного мовлення. Ці заняття мають на меті не лише покращити мовленнєві функції, а й підвищити загальний емоційний стан дітей, зменшити рівень тривожності та стресу, створюючи сприятливі умови для ефективної корекційної роботи.

Арт-терапевтичні техніки впроваджувалися в якості складової частини в загальну програму корекційної роботи. Заняття проводилися систематично та органічно поєднували елементи творчої діяльності з мовленнєвими вправами. В індивідуальні заняття з дітьми впроваджувалися: музичні артикуляційні вправи (музикотерапія) та вправи з кінетичним піском на розвиток дрібної моторики (пісочна терапія).

Музичні артикуляційні вправи проводилися з метою корекції рухів органів мовлення та розвитку моторики артикуляційного апарату. В таблиці 1. наведено приклади музичних артикуляційних вправ, які використовувалися для тренування язика, губ та інших частин артикуляційного апарату.

Таблиця 1.

Музичні артикуляційні вправи

(подано окремі вправи для прикладу)

№	Назва	Мета	Зміст
1	«Пісенька для губ»	Розвиток рухливості губ	Дитина співає або проговорює слово або склад з чітким акцентом на

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

			використання губ, наприклад, «па-па», «ту-ту», «ба-ба». Важливо, щоб губи під час виконання були активно задіяні, як при вимові приголосних звуків [п], [б], [м]. Доцільно використовувати музику, в такт якої дитина повинна рухати губами: піднімаючи їх, сильно стискаючи, видаючи звуки, що супроводжують рухи.
2	«Танцюючий язичок»	Розвиток рухливості та координації язика	Дитина виконує вправи під музику, виконуючи рухи язиком, слідуючи певному ритму. Можна запропонувати наспівувати певні склади (наприклад, [та], [да], [на]) або з'єднати рухи язика з «танцем». Наприклад, для звуків [т], [д] язик активно торкається верхніх зубів, а для [н] язик знаходиться в нейтральній позиції.
3	«Співаємо, мовчимо, співаємо»	Розвиток м'язів артикуляційного апарату	Дитина співає на одному звуці або складі протягом декількох секунд, потім на кілька секунд робить паузу, де вона мовчить і утримує артикуляційну позицію. Наприклад, співати на складі «ба» або «па», з максимально задіяними губами, потім зробити паузу і утримувати таку позицію. Це допомагає розвивати витривалість артикуляційних м'язів і вміння контролювати артикуляцію.
4	«Пісня-ехо»	Тренування слухової пам'яті та вимови	Педагог або дорослий співає певний склад, а дитина повинна повторити його в такт, як «ехо». Наприклад, дорослий співає «па-па», «та-та», «ма-ма», і дитина має повторити. Пісня може бути поступово ускладнена, додаючи нові звуки чи склади, щоб тренувати артикуляцію.
5	«Ритмічне дихання»	Налаштування мовленнєвого дихання	Дитина виконує прості ритмічні вправи під музику. Наприклад, вона може видихати на рахунок «1-2-3», потім робити паузу і вдихати, а потім повторювати ритм. Це допомагає налаштувати дихання і підготувати артикуляційний апарат до вправ.

Запропоновані музичні артикуляційні вправи сприяють розвитку не тільки артикуляції, а й слуху, моторики та здатності дитини правильно використовувати звуки в мовленні. Вони поєднують в собі елементи гри, що робить навчання легким та захоплюючим для дітей.

Доцільність використання вправ з кінетичним піском, спрямованих на розвиток дрібної моторики, підтверджена науковими дослідженнями (Рібцун,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

2019), які свідчать про те, що в основі взаємозв'язку розвитку дрібної моторики і мовленнєвих функцій в дітей дошкільного віку є нейрофізіологічна складова. Мовлення та дрібна моторика залежать від роботи одних і тих самих зон головного мозку, зокрема моторної та мовленнєвої (зона Брока).

Під час виконання дрібних рухів (зокрема з кінетичним піском) активуються тактильні рецептори, які передають сигнали в мозок. Ці сигнали стимулюють розвиток мовленнєвих центрів через їхню інтеграцію з моторними зонами.

Для ефективної інтеграції арттерапії в освітній процес особливо важливо обрати відповідні матеріали та методи, які відповідають специфічним потребам дітей з мовленнєвими порушеннями. Тому перед впровадженням кінетичного піску в корекційно-розвитковий процес варто переконатися, що діти не мають алергії на пилок сухого піску, шкірних захворювань або ран на руках, отримавши відповідну інформацію від батьків. На початку роботи ознайомили дітей з правилами безпечної взаємодії з піском, навчаючи їх не боятися контакту з ним і виконувати прості дії без використання іграшок чи інших предметів. Тривалість виконання вправ з кінетичним піском не перевищувала 20 хвилин, робота припинялася, як тільки з'являлися перші ознаки втоми чи зниження інтересу.

В таблиці 2. наведено приклади ігор з кінетичним піском, які були використано в роботі.

Таблиця 2.

Ігри з кінетичним піском

№	Назва	Мета	Зміст
1	«Магічні звуки»	Розвиток дрібної моторики та артикуляції	Дитина малює в кінетичному піску фігури, які відповідають різним звукам. Наприклад, можна зробити хвилі для звуку [ш], а «круги» для звуку [с]. Під час малювання дитина повинна вимовляти ці звуки і проговорювати слова, що починаються з цих звуків. Це допомагає розвитку артикуляційної моторики та навичок правильного вимовляння звуків.
2	«Чарівні літери»	Розвиток фонематичного слуху, закріплення	Дитина знаходить у піску пластикові або картонні букви, називає їх, а потім вимовляє слова, що починаються з відповідного звука.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

		правильної артикуляції.	
3	«Стежинка в піску»	Покращення дрібної моторики та просторової орієнтації	На піску створюється доріжка з різними вигинами, поворотами і завданнями (наприклад, «перехрестя», «мости»). Дитина повинна слідувати по цій доріжці, використовуючи пальці або маленькі інструменти. Під час виконання завдання дитина може проговорювати слова, пов'язані з рухами, або називати напрямки («вправо», «вліво», «вперед»). Це розвиває уявлення про простір, координацію та мовленнєву активність.
4	«Пісочна ферма»	Розвиток мовлення та творчості	Дитина створює фігури тварин з кінетичного піску, таких як корова, кіт, собака тощо. Після того, як фігури готові, дитина повинна називати їх, описувати, а також придумувати маленьку історію з ними. Це допомагає розвивати креативне мислення та мовленнєві навички, включаючи розширення словникового запасу та зв’язне мовлення.

Ці ігри не тільки цікаві та захоплюючі для дітей, а й допомагають розвивати важливі мовленнєві та моторні навички через гру з кінетичним піском.

Під час групових зустрічей було реалізовано цикл занять «У світі тварин» (пластилінотерапія), в ході яких діти навчалися ліпити різних тварин: равлика, гусінь, слона, віслюка, зайця, кота, барана, пінгвіна. Вони дізнавалися цікаві факти про них, відгадували загадки, описували їхній зовнішній вигляд тощо.

Розвиток мовлення під час цих занять здійснювався за рахунок:

– збагачення словникового запасу – діти ознайомлювалися з назвами тварин, їхніми особливостями, середовищем існування;

– формування зв’язного мовлення – під час ліплення діти складали розповіді про тварин, відповідали на запитання, придумували історії;

– розвитку фонематичного слуху – проводилися ігри зі звуковим аналізом слів, римуванням;

– автоматизації звуків у мовленні – діти промовляли вірші, чистомовки та скоромовки, акцентуючи увагу на правильній вимові звуків;

– формування граматичних навичок – відпрацьовувалися правильні форми однини та множини, узгодження прикметників з іменниками;

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

– розвитку артикуляційної моторики – ліплення сприяло зміцненню м’язів рук, що позитивно впливає на мовленнєву активність;

– комунікативного розвитку – діти спілкувалися між собою, обговорювали свої роботи, брали участь у діалогах та рольових іграх.

Кожне заняття передбачало: пізнавальну частину – ознайомлення з новою твариною, відгадування загадок, перегляд ілюстрацій. Ліплення – покрокове створення фігурок тварин із пластиліну. Мовленнєві ігри – складання описів, придумування казок, автоматизація проблемних звуків у словах і реченнях. Підсумок – демонстрація робіт, короткі презентації дітей, оцінка досягнень.

З метою розвитку дрібної моторики та оволодіння дітьми базовими навичками ліплення ми впроваджували підготовчі вправи, в таблиці 3 наведено приклади вправ з пластиліном, які були інтегровані в зміст занять.

Таблиця 3

Вправи із пластиліном на розвиток дрібної моторики та оволодіння дітьми базовими навичками ліплення

№	Назва	Мета	Впливає на…
1	«Ковдрочка»	Закріплення навичок розкочування пластиліну, розвиток точності рухів	концентрацію уваги, розвиток міжпівкульної взаємодії.
2	«Ковбаски»	Розвиток сили пальців, координації рухів кисті та долоні.	покращення контролю над дрібними рухами, розвиток тактильного сприйняття.
3	«Колобок»	Вчити дітей скачувати рівні круглі форми.	розвиток м’язового тонусу пальців, координацію обох рук.
4	«Їжачок»	Навчання дітей відщипувати маленькі шматочки пластиліну для створення голочок.	силу та спритність пальців, розвиток мовленнєвої активності.
5	«Візерунки»	Використання інструментів для створення текстур.	сенсорне сприйняття і координацію рук.
6	«Пластиліновий лабіринт»	Розміщення кульок у «доріжки» лабіринту.	просторове мислення і координацію.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Впровадження вправ із пластилінотерапії у логопедичні заняття стимулює розвиток дрібної моторики, тактильних і візуальних навичок, а також сприяє формуванню міжаналізаторної координації. Це позитивно впливає на розвиток мовленнєвих функцій, зокрема на чіткість артикуляції та розширення активного словника. Крім того, пластилінотерапія допомагає дітям покращити навички самоорганізації, виконувати послідовні дії та розвивати впевненість у своїх здібностях.

Важливе значення у реалізації цих змін має підтримка батьків, адже спільні зусилля фахівців і сім'ї сприяють ефективнішому закріпленню мовленнєвих навичок у дитини. Тому в ході корекційної роботи ми активно залучали батьків вихованців через різні форми взаємодії.

Так, було проведено бесіду «Вплив дрібної моторики на розвиток мовлення», під час якої батьки дізналися про взаємозв'язок розвитку рук і мовлення, отримали практичні поради щодо стимуляції мовленнєвого розвитку через вправи для пальців та рук.

Учасники активно обговорювали запропоновані методи, ділилися власним досвідом і задавали питання щодо ефективності різних вправ. Також було проведено демонстраційні вправи з пальчикової гімнастики, ліплення та масажу, які батьки зможуть застосовувати вдома для підтримки мовленнєвого розвитку своїх дітей.

На наступному етапі взаємодії було організовано майстер-клас «Ліпимо разом», під час якого батьки разом із дітьми створювали фігурки з пластиліну, розвиваючи дрібну моторику та творчі здібності. Учасники дізналися про основні прийоми ліплення, ознайомилися з методами корекційної роботи через пластилінотерапію та спробували виконати тематичні завдання, спрямовані на розвиток мовлення. Майстер-клас сприяв зміцненню емоційного зв'язку між батьками та дітьми, створенню позитивної атмосфери та залученню сім'ї до корекційного процесу.

Під час індивідуальних зустрічей з батьками ми обговорювали успіхи кожної дитини і детально аналізували прогрес та виявляли потенційні труднощі у

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

розвитку. Спільне визначення подальших напрямків роботи сприяло створенню єдиного фронту в корекційному процесі, де батьки стали не лише спостерігачами, а й активними учасниками.

З метою виявлення ефективності проведеної роботи з корекції мовлення дошкільників на основі використання арт-терапевтичних засобів було проведено контрольну діагностику стану мовленнєвого розвитку у групи дітей дошкільного віку з дислалією.

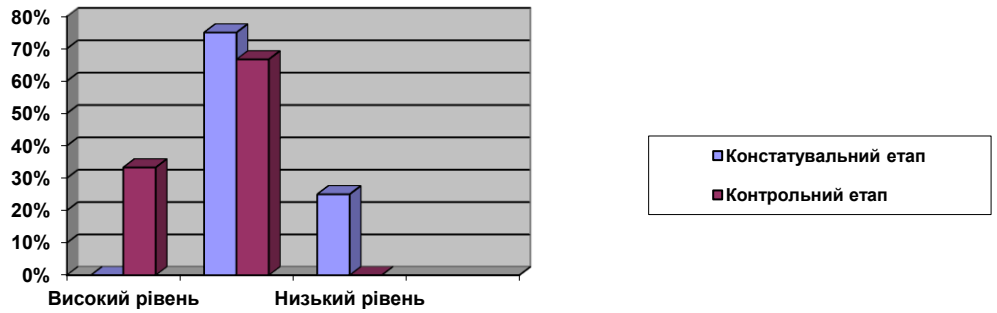


Рис. 1. Розподіл дошкільників з дислалією за рівнями мовленнєвого розвитку (констатувальний і контрольний етап) (%)

Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапу дослідження мовленнєвого розвитку дітей з дислалією дав змогу окреслити загальні тенденції змін. Так, після проведення корекційної роботи відбулися значні зміни у мовленнєвому розвитку дітей з дислалією. Результати контрольного етапу дослідження свідчать про покращення рівня артикуляційної моторики, звуковимови та зв'язного мовлення. Зокрема, усі діти з низьким рівнем мовленнєвого розвитку на констатувальному етапі підвищили свої показники, що свідчить про ефективність корекційної роботи. Частка дітей із середнім рівнем розвитку зменшилася з 75% до 66,7% за рахунок збільшення кількості дітей із високим рівнем розвитку. Високий рівень мовленнєвого розвитку продемонстрували 4 дітей (33,3%), що є позитивним показником порівняно з початковим етапом дослідження, коли жодна дитина не мала такого рівня.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, корекційна робота позитивно вплинула на всі групи дітей, зокрема спостерігається покращення

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

артикуляційної моторики, звуковимови та зв'язного мовлення. Найкращі результати продемонстрували діти з фізіологічною ізольованою дислалією та функціональною множинною дислалією, що підтверджується високими показниками у контрольному етапі. Діти з моторною функціональною дислалією, хоча й показали покращення, потребують подальшої корекційної роботи, особливо у сфері зв'язного мовлення.

Загалом кількість дітей із високим рівнем мовленнєвого розвитку збільшилася, а дітей із низьким рівнем не залишилося, що є позитивним результатом корекційної роботи. Отже, отримані результати підтверджують ефективність застосованих методик корекції звуковимови та розвитку артикуляційної моторики, що дозволяє рекомендувати їх для подальшої роботи з дітьми, які мають подібні порушення мовлення.

Перспективним напрямом є створення ефективних інструментів оцінювання впливу арт-терапевтичних технологій на подолання та корекцію складних мовленнєвих порушень у дошкільників, що сприятиме подальшому вдосконаленню корекційних програм у педагогічній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баскакова, О. Ф. (2015). Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*, (2(50)), 70.

2. Грейліх, О. О. (2019). Психологічні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, (16), 91–97.

3. Сидоренко, Н. С., & Кравченко, А. І. (2017). Прийоми формування правильної звуковимови у дітей. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2018 р., м. Суми), 122–125. Суми: ФОП Цьома С. П.

4. Погоріла, Ю. О., & Зелінська-Любченко, К. О. (2019). Корекція мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*, 99–102. Суми.

5. Рібцун, Ю. В. (2019). Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей. *Інноваційні арт-терапевтичні технології: збірник статей І Всеукраїнської наукової*

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

інтернет-конференції (12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький), 122–126. Переяслав-Хмельницький.

6. Чепіль, Т. Ю. (2019). Роль арт-терапії у розвитку мовлення дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)* (22 травня 2019 р., м. Суми), 241–243. Суми: ФОП Цьома С. П.

7. Власюк, О. М. (2018). Арт-терапія: лікування мистецтвом. *Відкритий урок: розробка, технології, досвід,* (7(8)), 90.

8. Kramer, E. (2000). *Art as therapy: Collected papers*. Jessica Kingsley Publishers.

9. Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.

10. Rubin, J. A. (2016). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (3rd ed.). Routledge.

11. Gold, C., Wigram, T., & Elefant, C. (2006). *Music therapy for autistic spectrum disorder*. Cochrane Database of Systematic Reviews. https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub2

REFERENCES

1. Baskakova, O. F. (2015). Rannee vyyavlennya i profilaktyka movlennyevikh porushen u ditey [Early detection and prevention of speech disorders in children]. *Tavriyskyi Visnyk Osvity*, (2(50)), 70 [in Ukrainian].

2. Greilykh, O. O. (2019). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku movlennya ditey doshkil′noho viku [Psychological features of speech development in preschool children]. *Aktualni Problemy Psikhologii: Zbirnyk Naukovykh Prats Instytutu Psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPS Ukrainy*, (16), 91-97 [in Ukrainian].

3. Sydorenko, N. S., & Kravchenko, A. I. (2017). Pryomy formuvannya pravil′noyi zvukovymy [Techniques for forming correct sound articulation in children]. *Suchasni Problemy Lohopedii ta Reabilitatsii: Materialy VII Vseukrayinskoyi Zaochnoyi Naukovo-Praktychnoi Konferentsiyi*, 122–125. Sumy: FOP Tsoma S. P. [in Ukrainian].

4. Pohorila, Yu. O., & Zelinska-Liubchenko, K. O. (2019). Korektsiya movlennyevikh porushen u ditey molodshoho shkil′noho viku zasobamy art-terapiyi [Correction of speech disorders in younger school-age children using art therapy]. *Suchasni Problemy Lohopedii ta Reabilitatsii*, 99–102. Sumy [in Ukrainian].

5. Ribtsun, Yu. V. (2019). Pisochna terapiya yak zasib kompensatsiyi movlennyevikh porushen u ditey [Sand therapy as a method of compensating speech disorders in children]. *Innovative Art-Therapeutic Technologies: Collection of Papers of the I All-Ukrainian Scientific Online Conference*, 122–126. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

6. Chepil, T. Yu. (2019). Rol′ art-terapiyi u rozvytku movlennya ditey z osoblyvymy potrebamy [The role of art therapy in the speech development of children with special needs]. *Aktualni Problemy Korektsiynoyi Pedahohiky, Psikhologiyi ta Reabilitatsiyi: Materialy III Vseukrayinskoyi Students'koyi Naukovo-Praktychnoi Konferentsiyi (z mizhnarodnoyu uchastyu)* (May 22, 2019, Sumy), 241-243. Sumy: FOP Tsoma S. P. [in Ukrainian].

7. Vlasiuk, O. M. (2018). Art-terapiya: likuvannya mystetstvom [Art therapy: Healing through art]. *Vidkrytyi Urok: Rozrobka, Tekhnolohiyi, Dosvid* (Open Lesson: Development, Technologies, Experience), (7(8)), 90 [in Ukrainian].

8. Kramer, E. (2000). *Art as therapy: Collected papers*. Jessica Kingsley Publishers [in English].

9. Malchiodi, C. A. (2012). Handbook of art therapy (2nd ed.). Guilford Press [in English].

10. Rubin, J. A. (2016). Approaches to art therapy: Theory and technique (3rd ed.). Routledge [in English].

11. Gold, C., Wigram, T., & Elefant, C. (2006). Music therapy for autistic spectrum disorder. Cochrane Database of Systematic Reviews. https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub2 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 20.01.2026 р.

Прорецензовано 23.02.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 373.3.091.113:005.342]:159.942

Світлана Кузьміна,
директор ЗДО № 260 (ясла-садок) м. Києва
svitlana_kuzmina@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-8321-9072

Svitlana Kuzmina,
director of preschool institution №260 in Kyiv

Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №260
Оболонського району м.Києва
проспект Оболонський 12-Б, м.Київ,
04205, Україна

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Preschool Educational Institution No. 260
of the Obolon District of Kyiv
12-B Obolonskyi Avenue, Kyiv
04205, Ukraine

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

THE ROLE OF INNOVATIVE MANAGEMENT IN ENSURING THE PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми визначення ролі інноваційного менеджменту у забезпеченні психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в ЗДО. Метою дослідження є здійснення теоретичного аналізу ролі інноваційного менеджменту в забезпеченні психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії, а також визначення ключових управлінських чинників і підходів, що сприяють створенню психологічно безпечного та комфортного освітнього середовища.

Теоретично проаналізовано сутність понять «інновація», «інноваційний менеджмент», «психоемоційне благополуччя та його чинники»; розглянуто передумови забезпечення психоемоційного благополуччя, розглянуто чинники, які впливають на покращення функціонування закладу дошкільної освіти завдяки створенню психоемоційного комфорту для всіх учасників освітнього процесу. Обгрунтовано, що важливим аспектом інноваційного менеджменту є управлінська діяльність керівника щодо забезпечення розвитку та функціонування закладу, здійснення системного підходу в розумінні психоемоційного благополуччя як ключового елементу успішного освітнього процесу. На основі здійсненого теоретичного аналізу було висунуто припущення, що компонентами психоемоційного благополуччя можуть виступати такі особистісні характеристики: відсутність депресії та тривожності; енергійність; оптимістичність; відчуття своєї цінності; самоприйняття; здатність переживати щастя; задоволення від життя і спокій; відчуття близькості з іншими; резилієнс; когнітивна ефективність. Розглянуто ключові аспекти досягнення психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу в ЗДО, які впливають на професійну діяльність

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

педагогів і їх особисте життя та емоційний стан інших учасників освітнього процесу. Визначено основні дії керівника для створення сприятливого мікроклімату в колективі.

Зроблено висновок, що створення психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу є метою, результатом діяльності керівника закладу дошкільної освіти, індикатором його успішності, що значною мірою залежить від стилю управління та впровадження інноваційного менеджменту.

Ключові слова: інновація, інноваційний менеджмент, заклад дошкільної освіти, інклюзія, менеджмент освіти, психоемоційне благополуччя.

Abstract. The article analyzes theoretical approaches to the problem of defining the role of innovative management in ensuring the psycho-emotional well-being of participants in the educational process in preschool education institutions. The purpose of the article is to conduct a theoretical analysis of the role of innovative management in ensuring the psycho-emotional well-being of participants in the educational process in preschool education institutions under conditions of inclusion, as well as to identify the key managerial factors and approaches that contribute to the creation of a psychologically safe and comfortable educational environment.

The essence of the concepts of «innovation», «innovative management», «psycho-emotional well-being and its factors» is theoretically examined; the prerequisites for ensuring psycho-emotional well-being are considered, as well as the factors that influence the improvement of the functioning of a preschool education institution through the creation of psycho-emotional comfort for all participants in the educational process. It is substantiated that an important aspect of innovative management is the managerial activity of the head aimed at ensuring the development and functioning of the institution, as well as the implementation of a systemic approach to understanding psycho-emotional well-being as a key element of a successful educational process.

Based on the conducted theoretical analysis, it was assumed that the components of psycho-emotional well-being may include the following personal characteristics: absence of depression and anxiety; energy and vitality; optimism; a sense of self-worth; self-acceptance; the ability to experience happiness; life satisfaction and inner calm; a sense of closeness with others; resilience; and cognitive effectiveness. Key aspects of achieving the psycho-emotional well-being of all participants in the educational process in preschool education institutions were examined, particularly those that influence teachers' professional activities, their personal lives, and the emotional state of other participants in the educational process. The main actions of the head of the institution aimed at creating a favorable microclimate within the staff were also identified.

In conclusion, it is determined that creating the psycho-emotional well-being of all participants in the educational process is the goal and the result of the activity of the head of a preschool education

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

institution and an indicator of its effectiveness, which largely depends on the management style and the implementation of innovative management.

Key words: innovation, innovative management, preschool education institution, *inclusion,* management activity, management of education, psycho-emotional well-being.

Актуальність дослідження зумовлено сучасними трансформаційними процесами в системі дошкільної освіти України, активним розвитком інклюзивної освіти та необхідністю забезпечення психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу. В умовах сучасних кризових викликів, зумовлених воєнним станом і соціально-економічною нестабільністю, що супроводжуються зростанням психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу, особливої актуальності набуває проблема створення психологічно безпечного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Сучасний заклад дошкільної освіти виконує не лише освітню, а й соціально-підтримувальну та адаптаційну функції, створюючи умови для гармонійного розвитку всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація цих завдань значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності керівника закладу та впровадження інноваційного менеджменту, спрямованого на формування сприятливого психоемоційного мікроклімату, підтримку ментального здоров’я педагогів і розвиток інклюзивної культури освітнього середовища.

Водночас аналіз наукових досліджень свідчить (Карамушка, 2011; Мармаза, 2016), що проблема взаємозв’язку інноваційного менеджменту та психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює актуальність обраної теми дослідження, що визначається необхідністю вивчення ролі інноваційного менеджменту як системоутворюючого чинника забезпечення психоемоційного благополуччя у ЗДО в умовах інклюзії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання інноваційного менеджменту в системі освіти досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Зокрема, теоретико-методологічні засади інноваційних процесів в освіті та управління освітніми організаціями розкрито у працях Л. Ващенко, Л. Даниленко,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

П. Завліна, Л. Карамушки, Г. Ковальова, Н. Краснокутської, В. Кременя, В. Мадзігона, В. Маслова, О. Савченко, Н. Коломінського, О. Мармази та інших. У їхніх дослідженнях висвітлено сутність інноваційних процесів у системі освіти, визначено роль управлінської діяльності керівника у впровадженні освітніх інновацій та підвищенні ефективності функціонування освітніх організацій.

Вагомий внесок у розвиток теорії освітніх інновацій та управління освітніми змінами зробили зарубіжні дослідники освітнього менеджменту. Зокрема, M. Fullan обґрунтував механізми впровадження освітніх змін та інноваційних процесів у системі освіти. Проблеми освітнього менеджменту, управління інноваційними процесами та розвитку освітніх організацій розглядаються також у працях A. Hargreaves, D. Hopkins, T. Bush, які аналізують роль освітнього лідерства, управління змінами та формування інноваційної культури в освітніх установах.

Окремий напрям наукових досліджень пов’язаний із розвитком інклюзивної освіти та формуванням інклюзивного освітнього середовища. Теоретичні та практичні засади інклюзії обґрунтовано у працях зарубіжних учених L. Florian, M. Ainscow, T. Booth, R. Slee, які розглядають інклюзивну освіту як системну трансформацію освітнього середовища, спрямовану на забезпечення рівних можливостей навчання та соціальної участі для всіх дітей. У їхніх дослідженнях підкреслюється важливість розвитку інклюзивної культури закладу освіти, партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та управлінських стратегій, спрямованих на створення доступного й підтримувального освітнього середовища.

Водночас питання психологічного та емоційного благополуччя особистості широко представлені у працях сучасних українських психологів (Н. Лунченко, А. Вознюк, І. Бондар, М. Малкович та ін.). У міжнародній психологічній науці проблематика психологічного благополуччя досліджується у працях C. Ryff, E. Diener, M. Seligman, які розглядають благополуччя як багатовимірний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні компоненти розвитку особистості.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених інноваційному менеджменту, інклюзивній освіті та проблемам психологічного благополуччя,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

питання взаємозв'язку інноваційного менеджменту та психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії залишаються недостатньо розробленими, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу ролі інноваційного менеджменту в забезпеченні психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії, а також визначення ключових управлінських чинників і підходів, що сприяють створенню психологічно безпечного та комфортного освітнього середовища.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження. Зокрема, застосовано аналіз і синтез наукових джерел для вивчення сучасних підходів до проблеми інноваційного менеджменту та психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу; порівняльний аналіз – для зіставлення підходів вітчизняних і зарубіжних науковців до трактування понять «інновація», «інноваційний менеджмент», «психоемоційне благополуччя»; узагальнення та систематизацію – для визначення основних чинників і компонентів психоемоційного благополуччя в умовах інклюзивного освітнього середовища; теоретичне моделювання – для обґрунтування ролі інноваційного менеджменту у створенні психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.

Результати дослідження. У результаті проведеного теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що забезпечення психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в ЗДО в умовах інклюзії є не окремим аспектом організації освітнього процесу, а системною характеристикою якості функціонування закладу. Психоемоційне благополуччя виявляється у стані психологічної безпеки, емоційного комфорту, внутрішньої стабільності, задоволеності взаємодією та можливості повноцінно реалізовувати себе в освітньому середовищі. У цьому контексті інноваційний менеджмент набуває значення не лише як інструмент модернізації управління, а й як механізм створення

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

умов, за яких психологічний добробут дітей, педагогів і батьків стає реальною управлінською метою та водночас показником ефективності діяльності ЗДО.

Проведений аналіз дав змогу стверджувати, що в умовах сучасних кризових викликів, високої емоційної напруги, інституційних змін та розвитку інклюзивної освіти саме управлінська система закладу визначає, чи буде освітнє середовище джерелом додаткового стресу, чи, навпаки, ресурсом підтримки, стабілізації та розвитку. Основне призначення інноваційного менеджменту в системі освіти полягає в забезпеченні чіткої, налагодженої, мобільної та оперативної діяльності управлінського апарату, здатного своєчасно реагувати на зміни, координувати дії колективу та приймати ефективні рішення в нестандартних умовах, що підкреслюють Найдьонов, Кот, 2009. Своєю чергою Даниленко акцентує, що сучасне управління освітою потребує залучення не лише організаційних, а й психологічних, діагностичних та інформаційних технологій, які підвищують якість управлінських рішень і забезпечують цілісність розвитку освітньої організації. У такому контексті інноваційний менеджмент у закладі дошкільної освіти виконує координувальну, прогностичну, мотиваційну, підтримувальну та розвивальну функції.

Водночас результати дослідження засвідчили, що психоемоційне благополуччя учасників освітнього процесу в ЗДО є категорією, яка потребує спеціального уточнення. У наукових джерелах це поняття рідше вживається як самостійне, частіше воно репрезентується через споріднені категорії: психологічне благополуччя, емоційне благополуччя, психічне здоров’я, ментальне здоров’я, суб’єктивне благополуччя, психологічний добробут, задоволеність життям. Таке понятійне поле відображено у працях Т. Титаренко, М. Савчина, Е. Балашова, Т. Данильченко, Н. Волинець, О. Климишина, Л. Яворовської, Л. Міщихи, М. Кулеші-Любінець, В. Кравченка, Г. Юрчинської, Л. Терлецької, І. Бондар, М. Малкович та інших українських дослідників. У міжнародній психологічній науці концептуальні засади благополуччя найбільш ґрунтовно розкрито у працях C. Ryff, E. Diener та M. Seligman. Зокрема, Ryff, 1989, пов’язує благополуччя з самоприйняттям, позитивними взаєминами, автономією, життєвими цілями та особистісним

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

зростанням; Diener, 1984, акцентує на суб'єктивній оцінці життя та домінуванні позитивних емоцій; Seligman, 2011, у межах позитивної психології підкреслює значення позитивних емоцій, залученості, стосунків, смислу та досягнень.

Отже, психоемоційне благополуччя учасників освітнього процесу в ЗДО в умовах інклюзії визначено як інтегративний стан психологічної стабільності, емоційного комфорту, внутрішньої захищеності та задоволеності взаємодією в освітньому середовищі, що формується завдяки позитивним міжособистісним стосункам, психологічній безпеці, підтримувальному стилю управління, доступності допомоги та наявності умов для особистісного і професійного розвитку. Це визначення дає можливість розглядати психоемоційне благополуччя не лише як індивідуальний психічний стан, а й як результат цілеспрямованої організації освітнього середовища та управлінської політики закладу.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що психоемоційне благополуччя учасників освітнього процесу має багатокомпонентну структуру. До її складу входить емоційний компонент, який виявляється у стабільності емоційного стану, здатності переживати позитивні емоції, знижувати інтенсивність негативних переживань і підтримувати внутрішню рівновагу; когнітивний компонент, пов'язаний із позитивною оцінкою власного життя, професійної діяльності та освітньої взаємодії; соціальний компонент, який охоплює якість міжособистісних стосунків, досвід прийняття, підтримки та включеності у спільну діяльність; особистісно-ресурсний компонент, що виявляється у стресостійкості, здатності до саморегуляції, резильєнтності, адаптивності та збереженні внутрішнього ресурсу; а також професійно-мотиваційний компонент, особливо значущий для педагогів, який передбачає професійну задоволеність, відчуття компетентності, цінності власної праці та готовність до професійного розвитку. Саме така структура дає змогу описувати психоемоційне благополуччя як системну єдність емоційних, когнітивних, соціальних і професійних проявів.

Серед особистісних особливостей прояву психоемоційного благополуччя можна виділити такі: відсутність виражених ознак тривожності та депресивності; енергійність; оптимістичність; відчуття власної цінності; самоприйняття; здатність

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

переживати щастя, задоволення від життя; внутрішній спокій; відчуття близькості з іншими; психологічна стійкість та когнітивна ефективність. У сукупності ці характеристики утворюють особистісний ресурс, який забезпечує можливість конструктивного функціонування в умовах високих вимог та змін. Особливо важливо, що в умовах інклюзивного освітнього процесу такі характеристики мають значення не лише для індивідуального самопочуття, а й для якості взаємодії між усіма суб'єктами освіти.

Варто зазначити, що психоемоційне благополуччя в ЗДО не виникає спонтанно, а формується за наявності певних організаційно-педагогічних умов:

1. Створення психологічно безпечного освітнього середовища. Таке середовище характеризується відсутністю психологічного насильства, емоційного тиску, дискримінації, приниження, страху помилки або осуду. Для дитини психологічна безпека означає можливість проявляти ініціативу, висловлювати емоції, бути прийнятою дорослими й однолітками, зберігаючи відчуття захищеності. Для педагога вона означає можливість працювати без постійного страху контролю, санкцій чи емоційного виснаження. Для батьків – упевненість у тому, що дитина перебуває в підтримувальному середовищі, а їхня участь у житті закладу має цінність.

2. Розвиток інклюзивної культури закладу дошкільної освіти. Як підкреслюють L. Florian, M. Ainscow, T. Booth, R. Slee, інклюзія не зводиться до формального включення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього простору, а передбачає культурну трансформацію закладу. Інклюзивна культура є середовищним ресурсом психоемоційного благополуччя, оскільки формує атмосферу прийняття різноманітності, толерантності, взаємоповаги та підтримки. За таких умов дитина з ООП не переживає ізоляцію чи стигматизацію, педагоги мають чіткі ціннісні орієнтири взаємодії, а батьки відчувають причетність до спільної справи.

3. Сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. У працях Л. Карамушки доведено, що характер психологічного клімату безпосередньо впливає на професійну мотивацію педагогів, їхню стресостійкість,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

задоволеність працею та ефективність діяльності. У результаті аналізу встановлено, що позитивний мікроклімат формується завдяки довірчим стосункам між працівниками, відкритості до співпраці, взаємній повазі, професійній підтримці, справедливому розподілу обов'язків, можливості висловлювати власну думку та бути почутим. У такому колективі знижується ризик конфліктності, підвищується згуртованість, посилюється готовність до інновацій і взаємодопомоги.

4. Ефективна управлінська діяльність керівника закладу дошкільної освіти. Саме керівник формує правила взаємодії, визначає тон комунікації, задає ціннісні орієнтири розвитку закладу і створює або не створює передумови для психологічно безпечного функціонування колективу. Результати дослідження засвідчили, що роль керівника закладу у забезпеченні психоемоційного благополуччя є визначальною з кількох причин.

По-перше, керівник регулює організаційне навантаження та розподіл відповідальності, а отже, впливає на рівень емоційного виснаження педагогів.

По-друге, він створює умови для участі працівників у прийнятті рішень, що підвищує їхню суб'єктність і професійну впевненість.

По-третє, саме керівник забезпечує відкритість інформації, прозорість змін і стабільність організаційної комунікації, що зменшує тривожність колективу.

По-четверте, він визначає, чи буде психологічна служба інтегрована в життя закладу як реальний ресурс підтримки, чи залишатиметься формальним елементом структури.

Поглиблений аналіз дозволив конкретизувати основні управлінські дії, які сприяють формуванню психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу. До них належать: демократизація управління і відмова від тиску як основного способу впливу; забезпечення прозорості та інформованості щодо життя колективу і майбутніх змін; делегування повноважень і підтримка ініціативи працівників; організація професійного навчання, спрямованого на розвиток психологічної культури, стресостійкості та навичок безконфліктної комунікації; залучення психологічної служби до системної роботи з педагогами; створення

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

комфортних умов праці; профілактика конфліктів; наставництво для молодих спеціалістів; організація неформальної комунікації, яка згуртовує колектив. Зазначені дії не є другорядними організаційними заходами, а становлять змістовне ядро управлінської політики, орієнтованої на благополуччя.

5. Організація психологічного супроводу учасників освітнього процесу. Йдеться не лише про реагування на проблемні ситуації, а про системну профілактичну й розвивальну діяльність психологічної служби. У дослідженні встановлено, що психологічний супровід має враховувати психодіагностику емоційного стану педагогів і дітей, індивідуальне та групове консультування, просвітницьку роботу, тренінги з емоційної саморегуляції, розвиток комунікативної компетентності, профілактику професійного вигорання та підтримку адаптації в кризових ситуаціях. Така робота дає змогу не лише виявляти ризики, а й запобігати накопиченню стресу та емоційного виснаження.

Особливе значення у забезпеченні психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу має професійне благополуччя педагогів, оскільки саме вони виступають центральною ланкою у формуванні емоційно підтримувального середовища для дітей. Педагог, який перебуває у стані хронічної втоми, тривоги або емоційного виснаження, не може повноцінно виконувати функцію психологічної підтримки вихованців. У зв’язку з цим психоемоційне благополуччя педагогів набуває подвійного значення: з одного боку, воно є самостійною цінністю, пов’язаною із збереженням психічного здоров’я працівників освіти, а з іншого – виступає важливою передумовою ефективної педагогічної взаємодії. У цьому контексті результати сучасних наукових досліджень (Ванько, 2024; Устименко, 2024; Dziuba, 2021; Kariou, 2021) підкреслюють необхідність систематичного моніторингу емоційного стану педагогів, зокрема оцінювання рівнів тривожності, професійного вигорання та задоволеності професійною діяльністю. Використання психодіагностичних інструментів дає змогу своєчасно виявляти ознаки емоційного виснаження, коригувати програми психологічного супроводу та запобігати негативним наслідкам професійного стресу.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Водночас психоемоційний стан педагогів безпосередньо впливає на атмосферу освітнього середовища та психологічний комфорт дітей. Тому благополуччя вихованців у ЗДО, особливо в умовах інклюзії, визначається не лише індивідуальними професійними якостями вихователя, а й особливостями організації освітнього простору. Для дитини важливими є стабільність режиму дня, передбачуваність взаємодії з дорослими, емоційна чутливість педагогів, визнання її потреб, доступність допомоги та можливість безпечної участі в колективній діяльності. В умовах інклюзивного середовища ці чинники набувають особливого значення, оскільки діти з ООП можуть бути більш чутливими до перевантаження, труднощів адаптації, сенсорного дискомфорту або соціального відторгнення. Саме тому управлінську діяльність у ЗДО має бути спрямовано не лише на організацію педагогічного процесу, а й на створення адаптованого освітнього середовища, яке враховує різноманітність потреб дітей і забезпечує їх психологічну безпеку та емоційний комфорт.

Не менш значущим суб'єктом психоемоційного благополуччя є батьки. Встановлено, що їхній емоційний стан, рівень довіри до закладу, відчуття прийняття та можливість бути залученими до освітнього процесу впливають як на загальний мікроклімат, так і на благополуччя дитини. За умови партнерської взаємодії між закладом і сім'єю знижується напруга, посилюється узгодженість виховних впливів і формується спільний простір підтримки дитини. Отже, психоемоційне благополуччя в ЗДО доцільно розглядати як мережевий ефект взаємодії дітей, педагогів, батьків, адміністрації та фахівців супроводу.

Отже, результати дослідження дають підстави стверджувати, що інноваційний менеджмент у закладах дошкільної освіти має бути спрямовано не лише на підвищення організаційної результативності, а й на формування особистісно орієнтованого освітнього середовища. За такого підходу ефективність управління визначається не тільки виконанням планових завдань, упровадженням освітніх інновацій чи досягненням формальних показників діяльності, а й станом психологічного клімату в колективі, рівнем довіри та взаємопідтримки, відчуттям

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

безпеки, залученістю учасників освітнього процесу та емоційною стійкістю педагогів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі теоретичного аналізу наукових досліджень щодо проблеми інноваційного менеджменту у забезпеченні психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в ЗДО в умовах інклюзії встановлено, що психоемоційне благополуччя є важливим показником якості освітнього середовища, який відображає рівень психологічної безпеки, емоційного комфорту, стабільності взаємодії та можливостей особистісного розвитку дітей, педагогів і батьків.

Визначено, що психоемоційне благополуччя формується як інтегративний стан, що поєднує емоційні, когнітивні, соціальні та особистісно-ресурсні компоненти й залежить не лише від індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу, а й від організації освітнього середовища, характеру міжособистісної взаємодії та управлінської політики закладу.

Доведено, що інноваційний менеджмент у закладах дошкільної освіти є важливим механізмом підтримки психоемоційного благополуччя, оскільки сприяє розвитку інклюзивної культури, формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату, підтримці професійного благополуччя педагогів та організації системного психологічного супроводу. Встановлено, що ефективність управління значною мірою визначається стилем керівництва, відкритістю комунікації, участю педагогів у прийнятті рішень і готовністю керівника створювати умови для професійної підтримки колективу. Особливу роль у забезпеченні психоемоційного благополуччя відіграє професійне благополуччя педагогів як передумова створення підтримувального освітнього середовища для дітей. Позитивний психологічний клімат у колективі, психологічний супровід, розвиток інклюзивної культури та партнерської взаємодії сприяють зниженню рівня професійного стресу, підвищенню задоволеності діяльністю та зміцненню емоційної стійкості педагогів.

Отже, інноваційний менеджмент у ЗДО доцільно розглядати як системоутворюючий чинник забезпечення психоемоційного благополуччя, що

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

сприяє формуванню особистісно орієнтованого та психологічно безпечного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням моделі інноваційного управління ЗДО в умовах інклюзії та емпіричним вивченням ефективності управлінських стратегій, психологічного супроводу у сучасних умовах розвитку дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мармаза, О. І. (2016). *Інноваційний менеджмент: навчально-методичний посібник*. Харків: Планета принт.

2. Коломінський, Н. Л. (1996). *Психологія педагогічного менеджменту*. Київ: Вища школа

3. Найдьонов, І., & Кот, Г. (2009). Головні важелі в управлінні якістю освіти. *Персонал. Журнал інтелектуальної еліти*, 1. Режим доступу: http://www.personal.in.ua/article.php?ida=636

4. Бондар, І., & Малкович, М. (2024). Психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни. Журнал Освітні обрії №2 (59), (с.85–90)

5. Даниленко, Л. І. (2000). Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці. *Педагогічні інновації: Зб. наук. праць*, 6–12.

6. Василенко, В. О. (Ed.). (2003). *Інноваційний менеджмент*. Київ: ЦУЛ; Фенікс.

7. Ванько, К. І. (2024). Психологічна безпека освітнього середовища. Черкаси.

8. Устименко, К. Ю. (2024). Особливості емоційного вигорання фахівців у сфері освіти.

9. Dziuba, T. (n.d.). Mental health of teachers in educational institutions.

10. Kariou, A. (n.d.). Emotional labor and burnout among teachers.

11. Карамушка, Л. М. (2011). Психологія управління. Київ: Міленіум.

12. Коломінський, Н. Л. (1996). Психологія педагогічного менеджменту. Київ: Вища школа.

13. Мармаза, О. І. (2016). Інноваційний менеджмент. Харків: Планета Принт.

14. Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.

15. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

16. Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). London: Sage Publications.

17. Hopkins, D. (2001). School improvement for real. London: RoutledgeFalmer.

18. Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education (2nd ed.). London: Sage Publications.

19. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

20. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.

21. Slee, R. (2011). The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. London: Routledge.

22. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081.

23. Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542–575.

24. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.

25. Титаренко, Т. М. (2018). Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь.

26. Бондар, І., & Малкович, М. (2024). Психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни. Освітні обрії, 2(59), 85–90.

REFERENCES

1. Marmaza, O. I. (2016). *Innovatsiinyi menedzhment: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Innovative management: Educational and methodological guide]. Kharkiv: Planeta prynt [in Ukrainian].

2. Kolominskyi, N. L. (1996). *Psykholohiia pedahohichnoho menedzhmentu* [Psychology of pedagogical management]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

3. Naidonov, I., & Kot, H. (2009). Holovni vazheli v upravlinni yakistiu osvity [Key levers in managing the quality of education]. *Personal. Zhurnal intelektualnoi elity*, 1. Retrieved from http://www.personal.in.ua/article.php?ida=636 [in Ukrainian].

4. Bondar, I., & Malkovych, M. (2024). Psykholohichne blahopoluchchia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh viiny [Psychological well-being of preschool education teachers in wartime]. *Osvitni obrii*, 2(59), 85–90. [in Ukrainian].

5. Danylenko, L. I. (n.d.). *Osnovni problemy osvitnoi innovatyky v suchasnii teorii i*

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

praktytsi [Main problems of educational innovation in modern theory and practice] [in Ukrainian].

6. Vasylenko, V. O. (Ed.). (2003). *Innovatsiinyi menedzhment* [Innovative management]. Kyiv: TsUL; Feniks [in Ukrainian].

7. Vanko, K. I. (2024). *Psykholohichna bezpeka osvitnoho seredovyshcha* [Psychological safety of the educational environment]. Cherkasy. [in Ukrainian].

8. Ustymenko, K. Yu. (2024). *Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia fakhivtsiv u sferi osvity* [Features of emotional burnout among specialists in the field of education]. [in Ukrainian].

9. Dziuba, T. (n.d.). Mental health of teachers in educational institutions. [in English].

10. Kariou, A. (n.d.). Emotional labor and burnout among teachers. [in English].

11. Karamushka, L. M. (2011). *Psykholohiia upravlinnia* [Psychology of management]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

12. Kolominskyi, N. L. (1996). *Psykholohiia pedahohichnoho menedzhmentu* [Psychology of pedagogical management]. Kyiv: Vyshcha Shkola. [in Ukrainian].

13. Marmaza, O. I. (2016). *Innovatsiinyi menedzhment* [Innovation management]. Kharkiv: Planeta Prynt. [in Ukrainian].

14. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press. [in English].

15. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press. [in English].

16. Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: Sage Publications. [in English].

17. Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer. [in English].

18. Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education (2nd ed.). London: Sage Publications. [in English].

19. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. [in English].

20. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. [in English].

21. Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge. [in English].

22. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. [in English].

23. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. [in

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

English].

24. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press. [in English].

25. Tytarenko, T. M. (2018). *Zhyttievyi svit osobystosti: U mezhakh i za mezhamy budennosti* [Life world of personality: Within and beyond everyday life]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

26. Bondar, I., & Malkovych, M. (2024). Psykholohichne blahopoluchchia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh viiny [Psychological well-being of preschool education teachers in wartime]. *Osvitni obrii*, 2(59), 85–90. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 20.02.2026 р.

Прорецензовано 12.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК: 376:159.94/.95:81'233:003-053.5:373.3:81'234:003(045)

Катерина Кучіна,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ekaterina_kuchina@ukr.net
orcid.org/0009-0005-2858-4030

Kateryna Kuchina,
Postgraduate of Mykola Yarmachenko
Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the NAES of Ukraine

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

Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology
of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

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

РОЛЬ ВИКОНАВЧИХ ФУНКЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПИСЬМА В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

THE ROLE OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN THE DEVELOPMENT OF WRITING IN PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH WRITTEN LANGUAGE DISORDERS

Анотація. Статтю присвячено теоретичному уточненню ролі виконавчих функцій у формуванні письма в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення. У вітчизняних працях детально описано мовленнєві та навчальні аспекти порушень читання й письма, проте регуляторний компонент писемної діяльності, пов'язаний із робочою пам'яттю, інгібіцією, когнітивною гнучкістю та плануванням, зазвичай не виокремлюється як самостійний предмет аналізу. Натомість зарубіжні дослідження трактують письмо як складну керовану діяльність, у якій виконавчі функції забезпечують утримання комунікативної мети, розподіл ресурсів між технічним оформленням і смисловим опрацюванням тексту, контроль та редагування написаного. Метою дослідження є теоретично уточнити внесок виконавчих функцій у формування письма в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення шляхом аналізу сучасних моделей письма й емпіричних даних про зв'язок письма та виконавчих функцій і їх зіставлення з українським науково-методичним контекстом підтримки дітей з труднощами опанування читання й письма. Методологічну основу становлять аналіз і синтез наукових публікацій, порівняльно-аналітичний та структурно-функціональний підходи, а також контент-аналіз емпіричних досліджень, спрямований на виокремлення внеску окремих компонентів виконавчих функцій у різні аспекти письмової діяльності. Узагальнення результатів дозволило виокремити три групи виконавчих функцій, критичних для письма: робочу пам'ять, інгібіцію та когнітивну гнучкість. Показано, що вони по-різному залучені до технічного (графічно-орфографічного) оформлення письма, побудови зв'язного тексту та процесів контролю й редагування. Для дітей з труднощами опанування читання й письма поєднання недостатньо автоматизованих навичок із дефіцитами виконавчих функцій зумовлює накопичення помилок, фрагментарність письмових висловлювань і зниження стійкості до навчального навантаження. Зіставлення міжнародних і українських джерел показало, що у вітчизняних моделях порушень писемного мовлення виконавчі функції фактично залишаються «прихованою змінною», що обґрунтовує потребу їх цілеспрямованого врахування в діагностиці письма й програмах спеціальної підтримки дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: виконавчі функції; письмо; діти молодшого шкільного віку; порушення

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

писемного мовлення; навчальні труднощі; діагностика; спеціальна підтримка.

Abstract. The article addresses the theoretical clarification of the role of executive functions in the development of writing in primary school-age children with written language disorders. Ukrainian publications provide detailed descriptions of language and learning aspects of reading and writing difficulties, but the regulatory component of writing – linked to working memory, inhibition, cognitive flexibility and planning – rarely appears as an independent focus of analysis. In contrast, international studies conceptualise writing as a complex, controlled activity in which executive functions sustain communicative goals, distribute resources between technical and semantic aspects of text production, and support monitoring and revision. The aim of the study is to specify the contribution of executive functions to writing by analysing contemporary models of writing and empirical findings on the relationship between writing and executive functions and by comparing them with the Ukrainian scientific and methodological context of support for children with reading and writing difficulties. The methodology includes analysis and synthesis of research literature, comparative and structural–functional approaches, and content analysis of empirical studies. Theoretical and empirical data make it possible to distinguish three groups of executive functions that are critical for writing: working memory, inhibition and cognitive flexibility. Their differential involvement in technical (graphographic and orthographic) aspects of writing, in building coherent text and in processes of error detection and revision is described. In children with reading and writing difficulties, the combination of insufficiently automatised writing skills and executive function deficits leads to the accumulation of errors, fragmentary written output and reduced tolerance to learning demands. The comparison of international and Ukrainian sources shows that, in national models of written language disorders, executive functions largely remain a “hidden variable”, which substantiates the need for their systematic consideration in the assessment of writing and in special support programmes for primary school-age children with written language disorders.

Key words: executive functions; writing; primary school-age children; written language disorders; learning difficulties; assessment; special support.

Актуальність дослідження. Порушення формування письма в молодшому шкільному віці залишаються однією з провідних причин стійких труднощів навчання у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку та специфічними розладами навичок читання й письма. В українських науково-методичних розробках (Данілавічютє та ін., 2016;

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Данілавічютє та ін., 2022; Ільяна, 2014; Рібцун, 2018; Трофименко та ін., 2018) запропоновано розгорнуті описи механізмів дислексії та дисграфії й програми спеціальної підтримки, однак регуляторний компонент писемної діяльності, пов'язаний із виконавчими функціями, у цих підходах здебільшого фігурує імпліцитно, без чіткого операціоналізування критеріїв його оцінювання та без системного включення цілей розвитку виконавчих функцій у структуру роботи з письмом. Водночас міжнародні емпіричні дослідження останніх років розглядають письмо як високовимогливу до виконавчих функцій діяльність і демонструють їхній внесок у наративне письмо, копіювання, рукописні та клавіатурні тексти в дітей молодшого шкільного віку з різними варіантами навчальних труднощів (Ahmed et al., 2021; Drijbooms et al., 2015; Soto et al., 2021; Canet-Juric et al., 2024; Valcan et al., 2024; Ruffini et al., 2024). На цьому тлі актуальним є теоретичне та практичне уточнення ролі виконавчих функцій у формуванні письма: визначення критичних компонентів для різних аспектів писемної діяльності, опис проявів їхнього дефіциту у структурі помилок та окреслення орієнтирів інтеграції цього виміру в українські моделі діагностики й спеціальної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному науково-методичному полі проблематика порушень читання й письма в дітей молодшого шкільного віку розробляється насамперед у межах психолінгвістичних механізмів писемного мовлення та опису змісту спеціальної підтримки. Методичні рекомендації й навчально-методичні посібники українських авторів зосереджено на виявленні труднощів опанування навички читання, характеристиці типових помилок і побудові системи вправ для їх подолання (Данілавічютє та ін., 2016; Данілавічютє та ін., 2022; Ільяна, 2014). У цих працях основна увага приділяється фонологічним, лексико-граматичним, орфографічним і графо-моторним механізмам формування навичок читання та письма.

Окремий масив українських джерел висвітлює організаційно-педагогічні й програмні засади підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної та спеціальної освіти. Дослідники описують освітній і спеціальний супровід дитини з дислексією та іншими мовленнєвими труднощами в шкільному

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

середовищі, надають рекомендації щодо адаптації освітнього процесу та пропонують програми роботи для 1–4 класів, спрямовані на формування усного й писемного мовлення, а також розвиток пізнавальної й емоційно-вольової сфер (Ільяна, 2023; Рібцун, 2018; Трофименко та ін., 2018). Водночас регуляторний компонент писемної діяльності, пов'язаний із виконавчими функціями, у таких підходах здебільшого не виокремлюється як самостійний предмет діагностичного аналізу чи цілеспрямованого втручання, що обмежує можливості комплексного опису механізмів порушень письма.

Натомість у зарубіжній літературі простежується тенденція до розгляду письма як діяльності, що інтегрує мовленнєві процеси й когнітивну саморегуляцію. У межах концепції «not-so-simple view of writing» Ahmed, Wagner і Lopez (2021) обґрунтовують необхідність урахування загальних когнітивних ресурсів, зокрема виконавчих функцій, у поясненні письмових труднощів дітей. Емпіричні дослідження Drijbooms, Groen і Verhoeven (2015), Canet-Juric та колег (2024), Soto та ін. (2021), Valcan та ін. (2024) демонструють зв'язки між компонентами виконавчих функцій і різними аспектами письма, включно з наративним письмом, копіюванням, орфографією, швидкістю письма та якістю рукописних і клавіатурних композицій у молодших школярів.

Систематичний огляд Ruffini та ін. (2024) узагальнює дані про внесок виконавчих функцій у письмо в дитячому віці й підкреслює провідну роль робочої пам'яті, інгібіції та когнітивної гнучкості в забезпеченні як технічних, так і змістових параметрів письмової діяльності. Теоретичні праці Kellogg (2022) та Smith-Spark і Gordon (2022) акцентують взаємозв'язок виконавчих функцій із процесами планування, контролю й редагування тексту та з рівнем автоматизованості базових навичок письма. Використання стандартизованих нейропсихологічних інструментів, зокрема NEPSY–II (Korkman et al., 2007), розширює можливості цілеспрямованого оцінювання виконавчих функцій у дітей та аналізу їхнього внеску в успішність опанування письма.

Узагальнюючи, українські дослідження забезпечують детальний опис мовленнєвих і навчальних аспектів порушень читання та письма й окреслюють

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

практики спеціальної підтримки дітей молодшого шкільного віку, тоді як у зарубіжних роботах сформовано окрему лінію досліджень, спрямовану на концептуальне та емпіричне вивчення ролі виконавчих функцій у письмі. Це створює підґрунтя для подальшого теоретичного уточнення та інтеграції виконавчих функцій у вітчизняні підходи до діагностики й спеціальної підтримки дітей із порушеннями писемного мовлення.

Метою дослідження є теоретичне уточнення ролі виконавчих функцій у формуванні письма в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення шляхом аналізу сучасних зарубіжних моделей письма та емпіричних даних про зв’язок письма й виконавчих функцій (Ahmed et al., 2021; Drijbooms et al., 2015; Ruffini et al., 2024) і їх зіставлення з українським науково-методичним контекстом підтримки дітей з труднощами опанування читання й письма (Данілавічютє та ін., 2016, 2022; Ільяна, 2014, 2023; Рібцун, 2018; Трофименко та ін., 2018).

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів. Застосовано аналіз і синтез вітчизняних та зарубіжних наукових праць для виявлення основних підходів до вивчення порушень читання й письма та ролі виконавчих функцій у письмі. Порівняльно-аналітичний метод дав змогу зіставити сучасні зарубіжні моделі письма й емпіричні дані про зв’язок письма та виконавчих функцій з українським науково-методичним контекстом підтримки дітей з труднощами опанування читання й письма. Структурно-функціональний аналіз використано для виокремлення компонентів виконавчих функцій, релевантних різним аспектам письма в дітей молодшого шкільного віку. Контент-аналіз емпіричних досліджень дав змогу узагальнити дані щодо внеску окремих виконавчих функцій у технічні й змістові характеристики письма. Узагальнення результатів аналізу стало підґрунтям для формулювання висновків про роль виконавчих функцій у формуванні письма та можливі орієнтири їх урахування в діагностиці й спеціальній підтримці дітей з порушеннями писемного мовлення.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз зарубіжних і українських публікацій дав змогу сформулювати кілька положень, що уточнюють роль

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

виконавчих функцій у формуванні письма в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення.

По-перше, узагальнення емпіричних даних підтвердило провідне значення щонайменше трьох компонентів виконавчих функцій – робочої пам'яті, інгібіції та когнітивної гнучкості – для організації письмової діяльності. Робоча пам'ять виявляється критичною для утримання комунікативного задуму й актуальної мовленнєвої інформації під час письма, а також для одночасного контролю за написанням слів. Інгібіція забезпечує гальмування імпульсивних, некоректних орфографічних і лексичних рішень та запобігає відхиленню від поставленого завдання. Когнітивна гнучкість пов'язана зі здатністю переключатися між підцілями письма (зміст – форма, глобальний план – локальні правки), змінювати стратегії та перебудовувати текст у відповідь на нові умови або вимоги. Планування та ширші процеси саморегуляції виступають надбудовою над цими компонентами, задаючи загальну послідовність і розподіл ресурсів упродовж виконання письмового завдання.

По-друге, установлено диференційований внесок виконавчих функцій у різні аспекти письма. На рівні технічного (графічно-орфографічного) оформлення письма – почерк, правопис, темп – переважає роль робочої пам'яті та інгібіції: їх недостатня сформованість виявляється у нестійкості написання, труднощах утримання орфографічного зразка, частих випусках або замінах букв, коливанні темпу письма. На рівні породження тексту (формулювання речень, зв'язність, цілісність висловлювання) провідними є робоча пам'ять і когнітивна гнучкість, які забезпечують утримання глобального задуму, підпорядкування окремих речень комунікативній меті та перебудову змісту. На рівні контролю й редагування особливого значення набувають планування, моніторинг і інгібіція, пов'язані зі здатністю виявляти й виправляти власні помилки, переглядати вже написаний текст і відмовлятися від невдалих варіантів формулювання.

По-третє, результати показали, що роль виконавчих функцій у письмі по-різному проявляється в дітей з типовим розвитком і дітей з труднощами навчання. За умов відносно збережених базових мовленнєвих та орфографічних навичок

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

виконавчі функції переважно підтримують більш високі рівні організації тексту: логічність, структурованість, розгорнутість письмових висловлювань. У дітей з труднощами опанування читання й письма поєднання недостатньо автоматизованих технічних навичок із дефіцитами виконавчих функцій призводить до накладання труднощів: значна частина ресурсів спрямовується на саме відтворення букв і слів, що залишає менше можливостей для планування, контролю та змістового опрацювання тексту. У групах дітей з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю (ADHD) і без нього це відображається в коротших, менш структурованих текстах, підвищеній кількості помилок та труднощах завершення письмових завдань у заданий час.

По-четверте, порівняння зарубіжних результатів із українським науково-методичним контекстом показало, що у вітчизняних підходах виконавчі функції в основному фігурують через опис загальної довільності, організованості чи самоконтролю, але не концептуалізуються як окрема група когнітивних процесів із конкретизованими компонентами. Типові прояви дефіцитів виконавчих функцій (нестійкість виконання інструкції, труднощі переключення між підзавданнями, імпульсивні орфографічні помилки) фіксуються переважно на описовому рівні й рідко стають предметом спеціального оцінювання в межах діагностики письма. Така розбіжність між детальним опрацюванням мовленнєвих механізмів порушень письма та відносною невиокремленістю виконавчих функцій окреслює «сліпу зону» у вітчизняних моделях роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави розглядати письмо дітей молодшого шкільного віку не лише як мовленнєву, а і як комплексну регульовану діяльність, у якій провідну роль відіграють робоча пам’ять, інгібіція, когнітивна гнучкість та пов’язані з ними процеси планування й моніторингу. Для дітей з порушеннями писемного мовлення дефіцити цих компонентів підсилюють уже наявні мовленнєві й орфографічні труднощі, що призводить до накопичення помилок, фрагментарності письмових висловлювань і зниження ефективності навчальної діяльності.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Виявлено розбіжність між міжнародними й українськими підходами: у зарубіжних дослідженнях виконавчі функції розглядаються як окремий, концептуально окреслений чинник організації письма, тоді як у вітчизняних роботах регуляторний компонент переважно описується загальними термінами й не має чітко визначених операційних показників. Це вказує на необхідність включення виміру виконавчих функцій до наукових моделей порушень писемного мовлення та до практики спеціальної підтримки дітей молодшого шкільного віку.

Практичним наслідком отриманих результатів є доцільність цілеспрямованого врахування виконавчих функцій під час діагностики письма: аналіз структури помилок і особливостей виконання письмових завдань має доповнюватися оцінюванням робочої пам’яті, здатності до гальмування імпульсивних реакцій та переключення між підзавданнями. Це потребує розроблення або адаптації діагностичних інструментів, які дадуть змогу логопедам та іншим фахівцям не лише описувати мовленнєві порушення, а й виокремлювати регуляторні труднощі як окремий компонент профілю дитини.

Перспективи подальших досліджень пов’язано з емпіричною перевіркою окреслених теоретичних положень на вибірках дітей молодшого шкільного віку з різними варіантами порушень писемного мовлення. Актуальним є створення валідних процедур оцінювання виконавчих функцій у контексті письма українською мовою, аналіз взаємозв’язків між компонентами виконавчих функцій і специфічними типами помилок, а також розроблення і апробація програм спеціальної підтримки, у яких формування навичок письма поєднувалося б із розвитком робочої пам’яті, інгібіції, когнітивної гнучкості та інших регуляторних механізмів. Окремим напрямом є дослідження міждисциплінарних моделей взаємодії педагогів, психологів і медичних фахівців, що дали б можливість узгоджено враховувати виконавчі функції в оцінюванні та підтримці дітей з порушеннями писемного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічютє, Е.А., Ільяна, В.М., Мартинюк, А.І., Івашко, О.А., & Албул, О.В. (2016). *Виявлення і подолання труднощів опанування навички читання в учнів загальноосвітніх*

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

навчальних закладів: Методичні рекомендації. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

2. Данілавічютє, Е., Трофименко, Л., Ільяна, В., Рібцун, Ю., Мартинюк, З., & Грибань, Г. (2022). *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з ТПМ: Навчально-методичний посібник*. Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України.

3. Ільяна, В.М. (2014). *Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчально-методичний посібник*. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

4. Ільяна, В.М. (2023). *Дислексія: Підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі*. Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України.

5. Рібцун, Ю.В. (2018). *Допитливі співрозмовники. Програми з корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (1–4 класи)*. Київ.

6. Трофименко, Л.І., Ільяна, В.М., Пригода, З.С., Аркадьєва, О.О., & Грибань, Г.В. (2018). *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

7. Ahmed, Y.A., Wagner, R.K., & Lopez, D. (2021). The Not-So-Simple View of Writing in struggling readers/writers. *Annals of Dyslexia, 71*(3), 443–470. https://doi.org/10.1007/s11881-021-00229-0

8. Canet-Juric, L., Gelpi-Trudo, R., Zamora, E., Galli, J.I., Abusamra, V., & Tabullo, A. (2024). Executive functions contributions to copying and text production in elementary school children. *Applied Neuropsychology: Child*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/21622965.2024.2440929

9. Drijbooms, E., Groen, M.A., & Verhoeven, L. (2015). The contribution of executive functions to narrative writing in fourth grade children. *Reading and Writing, 28*, 989–1011. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9558-z

10. Kellogg, R.T. (2022). Book review: Executive Functions and Writing (Limpo & Olive, Eds.). *Journal of Writing Research, 13*(3), 473–479. https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.05

11. Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY–II: Clinical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment / PsychCorp.

12. Ruffini, C., Osmani, F., Martini, C., Giera, W.K., & Pecini, C. (2024). The relationship between executive functions and writing in children: A systematic review. *Child Neuropsychology, 30*(1), 105–163. https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998

13. Smith-Spark, J.H., & Gordon, R. (2022). Automaticity and executive abilities in developmental dyslexia: A theoretical review. *Brain Sciences, 12*(4), 446. https://doi.org/10.3390/brainsci12040446

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

14. Soto, E.F., Irwin, L.N., Chan, E.S.M., Spiegel, J.A., & Kofler, M.J. (2021). Executive functions and writing skills in children with and without ADHD. *Neuropsychology, 35*(8), 792–808. https://doi.org/10.1037/neu0000769

15. Valcan, D.S., Malpique, A.A., Pino-Pasternak, D., Asil, M., & Teo, T. (2024). The contributions of executive functioning to handwritten and keyboarded compositions in Year 2 children. *Contemporary Educational Psychology, 77*, 102272. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102272

REFERENCES

1. Danilavichuite, E.A., Ilyana, V.M., Martyniuk, A.I., Ivashko, O.A., & Albul, O.V. (2016). *Vyiavlennia i podolannia trudnoshchiv opanuvannia navychky chytannia v uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Metodychni rekomendatsii* [Identification and overcoming of reading skill acquisition difficulties in general education school students: Methodical guidelines]. Kyiv : Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Danilavichuite, E., Trofimenko, L., Ilyana, V., Ribtsun, Yu., Martyniuk, Z., & Hryban, H. (2022). *Psykholinhvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostyky i podolannia movlennievykh porushen u molodshykh shkoliariv z TPM: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Psycholinguistic didactic technologies for diagnosis and overcoming speech disorders in primary school children with severe speech impairments]. Kyiv : Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii im. M. Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

3. Ilyana, V.M. (2014). *Poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Prevention of dyslexia in children with speech development disorders: A teaching and methodical manual]. Kyiv : Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

4. Ilyana, V.M. (2023). *Dysleksiia: Pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyshchi* [Dyslexia: Supporting a child with specific language needs in the educational environment]. Kyiv : Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii im. M. Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

5. Ribtsun, Yu.V. (2018). *Dopitlyvi spivrozmovnyky: Prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy (1–4 klasy)* [Curious interlocutors: Remedial and developmental programmes for children with special educational needs (Grades 1–4)]. Kyiv [in Ukrainian].

6. Trofimenko, L.I., Ilyana, V.M., Pryhoda, Z.S., Arkadieva, O.O., & Hryban, H.V. (2018). *Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Korektsiia movlennia» dlia 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Remedial and developmental programme “Speech correction” for Grades 1–4 of general secondary education institutions]. Kyiv : Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

7. Ahmed, Y.A., Wagner, R.K., & Lopez, D. (2021). The not-so-simple view of writing in struggling readers/writers. *Annals of Dyslexia, 71*(3), 443–470. https://doi.org/10.1007/s11881-021-00229-0 [in English].

8. Canet-Juric, L., Gelpi-Trudo, R., Zamora, E., Galli, J.I., Abusamra, V., & Tabullo, A. (2024). Executive functions contributions to copying and text production in elementary school children. *Applied Neuropsychology: Child*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/21622965.2024.2440929 [in English].

9. Drijbooms, E., Groen, M.A., & Verhoeven, L. (2015). The contribution of executive functions to narrative writing in fourth grade children. *Reading and Writing, 28*, 989–1011. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9558-z [in English].

10. Kellogg, R.T. (2022). Book review: Executive functions and writing (Limpo & Olive, Eds.). *Journal of Writing Research, 13*(3), 473–479. https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.05 [in English].

11. Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY–II: Clinical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment / PsychCorp. [in English].

12. Ruffini, C., Osmani, F., Martini, C., Giera, W.K., & Pecini, C. (2024). The relationship between executive functions and writing in children: A systematic review. *Child Neuropsychology, 30*(1), 105–163. https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998 [in English].

13. Smith-Spark, J.H., & Gordon, R. (2022). Automaticity and executive abilities in developmental dyslexia: A theoretical review. *Brain Sciences, 12*(4), 446. https://doi.org/10.3390/brainsci12040446 [in English].

14. Soto, E.F., Irwin, L.N., Chan, E. S. M., Spiegel, J.A., & Kofler, M.J. (2021). Executive functions and writing skills in children with and without ADHD. *Neuropsychology, 35*(8), 792–808. https://doi.org/10.1037/neu0000769 [in English].

15. Valcan, D.S., Malpique, A.A., Pino-Pasternak, D, Asil, M., & Teo, T. (2024). The contributions of executive functioning to handwritten and keyboarded compositions in Year 2 children. *Contemporary Educational Psychology, 77*, 102272. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102272 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 6.03.2026 р.

Прорецензовано 26.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.42

Kateryna Latysheva,

Independent Researcher

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

E-mail: kateryna.latysheva@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-1026-1173
Researcher ID: OFN-0792-2025

Катерина Латишева,
незалежний дослідник

San Francisco, USA
3535 Wawona St., Unit 234, San Francisco, CA 94116, USA

м. Сан-Франциско, США
вул. Вавона, буд. 3535, кв. 234, м. Сан-Франциско, Каліфорнія, 94116, США

MICRO-SENSORY PEDAGOGICAL INTERVENTIONS AS A MECHANISM FOR ENHANCING LEARNING ENGAGEMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

МІКРОСЕНСОРНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВТРУЧАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАЛУЧЕНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Abstract. The article substantiates micro-sensory pedagogical interventions as a conceptually distinct and methodologically structured tool for supporting learning engagement of children with autism spectrum disorders (ASD) in inclusive educational settings. The purpose of the article is to provide a theoretical clarification of the definition, to identify criteria, and to systematize micro-sensory interventions as a pedagogical mechanism for regulating sensory load, stabilizing behavioral responses, and enhancing a child's cognitive readiness for learning activities. The methodological framework is based on an analysis of interdisciplinary scientific sources in the fields of special education, sensory integration, and educational psychology, as well as on conceptual and structural-functional modeling of pedagogical processes. The study employs methods of theoretical analysis and synthesis, comparison, generalization, typology construction, and pedagogical procedure design. The results of the study consist in conceptualizing micro-sensory interventions as an autonomous level of pedagogical influence that differs from "sensory breaks" and therapeutic procedures by their minimal duration, direct integration into the lesson structure, preventive orientation, and focus on pedagogical indicators of engagement. A logical impact model is proposed that links micro-sensory action, sensory regulation, behavioral stabilization, increased attentional focus, and learning engagement. A typology of interventions (by

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

sensory modality and pedagogical function) has been developed, along with an algorithm for their selection, conditions for safe application, and observation-based tools for recording changes in learning engagement in real time. The scientific novelty of the study lies in the formulation of a new pedagogical concept, “micro-sensory pedagogical interventions,” and in the clarification of its boundaries, operational characteristics, and functional role within the structure of a lesson. For the first time, the possibility of standardizing short-term sensory-oriented actions as a systemic pedagogical mechanism for supporting learning engagement of children with autism spectrum disorders in inclusive education is theoretically substantiated.

Key words: inclusive education; sensory regulation; micro-sensory interventions; learning engagement; autism spectrum disorders.

Анотація. У статті обґрунтовано мікросенсорні педагогічні втручання як концептуально окремий і методологічно впорядкований інструмент підтримки навчальної залученості дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в інклюзивному освітньому середовищі. Метою статті є теоретичне уточнення дефініції, визначення критеріїв та систематизація мікросенсорних втручань як педагогічного механізму регуляції сенсорного навантаження, стабілізації поведінкових реакцій і підвищення когнітивної готовності дитини до навчальної діяльності. Методологічну основу становить аналіз міждисциплінарних наукових джерел у галузях спеціальної педагогіки, сенсорної інтеграції та освітньої психології, а також концептуальне і структурно-функціональне моделювання педагогічних процесів. У межах дослідження використано методи теоретичного аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, типологізації та проєктування педагогічних процедур. Результати дослідження полягають у виокремленні мікросенсорних втручань як автономного рівня педагогічного впливу, що відрізняється від «сенсорних пауз» і терапевтичних процедур своєю мінімальною тривалістю, вбудованістю в структуру уроку, превентивною спрямованістю та орієнтацією на педагогічні індикатори залученості. Запропоновано логічну модель впливу, яка поєднує мікросенсорну дію, сенсорну регуляцію, поведінкову стабілізацію, підвищення концентрації уваги та навчальну залученість. Розроблено типологію втручань (за модальністю та педагогічною функцією), окреслено алгоритм їхнього добору, умови безпечного застосування, а також інструменти спостереження для фіксації змін у навчальній залученості в реальному часі. Наукова новизна дослідження полягає у формуванні нового педагогічного поняття «мікросенсорні педагогічні втручання», уточненні його меж, операційних ознак та функціонального призначення в структурі навчального заняття. Уперше обґрунтовано можливість стандартизації короткотривалих сенсорно орієнтованих дій як системного педагогічного механізму підтримки навчальної залученості дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивної освіти.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Ключові слова: інклюзивна освіта; сенсорна регуляція; мікросенсорні втручання; навчальна залученість; розлади аутистичного спектра.

Relevance of the Study. Inclusive education implies not only access to the curriculum but also a genuine opportunity for a child to be an active participant in learning interactions. For children with autism spectrum disorders (ASD), reduced learning engagement is often associated not with “low motivation” or “unwillingness to work,” but with specific features of sensory processing and self-regulation. In the classroom, a child is simultaneously exposed to the teacher’s voice, peer noise, bright lighting, spatial density, tactile stimuli, and rapid task transitions. The cumulative effect of these stimuli may result in sensory overload, which manifests as avoidance behaviors, increased anxiety, stereotyped movements, oppositional behavior, or withdrawal from activity. Under such conditions, even high-quality instructional practices may fail to produce the expected educational outcomes.

Pedagogical practice indicates that regulatory support should not be episodic but embedded directly within the lesson structure. At the same time, two polarized approaches often prevail in schools. The first approach, “doing nothing special,” relies on general discipline requirements and effectively leaves the child alone with sensory challenges. The second approach, “relocating regulation outside the lesson,” relies on extended breaks or separate therapeutic procedures that are difficult to integrate into real classroom schedules. This creates a need for an intermediate, pedagogically managed level of intervention that preserves lesson structure while reducing the risk of sensory overload. Micro-sensory pedagogical interventions may serve as such an intermediate level.

Analysis of Previous Research and Publications. The theoretical foundations for understanding the relationship between sensory processing and child functioning were established in studies on sensory integration and sensory profiles (Ayres, 1979; Dunn, 1997). Research highlights the prevalence of atypical sensory responses in children with ASD and their impact on adaptation and behavior (Tomchek & Dunn, 2007). Within

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

school contexts, a relationship has been identified between sensory characteristics and emotional, behavioral, and educational outcomes (Ashburner, Ziviani, & Rodger, 2008). A distinct line of research focuses on grouping children with ASD according to sensory subtypes, underscoring the heterogeneity of sensory profiles and the need for differentiated support strategies (Lane, Molloy, & Bishop, 2014).

In parallel, the scientific literature documents the effectiveness of structured sensory intervention approaches, including randomized controlled trials of manualized programs (Schaaf et al., 2014). Importantly, much of the existing evidence base relates to clinical or therapeutic formats, whereas pedagogically embedded solutions are often described fragmentarily, without clear definitions, criteria, or application algorithms. This creates a methodological gap between theoretical knowledge about sensory challenges and teachers' everyday classroom practice. Consequently, there is a need to clarify the concept of short-term regulatory actions specifically as a pedagogical tool oriented toward learning engagement and lesson dynamics.

Purpose of the Article. The purpose of the article is to provide a conceptual justification for micro-sensory pedagogical interventions as a mechanism for enhancing learning engagement of children with ASD in inclusive educational settings, as well as to define their criteria, typology, selection algorithm, and principles of safe classroom application.

Research Methods / Procedure. The study has a theoretical and methodological design and employs the following methods:

1. theoretical analysis and synthesis of contemporary scientific sources in special education, sensory integration, and educational psychology;
2. comparative analysis of classroom-based sensory support approaches;
3. structural-functional modeling of pedagogical mechanisms through which sensory actions influence engagement;
4. typology development based on sensory modality and pedagogical function;
5. design of a pedagogical procedure for selecting and implementing interventions, including observation indicators.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

The article does not include individual case descriptions and does not involve work with personal data. The proposed provisions represent a conceptual model and methodological framework that may be used in future empirical research.

Research Results. 1. Definition and Criteria of Micro-Sensory Pedagogical Interventions

Micro-sensory pedagogical interventions are defined as short-term (typically ranging from 10 seconds to 2 minutes), sensory-oriented actions that are directly integrated into the educational process without disrupting the lesson structure. The key distinguishing feature of such interventions is their pedagogical orientation: they are not applied for therapeutic purposes but serve as tools for supporting learning activity and regulating the child's state in the moment. The criteria for classifying an action as a micro-sensory pedagogical intervention include minimal duration, functional relevance, preventive character, and orientation toward indicators of learning engagement.

The application of micro-sensory interventions is based on the understanding that sensory dysregulation is dynamic and may change during a single lesson. Therefore, effective interventions are those that require minimal time resources yet can quickly reduce sensory load intensity or, conversely, increase the level of activation necessary for task performance. Such interventions may be planned (embedded within the lesson structure) or reactive (applied in response to early markers of overload).

The proposed approach to micro-sensory pedagogical interventions was developed by the author as an independent conceptual and methodological model of pedagogical influence. Unlike fragmented descriptions of sensory actions in the scientific literature, this article is the first to systematize micro-sensory interventions as an autonomous level of pedagogical regulation of learning engagement, with clearly defined criteria, functional characteristics, and an application algorithm within educational environments.

2. Sensory Triggers of the Learning Environment and Their Impact on Engagement

Analysis of the inclusive classroom environment makes it possible to identify a range of typical sensory triggers that reduce learning engagement in children with ASD. These include auditory overload (noise, multiple voices), visual chaos (excessive stimuli

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

on walls and screens), tactile discomfort (crowded spaces, material contact), and rapid transitions between activities without sufficient adaptation time. The interaction of these factors creates heightened sensory tension, directly affecting behavioral responses and the child's ability to sustain attention.

Micro-sensory interventions are considered tools for localized influence on these triggers. For example, brief proprioceptive input may reduce hyperactivity before a written task, while visual structuring of space can decrease distractions during instruction listening. Thus, educators gain the ability to promptly modify sensory conditions without altering the overall organization of the lesson.

3. Typology of Micro-Sensory Interventions in Educational Contexts

Depending on the format of learning activity, micro-sensory interventions may serve different functional purposes. During whole-class instruction, interventions aimed at reducing sensory noise and supporting auditory attention are appropriate. In group activities, interventions facilitating spatial orientation and reducing social anxiety become relevant. During individual work, interventions supporting task pace and completion are most effective.

Types of Micro-Sensory Interventions

Practical experience allows identification of several types of micro-sensory interventions applicable in educational settings (Table 1).

Table 1

Types of Micro-Sensory Pedagogical Interventions and Their Pedagogical Purpose

Type	Brief Description	Pedagogical Purpose
Motor	Short, controlled body movements (postural changes, rhythmic movements, muscle compression)	Increase activation level, reduce motor disorganization, prepare for task performance

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Proprioceptive	Actions involving deep pressure and muscle engagement	Stabilize sensory regulation, reduce anxiety, enhance bodily control
Tactile	Brief interaction with textures or tactile objects	Reduce tactile hypersensitivity, shift attention, decrease sensory overload
Visual-regulatory	Visual cues, gaze focusing, visual field simplification	Support visual attention, reduce visual overload
Breathing-regulatory	Short, structured breathing exercises	Reduce physiological tension, stabilize emotional state

This approach allows educators not only to respond to behavioral manifestations but also to plan sensory support in accordance with the instructional logic of the lesson. Micro-sensory interventions become elements of pedagogical design rather than emergency corrective measures.

4. Algorithm for Pedagogical Selection of Micro-Sensory Interventions

Based on conceptual analysis, an algorithm for selecting micro-sensory interventions has been developed for use by general and special education teachers. The first step involves identifying sensorily demanding moments within the lesson. The second step includes observing early markers of dysregulation. The third step consists of selecting the minimally sufficient intervention, considering the child's sensory profile and activity context. The fourth step involves evaluating the intervention's effect using engagement indicators. The fifth step integrates effective strategies into classroom routines.

Applying this algorithm facilitates a shift from intuitive decision-making to systematic pedagogical practice, enhancing predictability and stability of the learning process. The proposed algorithm enables sensory support to move from an intuitive level

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

to conscious pedagogical design, creating conditions for reproducibility of decisions, improved outcome predictability, and scalability across educational environments.

5. Packages of Micro-Sensory Interventions for Different Lesson Types

For practical implementation, it is advisable to develop packages of micro-sensory interventions tailored to specific lesson types (language, mathematics, creative, movement-based). Each package may include 3–5 validated actions applied at key lesson stages: beginning, transition, complex task execution, and completion. Such standardization reduces teacher workload and ensures consistency of support.

6. Pedagogical Indicators for Assessing Learning Engagement

Assessment of the effectiveness of micro-sensory interventions should be conducted using pedagogical indicators that are easily observable in classroom settings. Unlike clinical measures, these indicators directly reflect the quality of learning interaction and can be used by teachers or assistants without specialized training. A summary of indicators is presented in Table 2.

Table 2

Pedagogical Indicators for Assessing Learning Engagement in Children with ASD

Indicator Group	Description	Classroom Observation Example
Temporal	Time on task; speed of engagement after instruction	Child begins task within 30 seconds without reminders
Behavioral	Number of distractions; need for corrective prompts	Reduced number of teacher prompts
Cognitive	Task completion; accuracy	Task completed without missing steps
Social	Participation in group interaction; initiation of contact	Child responds to peer questions during pair work
Regulatory	Frequency of sensory overload markers	Absence of stereotypies during learning episode

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

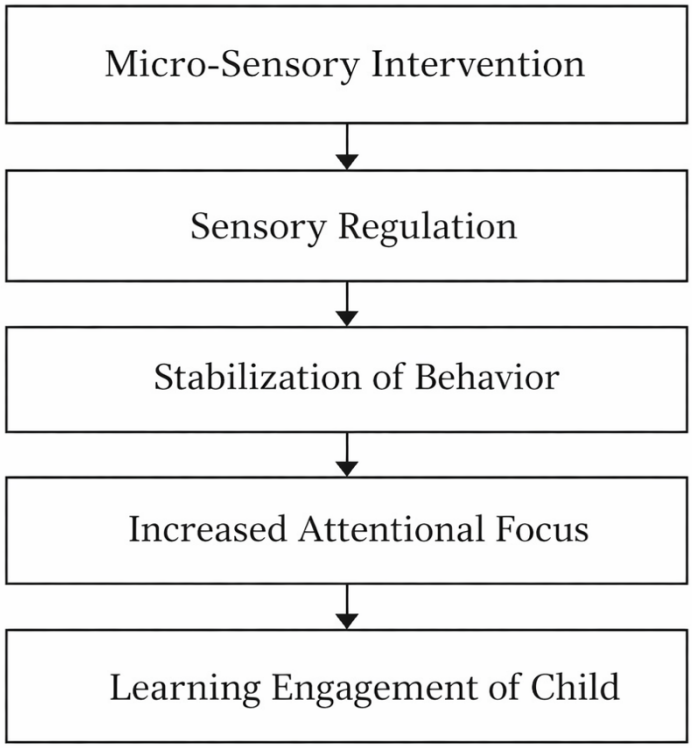
eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Using this table as an observation tool enables tracking engagement dynamics before and after intervention implementation, forming a basis for further empirical validation.

7. Graphical Modeling of Intervention Impact

For visual representation of relationships between sensory regulation and learning engagement, graphical models are appropriate. Figure 1 presents a generalized functional model of the impact of micro-sensory pedagogical interventions within lesson structure.

Figure 1. Functional Model of the Impact of Micro-Sensory Pedagogical Interventions on Learning Engagement of Children with ASD



The model illustrates a sequential transition from sensory action to behavioral stabilization and increased learning activity, confirming the logic of using micro-sensory interventions as a preventive pedagogical mechanism.

8. Comparative Visualization of Pedagogical Approaches

To highlight differences between traditional sensory breaks and micro-sensory pedagogical interventions, a comparative table is proposed (Table 3).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Table 3

Comparison of Sensory Breaks and Micro-Sensory Pedagogical Interventions

Criterion	Sensory Breaks	Micro-Sensory Pedagogical Interventions
Duration	5–10 minutes	10 seconds–2 minutes
Lesson Placement	Between activities	Within learning process
Pedagogical Purpose	Rest, tension reduction	Support engagement and attention
Teacher Role	Break organizer	Active process regulator
Risk of Tempo Loss	High	Minimal

This table demonstrates the pedagogical feasibility of using micro-sensory interventions within standard lessons.

Learning Engagement of Children with ASD as a Pedagogical Category

In pedagogy, learning engagement is understood as an integrative characteristic of student participation in the educational process, combining activity, interest, focus, and readiness to interact with learning material and the teacher. In children with ASD, engagement is often unstable and largely dependent on the child's internal sensory state.

The behavioral component of learning engagement in children with ASD may manifest as task avoidance, stereotyped movements, or oppositional behavior. The cognitive component is disrupted due to difficulties sustaining attention and processing information under sensory overload conditions. The emotional component is characterized by heightened anxiety or emotional withdrawal. Thus, low learning engagement in children with ASD is systemic and cannot be addressed solely through increased control or instruction.

In this context, sensory regulation serves as a foundational prerequisite for learning engagement. Ensuring an optimal level of sensory activation enables the child to transition from reactive responses to goal-directed learning activity. Therefore,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

pedagogical interventions aimed at short-term sensory support may be considered effective tools for enhancing engagement in children with ASD.

Pedagogical Conditions for the Effectiveness of Micro-Sensory Interventions

The effectiveness of micro-sensory pedagogical interventions largely depends on adherence to specific pedagogical conditions. First, predictability of sensory actions is crucial. Children with ASD respond better to interventions with clear structure and consistent formats, reducing anxiety.

Second, micro-sensory interventions must be dosed and aligned with individual sensory characteristics. Excessive stimulation may have the opposite effect, increasing maladaptive behavior. Educators should therefore follow the principle of graduality and closely observe student responses.

Third, sensory actions must be directly connected to the learning context and not perceived as separate activities interrupting instruction. Integrating micro-sensory interventions into lesson structure helps maintain learning rhythm and engagement.

Limitations and Risks of Applying Micro-Sensory Interventions

Despite their pedagogical relevance, micro-sensory interventions have limitations. First, they cannot be considered universal solutions for all learning difficulties in children with ASD. They are components of comprehensive pedagogical support rather than replacements for it.

Second, there is a risk of formal or chaotic use of sensory actions without considering their functional purpose. In such cases, micro-sensory interventions may lose regulatory effect and become additional distractions. This underscores the need for educator and assistant training in conscious application of sensory strategies.

Conclusions and Directions for Future Research

The theoretical analysis substantiates the pedagogical potential of micro-sensory interventions as a means of enhancing learning engagement in children with autism spectrum disorders. Short-term sensory-oriented actions integrated directly into lesson structure contribute to behavioral stabilization, improved concentration, and more active participation in learning.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Future research may focus on empirical validation of micro-sensory pedagogical interventions within author-developed sensory-integration models aimed at supporting learning readiness and engagement in inclusive educational environments. The findings confirm the appropriateness of considering micro-sensory pedagogical interventions as an independent direction within inclusive pedagogy. The conceptual model proposed by the author provides a foundation for further interdisciplinary research, methodological standardization, and practical implementation of pedagogical strategies supporting learning engagement in children with ASD.

REFERENCES

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing [in English].

2. Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. American Journal of Occupational Therapy, 62(5), 564–573. https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564 [in English].

3. Ayres, A. J. (1979). Sensory integration and the child. Los Angeles, CA: Western Psychological Services [in English].

4. Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families. Infants & Young Children, 9(4), 23–35 [n English].

5. Lane, A. E., Molloy, C. A., & Bishop, S. L. (2014). Classification of children with autism spectrum disorder by sensory subtype: A case for sensory-based phenotypes. Autism Research, 7(3), 322–333 [in English].

6. Schaaf, R. C., Benevides, T., Mailloux, Z., Faller, P., Hunt, J., van Hooydonk, E., Freeman, R., Leiby, B., Sendecki, J., & Kelly, D. (2014). An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(7), 1493–1506. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1983-8 [in English].

7. Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. American Journal of Occupational Therapy, 61(2), 190–200. https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190 [in English].

Матеріал надійшов до редакції 22.01.2026

Прорецензовано 26.02.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,
доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико-Природничий Університет», член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України
E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000-0003-1869-6168

Vitalii Lytovchenko,
Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer of the Department of Psychology of the Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», member of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine

Приватний вищий навчальний заклад «Медико-Природничий Університет»,
Миколаїв, Україна
проспект Богоявленський, 43-А, Миколаїв, 54018, Україна

Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University»,
Mykolaiv, Ukraine
43-A Bogoyavlenskyi Avenue, Mykolaiv, 54018, Ukraine

КОМПЛЕКСНІ ЗАХОДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЛІТИКИ В СУЧАСНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

COMPREHENSIVE MEASURES OF INCLUSIVE POLICY IN MODERN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Анотація. Основними складниками інклюзивного середовища закладу вищої освіти визначено фізичну доступність, розроблення індивідуальних навчальних планів, забезпечення доступності інформації в різних форматах, забезпечення необхідними (за потреби спеціальними) інформаційно-комунікаційними технологіями та соціально-психологічний супровід. У полі особливої уваги також підвищення кваліфікації викладачів для роботи з різними категоріями здобувачів, підтримка ветеранів війни з особливими потребами. Варто зазначити, що медична освіта має істотну специфіку – тривалість навчання, значний обсяг теоретичних знань, практична

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

орієнтація (навчання охоплює симуляційні центри, роботу з пацієнтами та роботу на клінічних кафедрах), незалежні іспити на різних етапах тощо. Сьогодні актуалізуються суперечності між суспільним запитом до медичних вишів щодо створення інклюзивного освітнього середовища і недостатньою мірою вирішення таких завдань на практиці.

Метою статті є представити актуальні аспекти інклюзії у вищий медичній освіті: можливості здобуття медичної освіти для осіб з особливими освітніми потребами, забезпечення необхідними інформаційно-комунікаційними технологіями, психологічний супровід, доступність освіти для бойових медиків.

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

Встановлено, що серед шляхів розв'язання проблеми на перших позиціях: застосування адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій та допоміжних технічних засоби комунікації, підготовленість та вмотивованість викладачів, залучення представників з числа здобувачів з особливими освітніми потребами до вченої ради університету, вчених рад факультетів та наукових інститутів, залучення представників громадських організацій, вивчення міжнародного досвіду, участь викладачів у міжнародних освітніх проєктах, міждисциплінарна співпраця тощо.

Ключові слова: медична освіта, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, доступність медичної освіти, інклюзивний підхід, спеціальні інформаційно-комунікаційні технології, психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами.

Abstract. The main components of an inclusive environment of a higher education institution are physical accessibility, development of individual curricula, ensuring accessibility of information in various formats, provision of necessary (if necessary, special) information and communication technologies and socio-psychological support. Special attention is also paid to improving the qualifications of teachers to work with different categories of applicants, support for war veterans with

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

special needs. It is worth noting that medical education has significant specifics – duration of study, a significant amount of theoretical knowledge, practical orientation (training includes simulation centers, work with patients and work in clinical departments), independent exams at various stages, etc. Currently, contradictions are becoming more and more relevant between the public demand for medical universities to create an inclusive educational environment and the insufficient solution of such tasks in practice.

The aim of the article is to present current aspects of inclusion in higher medical education: opportunities for obtaining medical education for people with special educational needs, provision of necessary information and communication technologies, psychological support, accessibility of education for combat medics.

The main methods are defined as: theoretical analysis of publications presented in scientific publications included in the scientometric databases PubMed, Scopus, Web of Science, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals; analysis of information materials from Ukraine and other European countries (documents, websites of official institutions and public organizations); generalization of experience working as part of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine (Order of the Ministry of Health of Ukraine dated September 24, 2024 No. 1642), discussion of the problems of barrier-free medical education, the return of combat medics to work in medicine, obtaining a medical education; discussion in focus groups with the participation of students within the framework of teaching at the Department of Psychology of the Private Higher Educational Institution «Medical and Natural University», the Department of Dentistry of the Institute of Postgraduate Education of the O.O. Bogomolets National Medical University; generalization of experience of completing an internship at the Ukrainian Military Medical Academy.

It was established that among the ways to solve the problem in the first positions: the use of adaptive information and communication technologies and auxiliary technical means of communication, the preparedness and motivation of teachers, the involvement of representatives from among applicants with special educational needs in the academic council of the university, academic councils of faculties and scientific institutes, the involvement of representatives of public organizations, the study of international experience, the participation of teachers in international educational projects, interdisciplinary cooperation, etc.

Key words: medical education, students with special educational needs, accessibility of medical education, inclusive approach, special information and communication technologies, psychological support for students with special educational needs.

Актуальність проблеми. Створення інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо в контексті реалізації комплексної політики закладів медичної освіти,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

в основі якої положення Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), Стандарти та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти 2015 (ESG 2015), критерії забезпечення якості вищої освіти Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, норми Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (2019), Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти (2021) та ін.

Найбільш значущими складниками інклюзивного середовища визначено фізичну доступність, розроблення індивідуальних навчальних планів, забезпечення доступності інформації в різних форматах, забезпечення необхідними інформаційно-комунікаційними технологіями та соціально-психологічний супровід. У полі особливої уваги також підвищення кваліфікації викладачів для роботи з різними категоріями здобувачів, підтримка ветеранів війни з особливими потребами. Варто зазначити, що медична освіта має суттєву специфіку – тривалість навчання, значний обсяг теоретичних знань, практична орієнтація (навчання охоплює симуляційні центри, роботу з пацієнтами та роботу на клінічних кафедрах), незалежні іспити (КРОК) на різних етапах, безперервний професійний розвиток тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження істотними є наукові роботи, де розглядаються проблеми універсального дизайну в закладах охорони здоров’я (Байда, Іванова, 2019); інклюзії у закладах освіти на сучасному етапі та перспективі (Данілавічютє, 2020; Засенко, Прохоренко, 2021; Засенко, 2024; Литовченко, Литовченко, 2022; Колупаєва, Таранченко, 2023); доступності медичної освіти для осіб з інвалідністю (Meeks, Conrad, Nouri, Moreland, Hu, Dill, 2022; Kakara, Venkataramani, 2023; Batarfi, Alraddadi, 2024); організації інклюзивного освітнього середовища у медичних закладах вищої освіти для студентів з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо (Moulton, 2017; Joshi, Ray, 2020 та ін.).

Узагальнення практичних аспектів проблеми засвідчує, що останнім часом у медичних закладах освіти збільшується кількість студентів з особливими

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

потребами, обумовленими особливостями розвитку, порушеннями здоров'я, соціальними чинниками. Сьогодні актуалізуються суперечності між суспільним запитом до медичних вишів щодо створення інклюзивного освітнього середовища і недостатньою мірою вирішення таких завдань на практиці.

Метою статті є представити актуальні аспекти інклюзії у вищий медичній освіті: можливості здобуття медичної освіти для осіб з особливими освітніми потребами, забезпечення необхідними інформаційно-комунікаційними технологіями, психологічний супровід, доступність освіти для бойових медиків.

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

Результати дослідження. Схарактеризуємо основні позиції, а також проаналізуємо стан проблеми в педагогічній практиці закладів медичної освіти.

Забезпечення доступності інформації в різних форматах, забезпечення необхідними інформаційно-комунікаційними технологіями. Застосування спеціального обладнання та інформаційних технологій для забезпечення якісного навчання здобувачів з особливими освітніми потребами у вищих медичних закладах України особливо на часі. На сучасному етапі під час розгляду всієї сукупності складників, що формують інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти (нормативно-правове забезпечення, архітектура безбар'єрність,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

толерантне ставлення, прийняття цінностей інклюзії серед усіх учасників навчального процесу, підготовка науково-педагогічних працівників до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами та ін.), робиться акцент на застосуванні спеціальних (адаптованих) інформаційних технологій. Водночас актуальним є як їх наявність, так і підготовка викладачів до використання можливостей таких технологій, формування прагнення створити безбар'єрне середовище у закладі освіти.

Спеціальні інформаційно-технічні засоби розглядаємо як адаптаційні інструменти освітнього середовища для студентів з порушеннями сенсорного розвитку (порушеннями слуху, порушеннями зору). Без таких інформаційно-технічних засобів опанування студентами навчального матеріалу стає неможливим на достатньому рівні. Це створює ситуацію, коли здобувачі можуть вступати в медичні університети, проте під час навчання зіштовхуються з відсутністю прямого доступу до інформації на лекціях і практичних заняттях, відсутністю можливості виконувати певні завдання, отримувати інформацію з довідкових матеріалів тощо.

Для навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху, які користуються слуховими апаратами, передусім необхідні допоміжні засоби, що забезпечують підсилення звуку та фільтрацію шуму для покращення якості сприйняття мовлення у складних акустичних умовах. Технічні засоби допоможуть здобувачу чути викладача на достатньому рівні, забезпечивши належне співвідношення параметрів сигнал-шум (особливо у лекційних аудиторіях, які не обладнані системою кондиціювання, відтак потрібно відкривати вікна і зовнішній шум значно впливає на якість сигналу для осіб з порушеннями слуху). Такі здобувачі освіти часто вимушені займати місце на перших рядах в аудиторіях (перед викладачем), що може створювати певний психологічний дискомфорт (обмежені можливості зайняти зручне місце, місце поруч з одногрупниками тощо). Психологічний та емоційний дискомфорт буде особливо відчутним під час періоду адаптації, у перші навчальні семестри (нове навчальне середовище – розклад, ком'юніті, вимоги до обсягу засвоєння матеріалу та ін.).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Для осіб з порушеннями зору важливим є забезпечення доступності до візуальної інформації як в межах сайту університету, інших навчальних платформ, так і під час письмових, практичних робіт тощо. Важливим є налагодження інформаційних платформ, уніфікована підготовка викладачів до системного застосування адаптацій (потрібно уникати ситуацій, коли в межах однієї навчальної дисципліни розумні пристосування використовуються чітко і здобувачу комфортно сприймати матеріал та демонструвати свої знання, натомість в межах інших курсів виникають істотні труднощі).

У такому контексті прикладом є сайт Полтавського державного аграрного університету, де представлено перелік онлайн-бібліотек для осіб з порушеннями зору: *Scopus tutorials* (навчальні посібники Scopus, що забезпечують візуальний та аудіотур Scopus та його функціями); *Онлайн-бібліотека аудіокниг «Ліхтар»* (головний сайт та спеціальний сервіс, який зроблений для частково або повністю незрячих людей, керувати ним можна за допомогою миші або клавіш); *Аудіобібліотека Рівненської обласної універсальної наукової бібліотеки* (озвучено твори зарубіжних і українських авторів, уривки творів світової літератури мовами оригіналу, аудіоподкасти та аудіоекскурсії); *Перша українська DAISY-бібліотека* (законодавчі акти, медична, навчальна, наукова, тифлознавча, художня література в аудіо форматі, доступне кіно в аудіо- та відеоформаті); *Книги, що говорять* **(**аудіокниги зарубіжних та українських класиків); *Журнал «Заклик»* – Всеукраїнський реалібітаційний щомісячний літературно-художній журнал Українського товариства сліпих (номери журналу в електронному вигляді в форматі MS Word, можна прочитати з озвученою програмою JOS (FS Reader для комп’ютера), Daisy Reader для Android); *Газета «Промінь»* – Реалібітаційна газета Українського товариства сліпих (номери газети в електронному вигляді в форматі MS Word, можна прочитати з озвученою програмою JOS (FS Reader для комп’ютера), Daisy Reader для Android); *4Read.ORG* (аудіокниги українською мовою); *«Sound Books»* (платформа для прослуховування аудіокниг, оповідань та вистав, записаних як аматорами, так і професіоналами); *Слухай* (бібліотека аудіокниг українською мовою); *АудіоКниги* (понад 1000 аудіокниг українською

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

мовою) (Онлайн-бібліотеки для людей з порушеннями зору. Полтавський державний аграрний університет).

Сьогодні актуальними, насамперед, є можливості штучного інтелекту. Як зазначають Lavric A., Beguni C., Zadobrischi E., Căilean A. M., & Avătămăniței S.A. (2024), алгоритми штучного інтелекту створюють нові системи підтримки для незрячих та осіб зі зниженим зором, об'єднуючи широкий спектр технологій та програм для «навігації у своєму оточенні, доступі до інформації, більш незалежному виконані щоденних задач». У медичних вишах також варто звертати увагу на доступність під час вивчення курсів гістології, патологічної анатомії тощо, де здобувачам потрібно переглянути препарати за допомогою мікроскопу.

Для осіб, що мають проблеми з опорно-руховим апаратом, важливим є наявність рекреаційної бази в межах навчальних закладів. Актуальні такі позиції для майбутніх стоматологів, оскільки студенти, вже починаючи з третього курсу, здійснюють клінічний прийом пацієнтів, що може мати вплив на їхній фізичний стан (професія стоматолога має професійну шкідливість у контексті навантаження на опорно-руховий апарат, спину). Такий рекреаційний комплекс може містити спортивні зали для фітнесу, басейн, майданчики для ігрових видів спорту тощо. Особливого значення у сучасному контексті набуває адаптація спортивних програм та заходів, важливо забезпечити доступність для кожної категорії студентів відповідно до потреб та можливостей.

Соціально-психологічний супровід, підтримка ментального здоров'я учасників освітнього процесу. Уваги під час реалізації освітніх програм потребує усвідомлення закладами вищої освіти своєї ролі у здійсненні соціально-психологічного супроводу, підтримці ментального здоров'я здобувачів в умовах військового часу. У цьому контексті актуальності набуває наявність психологічної служби, адже сучасний університет – це не лише місце здобуття знань, а й «екосистема», де студент може реалізовувати себе в межах студентських товариств, наукової парадигми, громадської діяльності тощо. Актуальним є наявність фахівців-психологів, до яких здобувачі можуть звернутись за психологічним консультуванням (важливо зазначити, що психологічна служба має

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

функціонувати автономно від інституту психології, відповідних кафедр університету). Фахівці психологічної служби повинні знати специфіку роботи з різними групами здобувачів з особливими потребами, мати навички для проведення тренінгів для студентів першого або нульового курсу з формування компетентностей, що сприятимуть успішному та комфортному навчанню (тайм-менеджмент, функції пам'яті (як «працює» пам'ять в межах кращого засвоєння матеріалу тощо), soft skills, командна робота та ін.).

Важливим напрямом роботи психологічної служби є підтримка викладачів, які часто є також практикуючими лікарями. Якщо йдеться про медичні університети та клінічні кафедри, то така робота зумовлює значне емоційне навантаження (робота «людина – людина», відповідальністю за пацієнтів, за теоретичну та практичну підготовку майбутніх лікарів). У межах підвищення педагогічної майстерності викладачів доцільними є курси з основ спеціальної педагогіки та психології для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами.

Необхідною умовою реалізації в межах університету означених заходів є:

– *залучення представників з числа здобувачів з особливими освітніми потребами до вченої ради університету*, вчених рад факультетів та наукових інститутів (забезпечення наявності студентів цієї групи має здійснюватися на виборній основі з відповідним квотуванням);

– *участь викладачів у міжнародних освітніх проєктах* (Erasmus+ та ін.), навчання щодо написання проєктних заявок, реалізації міждисциплінарних програм. Реалізація ініціатив сприятиме підготовці викладацького складу до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами, ознайомленню з нормативно-правовою базою європейських країн, інституцій, конкретних закладів освіти, вивченню досвіду формування мультикультурного, інклюзивного освітнього середовища. В одній заявці можуть бути представники українських університетів різного профілю (медичні, педагогічні, технічні), що дасть змогу більш широко реалізовувати завдання проєкту. Наприклад, проєкт з реалізації інклюзивної політики у медичному закладі освіти з використанням сучасних інформаційних технологій передбачає врахування специфіки такого закладу

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

(кафедр, що здійснюють теоретичну підготовку, та клінічних кафедр), досвід педагогічного університету (зокрема профільної кафедри (відділу), завданням якої є підготовка майбутніх педагогів до роботи з особами з особливими освітніми потребами), своєю чергою представники технічних університетів зможуть забезпечити менеджерування впровадження необхідних інформаційно-технічних засобів. Такі проєкти є можливістю для закладів отримати дороговартістні інформаційно-комунікаційні засоби в межах визначеного фінансування;

– *залучення громадських організації, що представляють інтереси осіб з особливими освітніми потребами*, з інвалідністю, ветеранів бойових дій (в тому числі осіб, які отримали серйозні поранення, інвалідність під час служби) до обговорення під час впровадження тих чи інших ініціатив щодо доступності освітнього процесу в конкретному виші (упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, визначення адаптацій, розроблення нормативних документів стосовно інклюзії тощо). За результатами аналізу педагогічної практики можливо зазначити, що у межах таких обговорень доцільно проводити експертні опитування через гугл-форму з акцентом на відкритих запитаннях.

Необхідно підкреслити, що сьогодні медичні університети зіштовхнулися з проблемою набору здобувачів освіти, цьому передували фактори відтоку контингенту іноземних студентів внаслідок активних бойових дій від 2022 р. Також через безпекові ризики чимало українців обирають навчання за кордоном, оскільки медичні заклади освіти сьогодні не здійснюють навчання онлайн на постійній основі, як це може бути в інших коледжах та університетах (винятком є ветерани війни, які можуть здобувати медичну освіту дистанційно за певними спеціальностями). Така ситуація не дає змоги молоді, яка вимушено проживає за кордоном, обирати український медичний заклад освіти з опцією навчання онлайн. Натомість маємо зауважити, що фрагментарно, в певні періоди українські медичні заклади переводять навчання в короткостроковий онлайн-формат (зі збереженням роботи клінічних кафедр в режимі симуляційних центрів для можливості здобувачів освіти відпрацювати практичні навички). Водночас навіть нетривале навчання онлайн для здобувачів всіх медичних спеціальностей, а також можливість

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

для осіб з досвідом роботи бойового медика навчатись онлайн за певними спеціальностями, потребує істотної адаптації платформ, на яких воно здійснюється, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами.

В умовах воєнного часу внаслідок зменшення контингенту здобувачів медичні заклади вимушені проводити активну профорієнтаційну роботу серед потенційних абітурієнтів, зокрема актуальною є співпраця з ветеранськими організаціями. Варто зазначити, що за рішенням Міністерства охорони здоров'я України з 2026 р. *бойові медики можуть вступити на низку спеціальностей у заклади вищої та фахової передвищої медичної освіти за спрощеною процедурою* і потім працювати в цивільній медицині (спеціальність та посада «Бойовий медик» в Збройних Силах України було офіційно впроваджено та закріплено наказами Міністерства оборони України, зокрема змінами до Наказу №317 (або суміжних наказів щодо переліку посад) у 2017 р.; у 2023 р. затверджено професійний стандарт «Бойовий медик»).

У МОЗ України наголошують на тому, що: «досвід порятунку життів, якого бойові медики набувають на полі бою, є неоціненним. Саме такий досвід може перетворитися для них на нову цивільну професію. Медична система водночас поповниться кваліфікованими вмотивованими людьми. Відтак розроблення програм реінтеграції бойових медиків Уряд визначив однією з цілей Програми дій на 2025 р. Щоби бойові медики, які перебувають у війську або звільнилися з нього, могли здобути медичну освіту або долучитися до роботи в цивільній медицині, до нормативної бази внесена низка змін».

З 2026 р. бойові медики можуть обрати:

– вищу освіту парамедика (спеціалізація «Екстрена медицина») (заочно, дистанційно або дуально);

– фахову передвищу освіту для здобуття кваліфікації медсестри або фельдшера (очно).

Бойові медики, які перебувають на фронті, можуть здобути освіту дистанційно за скороченими програмами (2,5 роки), або здобути вищу чи фахову передвищу освіту за співбесідою, без НМТ. Також бойові медики після звільнення зі служби можуть одразу працевлаштуватися в систему екстреної медичної допомоги на

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

посаду екстреного медичного техніка, навіть якщо не мають такої кваліфікації. Паралельно із роботою вони можуть дистанційно навчатися за скороченою програмою (Бойовим медикам спростили вступ на фахові спеціальності – МОЗ України. Укрінформ, 2025).

Зокрема, таке навчання здійснюватиметься у п’яти закладах:

– Черкаська медична академія;

– Волинський медичний інститут;

– Львівська медична академія імені Андрія Крупинського;

– Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського;

– Фаховий коледж Українського Червоного Хреста (Бойові медики зможуть безкоштовно отримати цивільну медичну освіту за спрощеною процедурою. Район.IN.UA, 2025).

Також актуальним є завдання поширення інформацій про можливості навчання для здобувачів з особливими освітніми потребами, зокрема через сайти, соціальні мережі громадських організацій, що представляють інтереси осіб з інвалідністю. Так, на сайті Всеукраїнської організації осіб з інвалідністю зі слуху «Українське товариство глухих» (УТОГ) представлено перелік закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та зазначено, як конкретний заклад забезпечує умови для здобувачів з порушеннями слуху:

– *Комунальний заклад «Херсонський базовий медичний фаховий коледж» Херсонської обласної ради*

Освітній рівень: фаховий молодший бакалавр

Напрям підготовки (спеціальність): 11 Стоматологія, ОПП «Стоматологія ортопедична» (для осіб з порушеннями слуху)

Умови забезпечення доступності: 4 штатних перекладача жестової мови (перекладачі-сурдопедагоги), які забезпечують ефективний освітній процес. Здобувачі освіти з порушеннями слуху вивчають загальноосвітні і фахові

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

дисципліни у логічній послідовності з удосконаленням навичок професійної мови як словесно, так і жестовою мовою;

– *Львівська медична академія імені Андрія Крупинського*

Освітній рівень: фаховий молодший бакалавр

Термін навчання: 2,5 роки

Напрям підготовки (спеціальність): лабораторна діагностика

Умови вступу: тестове опитування

Умови забезпечення доступності: перекладач жестової мови (Перелік вищих навчальних закладів для вступу у 2025 році для осіб з порушеннями слуху. УТОГ, 2025).

Варто зазначити, що у Львівській медичний академії (до 2019 р. – Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрія Крупинського) перший набір студентів з особливими освітніми потребами відбувся у 1998 р. за фахом «Лаборант медицини» (для осіб з порушеннями слуху), а у 2006 р. за фахом «Медсестра з масажу» (для студентів з порушеннями зору) (Історія Львівської медичної академії. Львівська медична академія імені Андрія Крупинського).

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами узагальнення результатів дослідження визначено, що проблема створення інклюзивного освітнього середовища у закладах медичної освіти є актуальною та недостатньо вирішеною. Зважаючи на специфіку схарактеризовано такі напрями: застосування адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій та допоміжних технічних засобів комунікації, психологічний супровід, підготовка (підготовленість та вмотивованість) викладачів до роботи з різними категоріями студентів, створення умов для навчання ветеранів, бойових медиків. Встановлено, що серед шляхів розв’язання проблеми на перших позиціях: залучення представників з числа здобувачів з особливими освітніми потребами до вченої ради університету, вчених рад факультетів та наукових інститутів, залучення представників громадських організацій, вивчення міжнародного досвіду, участь викладачів у міжнародних освітніх проєктах, міждисциплінарна співпраця тощо.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Подальшого вивчення потребує проблематика, пов'язана з реалізацією у закладах медичної освіти технологій інклюзивного навчання і водночас урахування медичних протипоказань до роботи за медичними спеціальностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байда, Л., & Іванова, О. (2019). Універсальний дизайн в медичних закладах: методичний посібник. Київ: Ваіте. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/15777

2. Данілавічютє, Е.А. (2020). Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(89), 53–64. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v4i89.9

3. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2021). До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, 16, 143–160. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.147

4. Засенко, В. (2024). Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(115), 20–36. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182

5. Литовченко, С. В., & Литовченко, В. П. (2022). Фактори навколишнього середовища в рамках соціальної моделі розуміння особливих потреб. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 108(4), 27–39. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.120

6. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2023). Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 232 с. URL: https://ispukr.org.ua/?p=11563

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

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

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

10. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. CMAJ, 189 (18), E678-E679. https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

11. Joshi, A., & Ray, SL. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 34 (2), 116–124. https://doi.org/10.7899/JCE-18-14

12. *Онлайн-бібліотеки для людей з порушеннями зору*. Полтавський державний аграрний університет. URL: https://www.pdau.edu.ua/content/onlayn-biblioteky-dlya-lyudey-z-vadamy-zoru) (дата звернення: 25.02.2026).

13. Lavric, A., Beguni, C., Zadobrischi, E., Căilean, A. M., & Avătămăniței, S. A. (2024). A Comprehensive Survey on Emerging Assistive Technologies for Visually Impaired Persons: Lighting the Path with Visible Light Communications and Artificial Intelligence Innovations. *Sensors (Basel, Switzerland)*, *24*(15), 4834. https://doi.org/10.3390/s24154834

14. *Бойовим медикам спростили вступ на фахові спеціальності – МОЗ України*. (2025). Укрінформ. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/4042675-bojovim-medikam-sprostili-vstup-na-fahovi-specialnosti-moz.html (дата звернення: 25.02.2026).

15. *Бойові медики зможуть безкоштовно отримати цивільну медичну освіту за спрощеною процедурою* (2025). Район.IN.UA. URL: https://medicine.rayon.in.ua/news/838270-boyovi-mediki-zmozhut-bezkoshtovno-otrimati-tsivilnu-medichnu-osvitu-za-sproshchenoyu-protseduroyu (дата звернення: 25.02.2026).

16. *Перелік вищих навчальних закладів для вступу у 2025 році для осіб з порушеннями слуху.* (2025). Всеукраїнська організація осіб з інвалідністю зі слуху «Українське товариство глухих» (УТОГ). URL: https://utog.org/osvita/dlya-abiturientiv/perelik-vichih-navchalnih-zakladiv-dlia-vstupu-u-2025?fbclid=Iwb21leAP2bTFjbGNrA_ZtLGV4dG4DYWVtAjExAHNydGMGYXBwX2lkDDM1MDY4NTUzMTcyOAABHivUyNd66fCyq6kUC8NYIhyhgYpr8SsQHhi3Y7eo6to1ZWLGwvPCP0Mmgewu_aem_hzWPThu9E7Adie5RwTrd3Q (дата звернення: 25.02.2026).

17. *Історія Львівської медичної академії*. Львівська медична академія імені Андрія Крупинського. URL: https://lma.edu.ua/pro-akademiyu/istoriya-akademiyi/ (дата звернення: 25.02.2026).

REFERENCES

1. Baida, L., & Ivanova, O. (2019). Universalnyi dyzain v medychnykh zakladakh [Universal design in healthcare facilities]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: Vaite. https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/15777 [in Ukrainian].

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

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

3. Zasenko, V., & Prokhorenko, L. (2021). Do problemy reformuvannia haluzi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [On the problem of reforming the education sector for children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*, 16, 143–160. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.147 [in Ukrainian].

4. Zasenko, V. (2024). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: problemy viiny i myru [Education of persons with special needs: problems of war and peace]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3(115), 20–36. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182 [in Ukrainian].

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

6. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2023). Inkliuzyvna osvita: pokrokovo dlia pedahohiv [Inclusive education: step by step for teachers]: navchalno-metodychnyi posibnyk (Seriia Inkliuzyvna osvita). Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2023. 232 s. https://ispukr.org.ua/?p=11563 [in Ukrainian].

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

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

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

10. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. CMAJ, 189 (18), E678-E679. https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402 [in English].

11. Joshi, A., & Ray, SL. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 34 (2), 116–124. https://doi.org/10.7899/JCE-18-14 [in English].

12. Onlain-biblioteky dlia liudei z porushenniamy zoru [Online libraries for people with visual impairments]. Poltavskyi derzhavnyi ahrarnyi universytet. https://www.pdau.edu.ua/content/onlayn-biblioteky-dlya-lyudey-z-vadamy-zoru) [in Ukrainian].

13. Lavric, A., Beguni, C., Zadobrischi, E., Căilean, A. M., & Avătămăniței, S. A. (2024). A Comprehensive Survey on Emerging Assistive Technologies for Visually Impaired Persons: Lighting

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

the Path with Visible Light Communications and Artificial Intelligence Innovations. *Sensors (Basel, Switzerland)*, *24*(15), 4834. .https://doi.org/10.3390/s24154834 [in English].

14. Boiovym medykam sprostyly vstup na fakhovi spetsialnosti – MOZ Ukrainy [Entry into specialized specialties has been simplified for combat medics – Ministry of Health of Ukraine]. (2025). Ukrinform. https://www.ukrinform.ua/rubric-society/4042675-bojovim-medikam-sprostili-vstup-na-fahovi-specialnosti-moz.html [in Ukrainian].

15. Boiovi medyky zmozhut bezkoshtovno otrymaty tsyvilnu medychnu osvitu za sproshchenoiu protseduroiu [Combat medics will be able to receive civilian medical education for free through a simplified procedure] (2025). Raion.IN.UA. https://medicine.rayon.in.ua/news/838270-boyovi-mediki-zmozhut-bezkoshtovno-otrimati-tsivilnu-medichnu-osvitu-za-sproshchenoyu-protseduroyu [in Ukrainian].

16. Perelik vyshchykh navchalnykh zakladiv dlia vstupu u 2025 rotsi dlia osib z porushenniamy slukhu [List of higher education institutions for admission in 2025 for people with hearing impairments]. (2025). Vseukrainska orhanizatsiia osib z invalidnistiu zi slukhu «Ukrainske tovarystvo hlukhykh» (UTOH). https://utog.org/osvita/dlya-abiturientiv/perelik-vichih-navchalnih-zakladiv-dlia-vstupu-u-2025?fbclid=Iwb21leAP2bTFjbGNrA_ZtLGV4dG4DYWVtAjExAHNydGMGYXBwX2lkDDM1MDY4NTUzMTcyOAABHivUyNd66fCyq6kUC8NYIhyhgYpr8SsQHhi3Y7eo6to1ZWLGwvPCP0Mmgewu_aem_hzWPThu9E7Adie5RwTrd3Q [in Ukrainian].

17. Istoriia Lvivskoi medychnoi akademii [History of the Lviv Medical Academy]. Lvivska medychna akademiia imeni Andriia Krupynskoho. https://lma.edu.ua/pro-akademiyu/istoriya-akademiyi/ [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 2.03.2026

Прорецензовано 26.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1-056.263:004.9

Оксана Михайленко,

аспірантка факультету спеціальної освіти та соціальної політики

Українського державного університету імені М. Драгоманова

ksyuffff@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3287-9529

DOI: 10.24919/2308-4863/55-2-36

Researcher ID: PJA-5349-2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Oksana Mykhailenko,
Postgraduate student at the Faculty of Special Education and Social Policy
M. Dragomanov National University of Ukraine

вчитель, Комунальний заклад освіти
«Навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради,
вулиця Лешко - Попеля, 1, м. Дніпро, Дніпропетровська обл., 49005, Україна

teacher, Municipal Educational Institution «Zoryany»
Educational and Rehabilitation Centre» of the Dnipropetrovsk Regional Council
Leshko-Popelya Street, 1, Dnipro, Dnipropetrovsk Region, 49005, Ukraine

ЦИФРОВА КАЗКА ЯК ЗАСІБ СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

DIGITAL FAIRY TALES AS A MEANS OF AUDITORY-VERBAL REHABILITATION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Анотація. Мета статті. Теоретично обґрунтувати та розробити методику використання цифрової казки як мультимодального інструменту слухомовленнєвої реабілітації дітей з порушеннями слуху на засадах цифрової інклюзії. У центрі дослідження – інтерактивна модель казки «Хуха-Моховинка», що поєднує етнопедагогічний зміст із асистентними технологіями.

Методи дослідження. Використано аналіз наукових джерел із сурдопедагогіки та цифровізації освіти, класифікацію спеціалізованих ІКТ (AAC, Digital Inclusion, Book Creator), компаративний аналіз програмних платформ (Book Creator, Toontastic 3D, Genially) та педагогічне проєктування корекційного наративу на основі теорії когнітивного навантаження. У тексті підкреслено, що «спеціалізовані додатки мають виступати не заміною, а органічним складником корекційної системи», що визначає методологічний підхід дослідження. Результати. Розроблено структуру цифрової казки, яка інтегрує візуальні, акустичні, жестові та творчі модулі. Створено «Звуковий паспорт» персонажа казки В. Короліва-Старого – систему високочастотних акустичних маркерів, що стимулюють слуховий гнозис. Доведено, що цифрова казка як комбінований засіб реабілітації забезпечує синхронізацію візуального ряду, жестової мови та адаптивного звукового фону, сприяючи переходу від пасивного сприймання до активної комунікативної взаємодії. Окреслено ризики цифрової взаємодії (кліпове мислення, цифрове оніміння, декорпорація) та визначено принципи їх нівелювання. Висновки. Синергія

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

етнопедагогічного змісту та асистентних технологій дає змогу індивідуалізувати корекційний процес, підтримати сенсорний баланс і подолати прояви аудизму. Цифрова казка постає ефективним інструментом слухомовленнєвої реабілітації дітей із порушеннями слуху, а її впровадження відкриває перспективи створення цілісного циклу мультимодальних реабілітаційних ресурсів.

***Ключові слова**:* цифрова казка; слухомовленнєва реабілітація; порушення слуху; Digital Inclusion; слуховий гнозис; кохлеарна імплантація, асистентні засоби.

Abstract. Purpose of the article. The study aims to theoretically substantiate and develop a methodology for using a digital fairy tale as a multimodal tool for auditory-verbal rehabilitation of children with hearing impairments, based on the principles of Digital Inclusion. The interactive model of the fairy tale "Khukha-Mokhovynka," which integrates ethnopedagogical content with assistive technologies, serves as the core of the research. Methods. The study employs theoretical analysis of scientific literature on deaf education and digitalization, systematization and classification of specialized ICT tools (AAC, Digital Inclusion, Book Creator), comparative analysis of digital storytelling platforms (Book Creator, Toontastic 3D, Genially), and pedagogical design of a corrective narrative grounded in Cognitive Load Theory. As emphasized in the article, specialized applications should function "not as a replacement but as an organic component of the correctional system," which defines the methodological framework. Results. A structured model of a digital fairy tale integrating visual, acoustic, gestural, and creative modules has been developed. The "Acoustic Passport" of the character from V. Koroliv-Staryi's tale was created as a system of high-frequency auditory markers designed to stimulate auditory gnosis. The study demonstrates that digital fairy tales function as combined rehabilitation tools that synchronize visual sequences, sign language elements, and adaptive sound layers, facilitating a shift from passive perception to active communicative engagement. Risks associated with digital interaction—such as clip thinking, digital numbness, and decorporation. Conclusions. The synergy of ethnopedagogical content and assistive technologies enables individualized correctional support, promotes sensory balance, and contributes to overcoming manifestations of audism. Digital fairy tales prove to be an effective tool for auditory-verbal rehabilitation of children with cochlear implants and offer promising prospects for developing a comprehensive cycle of multimodal rehabilitation resources.

Key words: digital fairy tale; auditory-verbal rehabilitation; hearing impairment; Digital Inclusion; auditory gnosis; cochlear implantation, assistive devices.

Актуальність дослідження. В умовах стрімкої цифровізації спеціальної освіти особливої ваги набуває пошук інструментів для компенсації сенсорного дефіциту без ризику когнітивного перевантаження. Традиційні методики часто не

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

забезпечують необхідного рівня динаміки для дітей з порушеннями слуху. імплантами. Як зазначають Зорочкіна та ін. (2025), спеціалізовані додатки мають виступати не заміною, а органічним складником корекційної системи. Концепція Digital Inclusion відкриває нові шляхи для створення інклюзивного контенту, де цифрова казка стає засобом подолання комунікативних бар'єрів та соціальної ізоляції.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері спеціальної та інклюзивної освіти демонструють зростання інтересу до використання цифрових технологій як інструментів підтримки слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху. У працях Чекан (2025) обґрунтовано, що цифрові мультимодальні ресурси сприяють розвитку зв'язного мовлення молодших школярів аутистичного спектра, оскільки забезпечують поєднання візуальних, слухових та інтерактивних стимулів. Авторка підкреслює, що адаптивний темп подання матеріалу та можливість багаторазового повторення є ключовими чинниками ефективності цифрових засобів у роботі з дітьми, які мають сенсорні порушення. Проблему подолання аутизму (дискримінації за ознакою слуху) та створення безбар'єрного середовища висвітлено в роботах M. Harvey (2024). Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення когнітивної безпеки цифрових середовищ. Filimon-Benea та Vid (2026) описують ризики сенсорної перенасиченості, що може призводити до феномену «цифрової декорпорації» – відокремлення свідомості від тілесного досвіду. Автори наголошують, що надмірна інтенсивність візуальних та аудіостимулів здатна викликати фрагментарність сприйняття та зниження концентрації уваги, що є критично важливим для дітей після кохлеарної імплантації. З огляду на це, дослідники рекомендують застосовувати принцип «технологічного аскетизму», який передбачає збалансоване використання мультимедійних елементів. У контексті розвитку слухового гнозису важливими є результати дослідження Babych і Tychyna (2021), які довели, що немовленнєвий слуховий гнозис є базовим нейропсихологічним механізмом формування фонематичної системи. Авторки встановили сильний кореляційний зв'язок (r = 0,93) між здатністю розрізняти

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

висоту, силу та тембр звуку та рівнем сформованості синтагматичних конструкцій. Це підтверджує необхідність структурованого, поетапного розвитку слухового сприймання – від простих немовленнєвих стимулів до складних мовленнєвих одиниць. Окрему увагу в контексті цифровізації спеціальної освіти варто приділити систематизації вітчизняного програмного забезпечення. Як зазначають Зорочкіна, Литвин, Суховієнко та Здір (2025), сучасний ринок україномовних спеціалізованих засобів для дітей з порушеннями мовлення представлений широким спектром продуктів: від діагностичних комплексів до програм невербальної комунікації та мовленнєвої корекції. Дослідники підкреслюють, що такі інструменти, як «Digital Inclusion» та «EYA», що базуються на принципах альтернативної та додаткової комунікації (AAC), дають ефективно формувати висловлювання за допомогою візуальних підказок та індивідуалізованих словників. Окрім цього, у роботі Зорочкіної та співавторів (2025) виокремлено важливість поєднання цифрових тренажерів («SpeakTX», «Домашній Логопед-Intellect») із традиційними методами корекції, що забезпечує комплексний вплив на мовленнєву систему дитини.

Узагальнюючи результати попередніх досліджень, можна констатувати, що сучасна наукова думка рухається у напрямі інтеграції мультимодальних цифрових ресурсів у корекційно-розвивальний процес. Проте, попри наявність значної кількості програмних засобів, залишається недостатньо розробленим сегмент інклюзивних цифрових казок, які поєднують художній наратив, корекційні завдання та асистивні технології. Саме цю науково-методичну нішу заповнює розробка цифрової казки як інструменту слухомовленнєвої реабілітації.

Метою статті є наукове обґрунтування та опис розробки цифрової казки як інклюзивного мультимодального засобу слухомовленнєвої реабілітації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху на основі принципів Digital Inclusion, сучасних ІКТ-інструментів та методик розвитку слухового гнозису. У межах поставленої мети передбачено: аналіз сучасних наукових підходів до цифровізації спеціальної освіти; визначення функціональних можливостей спеціалізованих програмних засобів, релевантних для слухомовленнєвої

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

реабілітації; розроблення алгоритму створення цифрової казки з урахуванням когнітивної безпеки та мультимодальності; опис практичної реалізації ключових компонентів цифрової казки, зокрема «Звукового паспорта» персонажів; обґрунтування корекційного потенціалу цифрової казки як інструменту розвитку слухового гнозису та зв'язного мовлення.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних і практичних методів, що забезпечили всебічний аналіз проблеми та розробку інклюзивного цифрового ресурсу: теоретичні методи (аналіз наукових джерел з сурдопедагогіки, когнітивної психології, цифрової інклюзії та мультимодального навчання); порівняльний аналіз спеціалізованих програмних засобів (Digital Inclusion, EYA, SpeakTX, Book Creator); узагальнення результатів сучасних досліджень щодо розвитку слухового гнозису (Babych & Tychyna, 2021), когнітивного навантаження (Filimon-Benea & Vid, 2026) та цифрової реабілітації (Чекан, 2025). Емпіричні методи**:** моделювання структури цифрової казки; проєктування мультимодальних елементів (аудіошари, піктограми, інтерактивні зони); експертна оцінка функціональності цифрового ресурсу. Метод проєктування цифрового освітнього середовища: застосування принципів Universal Design for Learning (UDL); інтеграція AAC-елементів; дотримання принципу «технологічного аскетизму» для запобігання когнітивному перевантаженню.

Результати дослідження. Практична реалізація слухомовленнєвого розвитку дітей із порушеннями слуху засобами цифрової казки базується на системній інтеграції асистентних технологій у корекційний процес. У межах нашого дослідження цифрова казка розглядається як багатокомпонентний засіб, що дає змогу поєднати традиційні логопедичні та сурдопедагогічні прийоми з високою ефективністю мультимодального контенту.

Фундаментом слухомовленнєвого розвитку, згідно з дослідженнями Бабич та Тичини (2021), є здатність дитини розрізняти немовленнєві звуки. У розробленій нами методиці цифрова казка виступає платформою для формування «Звукових паспортів» персонажів. Кожна поява героя супроводжується специфічним

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

акустичним стимулом (наприклад, шурхотом листя чи шелестом моху для Хухи-Моховинки). Це дає змогу цілеспрямовано тренувати розпізнавання висоти, тембру та інтенсивності звуку, що є нейропсихологічною передумовою для сприйняття складних фонематичних ознак мовлення через кохлеарні імпланти.

Проєктування цифрової казки здійснювалося з урахуванням теорії когнітивного навантаження (CLT). Для дітей із сенсорними порушеннями критично важливим є баланс між візуальним та акустичним каналами сприйняття. Щоб уникнути перевтоми та ефекту «розсіяної уваги», ми впровадили систему візуальних «якорів» (Чекан, 2025). Кожен звуковий сигнал підкріплюється статичним зображенням або піктограмою, що допомагає дитині декодувати зміст наративу без зайвого напруження робочої пам’яті. Це забезпечує послідовність слухомовленнєвого розвитку та сприяє кращому розумінню причинно-наслідкових зв’язків сюжету.

Важливим аспектом нашої методики є збереження психосоматичної цілісності дитини в умовах інтенсивного використання ІКТ. Як зазначають Filimon-Benea та Vid (2026), тривала взаємодія з екраном може призводити до декорпорації – ілюзорного відриву свідомості від тілесного досвіду. У контексті слухомовленнєвого розвитку це проявляється як зниження кінестетичної чутливості. Для нівелювання цього ризику ми впровадили принцип «технологічного аскетизму», який передбачає обов’язкове поєднання екранної активності з тактильними вправами (наприклад, обстеження реальних предметів-замінників), що відновлює сенсорну гармонію та зв’язок між звуком і фізичним об’єктом.

На основі аналізу україномовних спеціалізованих засобів (Зорочкіна та ін., 2025) нами було структуровано програмний інструментарій, що найбільш ефективно забезпечує корекційний вплив у процесі роботи з цифровою казкою (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика засобів створення цифрової казки

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Програмний засіб	Провідна функція в реабілітації	Очікуваний корекційний ефект	Опора на дослідження (APA 7)
Book Creator	Створення мультимодальних книг	Розвиток слухового гнозису та словника	Messier & Wood (2015)
Digital Inclusion	Використання піктограм (AAC)	Соціальна адаптація та спілкування	Зорочкіна та ін. (2025)
EYA	Адаптивна взаємодія з сім'єю	Зміцнення комунікації в родині	Harvey (2024)
Toontastic 3D	Гейміфікований сторітелінг	Розвиток виразності мовлення та голосу	Ioannou & Andreva (2019)

Характеристика програмних засобів цифрового сторітелінгу, які ми використовуємо у своєму дослідженні для створення цифрових казок:

1. Book Creator – виступає основною платформою для синтезу мультимодального контенту. Її ключова перевага полягає в можливості створення «гарячих точок» (hotspots), що дає можливість інтегрувати «Звукові паспорти» персонажів безпосередньо в ілюстрації. Це забезпечує контроль когнітивного навантаження (CLT), оскільки дитина сама регулює темп подачі звукових та візуальних стимулів.

2. Digital Inclusion – спеціалізований україномовний застосунок, який ми використовуємо як базу для візуальної підтримки (AAC). Програма дає змогу дитині використовувати піктограми для вибору дій героя казки, що знижує комунікативні бар'єри та допомагає подолати труднощі в розумінні абстрактних понять сюжету.

3. EYA (Every Young Ability) – асистентна платформа, орієнтована на системну взаємодію в родині (модель Гарві). Програма дає змогу батькам персоналізувати словник казки під побутові потреби дитини, створюючи безперервне слухомовленнєве середовище поза межами занять із фахівцем.

4. Toontastic 3D – гейміфіковане середовище від Google для розвитку просодики та інтонаційної виразності. Завдяки функції запису власного голосу для анімаційних героїв дитина отримує миттєвий зворотний зв'язок, що стимулює вокалізацію та допомагає працювати над гучністю й тембром мовлення в ігровій формі.

Центральним компонентом розробленої методики є проєктування асистентного цифрового наративу на основі казки В. Короліва-Старого «Хуха-Моховинка». Вибір зазначеного твору є науково вмотивованим, оскільки характеристики головної героїні корелюють із ключовими завданнями корекційної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

роботи з дітьми, які мають порушення слуху. Образ Хухи – істоти, наділеної надзвичайною сензитивністю до акустичних коливань середовища, яка водночас залишається «непочутою» оточенням через свою соматичну та поведінкову специфіку, – виступає релевантною психологічною метафорою для дитини із сенсорним дефіцитом. Це сприяє подоланню внутрішніх бар'єрів та формуванню позитивної самоідентифікації, де технічні засоби реабілітації сприймаються як інструмент реалізації індивідуальної обдарованості (Королів-Старий, 2020).

У межах дослідження було виокремлено та реалізовано такі напрями слухомовленнєвої корекції через цифрову трансформацію образу:

1. Формування немовленнєвого слухового гнозису через «Звуковий паспорт» персонажа. Враховуючи природне середовище існування Хухи (лісовий бір), наратив насичений звуковими стимулами високої частоти та специфічної інтенсивності (шелест моху, мікрозвуки природи). Спираючись на нейропсихологічне підґрунтя, ми інтегрували в структуру цифрової казки систему «Звукових паспортів». Кожна інтерактивна поява героїні супроводжується акустичними маркерами, що дозволяє учневі розвивати здатність до виокремлення корисного сигналу серед фонового шуму. Це є базовою умовою для адаптації дитини до роботи зі слуховими апаратами чи мовними процесорами кохлеарних імплантів.

2. Синхронізація візуального та акустичного каналів як засіб зниження когнітивного навантаження. Здатність Хухи до зміни забарвлення стала основою для реалізації принципу мультимодальної стимуляції. У цифровому форматі кожна візуальна трансформація персонажа синхронізується зі зміною тембральних або динамічних характеристик аудіосупроводу. Згідно з теорією когнітивного навантаження (CLT), така валідація візуальних «якорів» дає змогу оптимізувати процес розпізнавання лексичних одиниць та складних абстрактних понять, значно полегшуючи семантичне декодування тексту (Чекан, 2025).

3. Превенція декорпорації та сенсорна інтеграція. Особливого значення набуває корекційна цінність персонажа у подоланні ризиків декорпорації. Тактильна природа образу Хухи (акцент на «пухнастості», м'якості) дозволяє

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

інтегрувати в цифровий контент етапи кінестетичного заземлення. У процесі взаємодії з асистентним засобом дитина отримує завдання на зіставлення віртуального стимулу з реальним тактильним досвідом (дотик до природних матеріалів-аналогів). Такий підхід, відповідно до застережень Filimon-Benea та Vid (2026), дає змогу нівелювати ефект «цифрового оніміння», відновлюючи психосоматичну єдність дитини та зв'язок між акустичним сприйняттям і тілесним усвідомленням у реальному просторі.

Отже, цифрова трансформація образу Хухи-Моховинки перетворює процес реабілітації на цілісну систему, де розвиток слухової сфери відбувається паралельно з емоційною та соматичною стабілізацією дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження теоретично обґрунтовано та практично розкрито методику використання цифрової казки як комплексного засобу слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху. Встановлено, що ефективність цифрового сторітелінгу в сурдопедагогіці забезпечується інтеграцією системної моделі М. Гарві (Harvey, 2024) та теорії когнітивного навантаження (CLT). Такий підхід дає можливість створити безпечне та мотивуюче слухомовленнєве середовище, де цифрова казка виступає асистентною технологією, що адаптується під індивідуальні налаштування слухових апаратів чи кохлеарних імплантів. Доведено, що цифрова трансформація образу Хухи-Моховинки В. Королівa-Старого є дієвим інструментом формування немовленнєвого слухового гнозису. Впровадження «Звукових паспортів» персонажів дає змогу реалізувати принцип послідовності (сукцесивності) сприйняття звукових стимулів, що, згідно з Бабич та Тичиною (2021), виступає фундаментом для розвитку фонематичної системи та запобігає дисбалансу у формуванні складних мовленнєвих конструкцій.

Обґрунтовано необхідність дотримання принципу «технологічного аскетизму» для нівелювання ризиків декорпорації та «цифрового оніміння». Методика передбачає обов'язкове поєднання екранної взаємодії з тактильно-кінестетичними вправами, що відновлює сенсорну гармонію (sensus communis) та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

забезпечує психосоматичну цілісність дитини в процесі використання ІКТ (Filimon-Benea & Vid, 2026).

Порівняльний аналіз програмного інструментарію (Book Creator, Digital Inclusion, EYA) підтвердив, що використання мультимодальних платформ дає можливість не лише розвивати слухове сприймання, а й залучати родину до реабілітаційного процесу, створюючи умови для успішної соціальної інклюзії та подолання соціокультурних бар'єрів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці цілісного циклу цифрових казок «Звуковий світ української міфології» та експериментальній перевірці їхнього впливу на розвиток просодичної сторони мовлення дітей з різними ступенями втрати слуху в умовах спеціальної школи та інклюзивного освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич, Н., & Тичина, К. (2021). Auditory Gnosis Dysfunctions in Preschool Children with Severe Speech Disorders. The New Educational Review, 64(2), 21–32. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36608/1/N_Babych_K_Tychyna_TNER_64_IL.pdf

2. Зорочкіна, Т., Литвин, І., Суховієнко, Н., & Здір, Д. (2025). Особливості застосування спеціалізованих програмних засобів і додатків у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(27), 90–104. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.295

3. Королів-Старий, В. (2020). Хуха-Моховинка: казка. Веселка.

4. Ласточкіна, О. В. (2018). Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. Актуальні питання корекційної освіти, 12, 169–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_18

5. Михальська, С., Старик, С., & Докучина, Т. (2023). Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Освіта. Інноватика. Практика, 11(10), 101–105. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-015

6. Чекан О. І. (2025) Теоретико-методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації : дис. ..доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова): 13.00.03 – корекційна педагогіка / О. І. Чекан; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 641 с. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24524

7. Filimon-Benea, A., & Vid, I. (2026). Internet and Decorporation: Sensory Reconfigurations of the Body in the Techno-Realist Age. Religions, 17(1), 2. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/rel17010002

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

8. Guerrero, J. E. M., et al. (2024). Integration of Gamification and Mobile Applications to Promote Inclusive Education: A Techno Pedagogical Approach. Revista de Gestão Social e Ambiental, 18(11), 1–16. Retrieved from: https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/9584

9. Harvey, M. A. (2024). Psychotherapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons: A Systemic Model (2nd ed.). Routledge. Retrieved from: https://www.routledge.com/Psychotherapy-With-Deaf-and-Hard-of-Hearing-Persons-A-Systemic-Model/Harvey/p/book/9781138996946

10. Ioannou, A., & Andreva, A. (2019). Play and Learn with an Intelligent Robot: Enhancing the Therapy of Hearing-Impaired Children. Lecture Notes in Computer Science, 11747, 452–460. Retrieved from: https://inria.hal.science/hal-02544587v1/document

11. Messier, J., & Wood, C. (2015). Facilitating vocabulary acquisition of children with cochlear implants using electronic storybooks. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20(4), 356–373. Retrieved from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26251346/

12. Rezaiyan, F., et al. (2020). The Effectiveness of Online Dialogic Storytelling on Vocabulary Skills of Hard of Hearing Children. Iranian Rehabilitation Journal, 18(3), 319–328. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/374558166_The_Effectiveness_of_Online_Dialogic_Storytelling_on_Vocabulary_Skills_of_Hard_of_Hearing_Children_A_B_S_T_R_A_C_T

REFERENCES

1. Babych, N., & Tychyna, K. (2021). Auditory Gnosis Dysfunctions in Preschool Children with Severe Speech Disorders. The New Educational Review, 64(2), 21–32. [in English]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36608/1/N_Babych_K_Tychyna_TNER_64_IL.pdf

2. Zorochkina, T., Lytvyn, I., Sukhoviienko, N., & Zdir, D. (2025). Osoblyvosti zastosuvannia spetsializovanykh prohramnykh zasobiv i dodatkiv u roboti z ditmy, yaki maiut porushennia movlennia [Peculiarities of Using Specialized Software and Applications in Work with Children with Speech Disorders]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(27), 90–104. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.295 [in Ukrainian].

3. Koroliv-Staryi, V. (2020). Khukha-Mokhovynka: kazka [Khukha-Mokhovynka: A Fairy Tale]. Veselka. [in Ukrainian].

4. Lastochkina, O. V. (2018). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti lohopeda [The Use of Computer Technologies in the Professional Activity of a Speech Therapist]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 12, 169–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_18 [in Ukrainian].

5. Mykhalska, S., Staryk, S., & Dokuchyna, T. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Features of the Use of Information and Communication Technologies in Work with Children with Special Educational Needs]. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 11(10), 101–105. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-015 [in Ukrainian].

6. Chekan, O. I. (2025). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku zviaznoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra zasobamy tsyfrovizatsii [Theoretical and methodological foundations of the development of connected speech in older preschool children with autism

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

spectrum disorders by means of digitalization] (Doctoral dissertation, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky). URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24524 [in Ukrainian].

7. Filimon-Benea, A., & Vid, I. (2026). Internet and Decorporation: Sensory Reconfigurations of the Body in the Techno-Realist Age. Religions, 17(1), 2. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/rel17010002 [in English].

8. Guerrero, J. E. M., et al. (2024). Integration of Gamification and Mobile Applications to Promote Inclusive Education: A Techno Pedagogical Approach. Revista de Gestão Social e Ambiental, 18(11), 1–16. Retrieved from: https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/9584 [in English].

9. Harvey, M. A. (2024). Psychotherapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons: A Systemic Model (2nd ed.). Routledge. Retrieved from: https://www.routledge.com/Psychotherapy-With-Deaf-and-Hard-of-Hearing-Persons-A-Systemic-Model/Harvey/p/book/9781138996946 [in English].

10. Ioannou, A., & Andreva, A. (2019). Play and Learn with an Intelligent Robot: Enhancing the Therapy of Hearing-Impaired Children. Lecture Notes in Computer Science, 11747, 452–460. Retrieved from: https://inria.hal.science/hal-02544587v1/document [in English].

11. Messier, J., & Wood, C. (2015). Facilitating vocabulary acquisition of children with cochlear implants using electronic storybooks. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20(4), 356–373. Retrieved from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26251346/ [in English].

12. Rezaiyan, F., et al. (2020). The Effectiveness of Online Dialogic Storytelling on Vocabulary Skills of Hard of Hearing Children. Iranian Rehabilitation Journal, 18(3), 319–328. https://www.researchgate.net/publication/374558166_The_Effectiveness_of_Online_Dialogic_Storytelling_on_Vocabulary_Skills_of_Hard_of_Hearing_Children_A_B_S_T_R_A_C_T [in English].

Матеріал надійшов до редакції 23.02.2026

Прорецензовано 20.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1-056.26/.36

Геннадій Міськов,

аспірант

ittek@ukr.net

https://orcid.org/0000-0002-4135-8880

Web of Science ResearcherID G-6504-2019

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Hennadii Miskov,
Postgraduate Student

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
M. Berlinskoho street 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ДЕФОРМАЦІЯ АНТИЦИПАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ЯК ЧИННИК ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ЦИФРОВОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ

DEFORMATION OF ANTICIPATORY MECHANISMS AS A FACTOR OF ANXIETY IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN WAR CONDITIONS AND WAYS OF THEIR DIGITAL STABILIZATION

Анотація. У статті розкрито актуальну проблему теоретико-методологічного обґрунтування та практичної реалізації соціально-психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті подолання тривожності та страхів, посилених умовами воєнного стану. Вихідною теоретичною точкою дослідження став аналіз феномену антиципації як здатності до випереджаючого відображення дійсності, деформація якої в умовах невизначеності призводить до формування стійких патологічних тривожних станів.

Методологічну основу роботи складають результати авторських емпіричних кроків щодо вимірювання емоційних реакцій та аналізу «Мапи страхів», а також критичний огляд інструментарію психологічного скринінгу. Зокрема, автором доведено обмеженість застосування шкали HADS для дитячої популяції з ООП у кризових умовах та наголошено на необхідності розробки травмочутливих діагностичних протоколів.

У статті інтегровано напрацювання провідних вітчизняних науковців: розглянуто питання психологічної безпеки та емоційної стійкості (В. Кобильченко, І. Омельченко), стратегії підтримки осіб з ООП у кризових ситуаціях (С. Кульбіда), а також специфіку дистанційної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

допомоги та використання цифрових рішень для дітей із ментальними порушеннями та РАС (Н. Баташева, А. Душка).

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні моделі «цифрової стабілізації», де інтерактивні платформи та цифрові ресурси розглядаються не лише як засоби навчання, а як «безпечний простір» для емоційного розвантаження, що дозволяє мінімізувати сенсорне перевантаження та соціальну напругу. Окрему увагу приділено стратегії формування жестомовної політики (С. Кульбіда, О. Рибак, Г. Міськов, 2025) як чиннику створення безбар'єрного комунікативного середовища, що є базовою умовою зниження рівня тривожності у дітей із порушеннями слуху.

Практичне значення дослідження полягає у систематизації заспокійливих технік та цифрових інструментів, що можуть бути імплементовані в роботу практичних психологів та педагогів інклюзивних закладів. Синергія традиційних арттерапевтичних методів та сучасних ІКТ-засобів визначена як найбільш ефективний шлях реабілітації та адаптації дитини з ООП у трансформованому соціальному просторі.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами (ООП), тривожність, соціально-психологічна допомога, антиципація, психологічна безпека, інклюзивна освіта, жестомовна політика.

Abstract. The article reveals the topical problem of theoretical-methodological substantiation and practical implementation of socio-psychological assistance to children with special educational needs (SEN) in the context of overcoming anxiety and fears exacerbated by martial law. The starting theoretical point of the study was the analysis of the phenomenon of anticipation (G. Miskov, I. Batrachenko) as the ability to pro-active reflection of reality, the deformation of which in conditions of uncertainty leads to the formation of stable pathological anxiety states.

The methodological basis of the work consists of the results of the author's empirical steps in measuring emotional reactions and analyzing the «Map of Fears», as well as a critical review of psychological screening tools. In particular, the author proved the limitations of using the HADS scale for the pediatric population with SEN in crisis conditions and emphasized the need to develop trauma-sensitive diagnostic protocols.

The article integrates the works of leading Ukrainian scientists: issues of psychological safety and emotional stability (V. Kobylchenko, I. Omelchenko), strategies for supporting persons with SEN in crisis situations (S. Kulbida), as well as the specifics of remote assistance and the use of digital solutions for children with mental disabilities and ASD (N. Batasheva, A. Dushka) are considered.

The scientific novelty lies in the substantiation of the «digital stabilization» model, where interactive platforms and digital resources are considered not only as learning tools but as a «safe space» for emotional relief, which allows minimizing sensory overload and social tension. Special attention is

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

paid to sign language policy (S. Kulbida, G. Miskov) as a factor in creating a barrier-free communicative environment, which is a basic condition for reducing the level of anxiety in children with hearing impairments.

The practical significance of the study lies in the systematization of calming techniques and digital tools that can be implemented in the work of practical psychologists and teachers of inclusive institutions. The synergy of traditional art-therapeutic methods and modern ICT tools is identified as the most effective way of rehabilitation and adaptation of a child with SEN in a transformed social space.

Key words: children with special educational needs (SEN), anxiety, socio-psychological assistance, anticipation, psychological safety, inclusive education, sign language policy.

Актуальність дослідження. Повномасштабна збройна агресія проти України спричинила безпрецедентну гуманітарну кризу, що докорінно трансформувала умови життєдіяльності та освітній простір. У стані особливої вразливості опинилися діти з особливими освітніми потребами (ООП), чия психоемоційна сфера зазнає подвійного навантаження: через наявні психофізичні порушення та через перманентну загрозу життю, що породжує деструктивні рівні тривожності та страхів.

Постановка проблеми у загальному вигляді зумовлена необхідністю переосмислення механізмів психологічної стійкості особистості дитини з ООП. Як зазначають В. Кобильченко, І. Омельченко та А. Душка (2025) у своїх останніх дослідженнях, психологічна стійкість у кризових умовах є динамічним процесом, що потребує специфічного супроводу не лише дитини, а й усієї родини для запобігання емоційній дестабілізації. Саме комплексний підхід до психологічної безпеки та емоційної стійкості дає змогу мінімізувати ризики розвитку невротичних станів у дітей з порушеннями сенсорного та інтелектуального розвитку в умовах соціальних трансформацій.

Фундаментальним аспектом нашого дослідження є розгляд тривожності через призму феномену антиципації. В умовах воєнного стану здатність до випереджаючого відображення дійсності набуває специфічного характеру: дитина з ООП часто будує образ майбутнього винятково в категоріях загрози. Це призводить до виникнення ірраціональних страхів, що блокують пізнавальну активність.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Зв’язок із науковими завданнями підтверджується державними пріоритетами України щодо безбар’єрності. У препринті аналітичних матеріалів для МОН України (С. Кульбіда, Г. Міськов та ін., 2025) наголошується на важливості інформаційно-аналітичного супроводу, який враховує соціокультурний контекст війни. Створення комунікативно доступного середовища, зокрема через розвиток жестомовної політики, стає стратегічним завданням для подолання емоційної ізоляції осіб з ООП.

Практична значущість проблеми також посилюється потребою у впровадженні новітніх технологій стабілізації. Використання цифрових ігрових ресурсів, за обґрунтуванням Н. Баташевої (2025), дає можливість нівелювати тривожність через структурованість віртуального простору. Отже, актуальність дослідження полягає у пошуку синергії між психокорекційними методами та сучасними інформаційними ресурсами для забезпечення психоемоційної стабільності дітей в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану набула міждисциплінарного характеру, охоплюючи аспекти психології стійкості, спеціальної педагогіки та цифрової трансформації освіти.

Фундаментальне значення для нашого дослідження мають праці В. Кобильченка, І. Омельченко та А. Душки (2025), у яких автори обґрунтовують концепцію психологічної безпеки як базису емоційної стійкості. Дослідники наголошують, що в умовах соціальних трансформацій та воєнних загроз підтримка дитини з ООП повинна бути системною, охоплюючи не лише корекцію індивідуальних станів, а й супровід родин. Зокрема, підкреслюється роль батьків як ключового ресурсу стабілізації, що корелює з нашими висновками про важливість сімейного благополуччя для нівелювання дитячих страхів.

Питання соціокультурної адаптації та комунікативної безбар’єрності ґрунтовно висвітлені у монографії та препринтах С. Кульбіди (2023, 2025). Авторка доводить, що створення доступного мовного ландшафту, зокрема через розвиток жестомовної політики, безпосередньо впливає на зниження рівня соціальної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

тривожності у дітей із порушеннями слуху. Це положення доповнюється спільними напрацюваннями Я. Раєвської та С. Кульбіди (2025) щодо психоемоційної стабільності особистості, де стабільність розглядається як результат успішної взаємодії суб'єкта з інклюзивним середовищем.

Окремі аспекти фізичного та психоемоційного стану дітей із порушеннями розвитку в сучасному науковому контексті розглядають N. Leshchii, N. Pakhomova та ін. (2021).

Важливий напрям у подоланні деструктивних емоційних станів представляють цифрові технології. Н. Баташева (2025) у своїх роботах демонструє ефективність впровадження цифрових ігрових технологій у корекційно-розвитковий процес. За її висновками, ігрофікація дає змогу створити прогнозований та контрольований дитиною простір, що є критично важливим для зниження рівня тривоги в умовах зовнішньої непередбачуваності.

Водночас власний аналіз автора щодо феномену антиципації дає змогу поглибити розуміння природи тривожності. Ми розглядаємо антиципацію не лише як когнітивну здатність, а як темпоральну організацію психічного, дефектність якої під час війни призводить до опредметнення негативного майбутнього. Наші попередні кроки емпіричного дослідження щодо вимірювання базових емоційних реакцій виявили специфічну «Мапу страхів» у дітей з ООП, що відрізняється від вікових норм підвищеною інтенсивністю соматичних проявів та тривалим періодом відновлення після стресових подій.

Окрему увагу в контексті останніх публікацій приділено критичному аналізу діагностичного інструментарію. Наше дослідження практики застосування шкали HADS (2025) вказує на істотні обмеження цього методу під час роботи з дітьми з ООП у воєнний період, оскільки він не враховує специфіку сприйняття загрози через порушення інтелектуального або сенсорного розвитку. Це підтверджує необхідність розробки авторських, травмочутливих методик соціально-психологічної допомоги.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка цілісної моделі соціально-психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

у подоланні тривожних станів та страхів, зумовлених воєнними діями, шляхом інтеграції традиційних корекційних методів із сучасними цифровими інструментами стабілізації.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

1. Розкрити роль антиципаційних процесів у формуванні тривожності дітей з ООП в умовах невизначеності та воєнної загрози, спираючись на концепцію темпоральної організації психічного.
2. На основі авторського вимірювання базових емоційних реакцій та побудови «Мапи страхів» виявити специфіку проявів тривожності у дітей з різними нозологіями, а також аргументувати обмеження використання загальноприйнятих скринінгових інструментів (зокрема шкали HADS) для цієї категорії респондентів у воєнний період.
3. Визначити механізми впливу цифрових ігрових технологій (на основі підходів Н. Баташевої) та безбар'єрного комунікативного середовища (за С. Кульбідою) на рівень психоемоційної стабільності дитини.
4. Обґрунтувати модель «цифрової стабілізації» та розробити рекомендації для фахівців і родин (з урахуванням підходів А. Душки, В. Кобильченка та І. Омельченко) щодо комплексного супроводу дітей з ООП у процесі подолання деструктивних емоційних наслідків війни.

Вирішення цих завдань дасть можливість сформувати науково-практичний базис для створення адаптивного та безпечного освітнього ландшафту, що забезпечує не лише подолання актуальних страхів, а й розвиток психологічної стійкості особистості дитини з ООП у період глобальних суспільних трансформацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану ми базуємо на концептуалізації феномена антиципації І. Батраченка. Згідно з його підходом, антиципація є фундаментальною психологічною закономірністю, що забезпечує темпоральну цілісність буття особистості.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

В умовах війни здатність до «опредметнення майбутнього» (за І. Батраченком) у дітей з ООП зазнає істотних деформацій. Екстремальні чинники середовища блокують вищі когнітивні рівні прогнозування, що призводить до «застрягання» дитини на нижчих, сенсорно-перцептивних рівнях антиципації. Це проявляється у виникненні нав'язливих страхів, оскільки неможливість раціонально передбачити безпечне майбутнє заміщується хаотичною тривогою.

Нами встановлено, що вимірювання базових емоційних реакцій та побудова «Мапи страхів» дає змогу зафіксувати саме ці розриви в антиципаційній структурі дитини. Якщо для нормотипових дітей характерним є перехід до соціально-орієнтованих страхів, то діти з ООП демонструють дефіцитарність прогностичних функцій, що потребує специфічного корекційного втручання.

Критично аналізуючи інструментарій, зокрема шкалу HADS, ми дійшли висновку, що вона фіксує лише статичний стан тривоги, не враховуючи динаміку антиципаційних процесів, які є ключовими для дітей з порушеннями розвитку.

Для відновлення цих процесів ми пропонуємо модель «цифрової стабілізації»:

1. Технологічний аспект (за Н. Баташевою): цифрові ігри виступають тренажером для відновлення здатності передбачати результат дії, що поступово знижує рівень тривоги.

2. Комунікативний аспект (за С. Кульбідою): створення безбар'єрного середовища (зокрема через жестомовні цифрові ресурси) забезпечує дитину необхідною інформацією для побудови адекватних прогнозів.

3. Соціально-психологічний аспект (за В. Кобильченком, І. Омельченко, А. Душкою): родинна підтримка стає тим «зовнішнім контуром» антиципації, який допомагає дитині з ООП знову відчути контроль над часовою перспективою свого життя.

Отже, подолання деструктивних емоційних станів під час війни можливе лише за умови переходу від епізодичної допомоги до формування цілісного травмочутливого ландшафту, де цифрові ресурси виступають інструментом відновлення порушених антиципаційних зв'язків.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Методи та процедура дослідження. Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс методів, що охоплюють діагностичний, аналітичний та корекційно-стабілізаційний етапи. Процедуру дослідження було реалізовано через такі кроки:

1. Теоретико-методологічний аналіз.

Вивчення феномену антиципації як темпоральної організації психічного. На основі концептуалізації феномена антиципації І. Батраченка (2010) нами було визначено антиципацію як базовий механізм, деформація якого в умовах воєнної невизначеності провокує патологічні форми тривоги. Цей етап дав змогу виділити когнітивну складову страхів у дітей з ООП.

2. Емпіричне вимірювання емоційних реакцій.

Нами було проведено вимірювання базових емоційних реакцій дітей в умовах реальних загроз (повітряні тривоги, перебування в укриттях).

Метод «Мапи страхів» розкрито в авторській методиці візуалізації та локалізації страхів, що дало змогу диференціювати страхи за їхньою природою (предметні, дифузні, соматизовані) залежно від нозології дитини.

Критична апробація шкали HADS процедурно передбачає аналіз застосування госпітальної шкали тривоги та депресії (A. Zigmond, R. Snaith, 1983). Нами встановлено, що для дітей з ООП цей інструмент потребує значної адаптації та не може бути використано як єдиний об’єктивний показник у воєнний час через специфіку когнітивної обробки питань.

3. Моделювання цифрової стабілізації.

Процедура передбачала апробацію інтерактивних засобів як інструментів зниження тривожності. На основі підходів Н. Баташевої нами інтегровано в процедуру ігрові алгоритми, які завдяки своїй прогнозованості створюють для дитини ситуацію успіху та контролю.

Використання жестомовних моделей та візуальних розкладів (за матеріалами С. Кульбіди, 2025) для мінімізації стресу, викликаного інформаційним дефіцитом.

4. Психосоціальний супровід екосистеми дитини.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Спираючись на досвід В. Кобильченка, І. Омельченко та А. Душки, у процес дослідження введено роботу з родинним оточенням. Психологічна стійкість родини розглядається як медіатор, що підсилює ефект цифрової стабілізації. Було застосовано методи дистанційного консультування та надання методичних рекомендацій батькам щодо використання заспокійливих технік у кризових ситуаціях.

Такий вибір методів дав можливість забезпечити валідність даних у складних умовах воєнного стану. Поєднання «Мапи страхів» (індивідуальний підхід) та цифрових ігрових технологій (інноваційний підхід) уможливило не лише зафіксувати рівень тривожності, а й запропонувати дієвий механізм її нівелювання через відновлення антиципаційних здібностей дитини.

Результати дослідження. Отримані дані свідчать, що подолання тривожності у дітей з ООП під час війни не може бути обмежене лише психотерапевтичними бесідами, а досягається через відновлення деформованих механізмів антиципації (за І. Батраченком) шляхом впровадження моделі «цифрової стабілізації», яка інтегрує прогнозовані ігрові алгоритми, комунікативну безбар'єрність та психосоціальний супровід родини. Ефективність допомоги залежить від відновлення здатності дитини до випереджаючого відображення дійсності через використання адаптованих цифрових та комунікативних інструментів.

1. Специфіка антиципаційних порушень як чинника тривожності.

Згідно з концепцією І. Батраченка, було виявлено, що у дітей з ООП в умовах війни спостерігається системний збій у здатності до «опредметнення майбутнього». Результати свідчать, що замість конструктивного прогнозування подій, психіка дитини з ООП застрягає на рівні «паралогічної антиципації» – хаотичного передчуття загрози без можливості раціонального планування дій. Це створює ефект «замкненого кола» тривоги, де неможливість передбачити безпеку підживлює ірраціональні страхи.

2. Емпіричний профіль «Мапи страхів» та соматизація тривоги.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Процедура вимірювання базових емоційних реакцій дала змогу зафіксувати, що у дітей з ООП психічне напруження часто трансформується у соматичні прояви. Зокрема, у 45% респондентів виявлено виникнення або загострення невротичних тиків (мимовільних посмикувань повік, м'язів обличчя, плечей).

У контексті концепції І. Батраченка ми інтерпретуємо ці прояви як наслідок «блокування» вищих рівнів антиципації: коли дитина не спроможна ментально опредметити безпечне майбутнє, надлишкова психоемоційна енергія «скидається» через тілесні реакції. Тики в даному випадку виступають як сурогатна форма розрядки внутрішнього хаосу, спричиненого неможливістю передбачити розвиток подій. Окрім тиків, зафіксовано стійкі порушення сну та вибірковий мутизм (відмову від мовленнєвого спілкування), що корелює з дефіцитарністю прогностичних функцій психіки.

Крім того, процедура вимірювання базових емоційних реакцій дала змогу диференціювати страхи дітей з ООП за нозологічними групами:

– Діти з порушеннями слуху – домінують страхи, пов'язані з неочікуваною візуальною зміною середовища та вібраційними подразниками. Через дефіцит звукової інформації механізм антиципації спирається на зорові маркери, що в умовах війни викликає гіперчутливість до світлових сигналів та руху.

– Діти з порушеннями інтелектуального розвитку – страхи мають дифузний, неструктурований характер. Зафіксовано високий рівень соматизації тривоги (порушення сну, тики, відмова від їжі), що підтверджує неможливість дитини вербалізувати загрозу.

3. Валідність діагностичного інструментарію (HADS).

Аналіз результатів використання шкали HADS показав, що у 65% випадків отримані дані не відображали реального стану дитини через когнітивну складність питань та неврахування специфіки антиципації. Це підтверджує нашу тезу про необхідність переходу до травмочутливих, візуалізованих методів діагностики, які враховують особливості сприйняття дітей з ООП.

4. Ефективність моделі «цифрової стабілізації».

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Апробація цифрових ігрових технологій (за Н. Баташевою) показала позитивну динаміку у 40% респондентів уже після першого циклу занять. Основний ефект досягався за рахунок відновлення прогнозованості середовища. Цифровий алгоритм гри дає змогу дитині «тренувати» антиципацію в безпечних умовах. Можливість багаторазового повторення дії з передбачуваним результатом знижує рівень тривоги, спричиненої непередбачуваністю реальних воєнних подій.

5. Роль комунікативного ландшафту та родинної підтримки.

Результати підтвердили висновки С. Кульбіди та А. Душки, що діти, які мали доступ до інформації рідною мовою (зокрема жестовою) та отримували підтримку від емоційно стабільних батьків, демонстрували значно вищий рівень психологічної стійкості. Родинна екосистема виступає зовнішнім ресурсом антиципації, допомагаючи дитині структурувати часову перспективу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз феномену антиципації в межах концепції І. Батраченка дозволив визначити, що тривожність дітей з ООП в умовах війни є наслідком деформації прогностичних функцій психіки, що призводить до неможливості опредметнення безпечного майбутнього.

Емпіричне дослідження за допомогою «Мапи страхів» виявило нозологічну специфіку емоційних реакцій: від предметних страхів у дітей з порушеннями слуху до дифузної соматизованої тривоги (зокрема у формі невротичних тиків) у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Доведено, що традиційні діагностичні інструменти (шкала HADS) мають обмежену валідність для дітей з ООП у воєнний період, що актуалізує впровадження травмочутливих методів.

Обґрунтовано модель «цифрової стабілізації», де синергія прогнозованих ігрових алгоритмів (за Н. Баташевою), комунікативної безбар'єрності (за С. Кульбідою) та родинної підтримки (за В. Кобильченком, І. Омельченко, А. Душкою) забезпечує відновлення антиципаційних здібностей дитини та зниження рівня її тривожності.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці автоматизованих інформаційно-аналітичних систем супроводу, які б дали можливість здійснювати моніторинг емоційного стану дітей з ООП у режимі реального часу та надавати оперативні рекомендації батькам і педагогам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко, В. В., Омельченко, І. М., & Душка А. Л. (2025). Психологічна безпека та емоційна стійкість дітей з особливими освітніми потребами в умовах соціальних трансформацій. Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія»). № 8(54). С. 1383–1396. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1383-1396

2. Психологічні закономірності розвитку антиципації людини [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Іван Георгійович Батраченко; наук. консультант Г. О. Балл; Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2010. 461 с. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/234

3. Кульбіда, С. В., Рибак, О. А., & Міськов, Г. В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : препринт. Київ. 50 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747760

4. Кульбіда, С. В. (2023). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 256 с.https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739970

5. Раєвська, Я., Кульбіда, С., Лавлінський, & Р., Сениця, Н. (2025). Психоемоційна стабільність особистості в період суспільних трансформацій. Інсайт: психологічні виміри суспільства. № 13. С. 519–543. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745815

6. Баташева, Н. (2025). Профілактика психоемоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 119(3), 207–218. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.275

7. Міськов, Г. В. Підходи до вивчення антиципації в сучасній психології. Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії.

8. Міськов, Г. (2025). Вимірювання базових емоційних реакцій під час війни: кроки емпіричного дослідження. Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2), 193–213. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745709

9. Міськов, Г. В. (2025). Інформаційний супровід практики HADS для дослідження психологічного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану України. Перспективи та інновації науки. № 7(53). С. 1472–1480. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746018/

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

10. Leshchii, N. P., Pakhomova, N. G. et al. (2021). Features of the physical and psycho-emotional state of children with. World of Medicine and Biology. 2021. № 3(77). С. 91–96. https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/26053

11. Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. Acta Psychiatrica Scandinavica. Vol. 67(6). P. 361–370. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x

12. Міськов, Г. (2025). Тривожність і страхи дітей у діагностичних характеристиках. Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни. *Матеріали* Всеукраїнської конференції молодих вчених. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. С. 51–54. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746118

13. Міськов, Г. (2024). Діти і війна: досвід екстреної психологічної допомоги. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2(25), 155–169. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.262

REFERENCES

2. Kobylchenko, V. V., Omelchenko, I. M., & Dushka, A. L. (2025). Psykholohichna bezpeka ta emotsiina stiikist ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh sotsialnykh transformatsii [Psychological safety and emotional resilience of children with special educational needs in terms of social transformations]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Psykholohiia»), 8(54), 1383–1396. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1383-1396 [in Ukrainian].

3. Batrachenko, I. H. (2010). Psykholohichni zakonomirnosti rozvytku antytsypatsii liudyny [Psychological regularities of human anticipation development] (Doctoral dissertation). Oles Honchar Dnipro National University, Dnipropetrovsk. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/234 [in Ukrainian].

4. Kulbida, S. V., Rybak, O. A., & Miskov, H. V. (2025). Analitychni materialy dlia MON Ukrainy: preprynt [Analytical materials for the MES of Ukraine: preprint]. Institute of Special Education and Psychology named after Mykola Yarmachenko of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747760 [in Ukrainian].

5. Kulbida, S. V. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia: monohrafiia [Socio-cultural discourse of Ukrainian Sign Language in today's conditions: monograph]. Interservis. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739970 [in Ukrainian].

6. Raievska, Y., Kulbida, S., Lavlinskyy, R., & Senytsia, N. (2025). Psykhoemotsiina stabilnist osobystosti v period suspilnykh transformatsii [Psycho-emotional stability of the individual in the period of societal transformations]. Insait: psykholohichni vymiry suspilstva, (13), 519–543. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745815 [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

7. Batasheva, N. (2025). Profilaktyka psykhoemotsiinykh rozladiv u ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Prevention of psycho-emotional disorders in children with special educational needs]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 119(3), 207-218. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.275 [in Ukrainian].

8. Miskov, H. V. (2025). Pidkhody do vyvchennia antytsypatsii v suchasnii psykholohii [Approaches to the study of anticipation in modern psychology]. Aktualni problemy rozvytku osobystosti v umovakh mizhkulturnoi vzaiemodii. [in Ukrainian].

9. Miskov, H. (2025). Vymiriuvannia bazovykh emotsiinykh reaktsii pid chas viiny: kroky empirychnoho doslidzhennia [Measuring basic emotional reactions during war: steps of empirical research]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 118(2), 193-213. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745709 [in Ukrainian].

10. Miskov, H. V. (2025). Informatsiinyi suprovid praktyky HADS dlia doslidzhennia psykholohichnoho stanu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu Ukrainy [Information support of the HADS practice for the study of the psychological state of children with special educational needs in the conditions of martial law in Ukraine]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 7(53), 1472–1480. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746018/ [in Ukrainian].

11. Leshchii, N. P., Pakhomova, N. G., et al. (2021). Features of the physical and psycho-emotional state of children with disabilities. World of Medicine and Biology, 3(77), 91–96. https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/26053 [in English].

12. Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. Acta Psychiatrica Scandinavica, 67(6), 361–370. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x [in English].

13. Miskov, H. (2025). Tryvozhnist i strakhy ditei u diahnostychnykh kharakterystykakh [Anxiety and fears of children in diagnostic characteristics]. In Syla pidtrymky: psykholohichna dopomoha osobam z osoblyvymy potrebamy u period viiny: Materialy Vseukrainskoi konferentsii molodykh vchenykh (pp. 51–54). ISPP named after Mykola Yarmachenko of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746118 [in Ukrainian].

1. Miskov, H. (2024). Dity i viina: dosvid ekstrenoi psykholohichnoi dopomohy [Children and war: experience of emergency psychological assistance]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 2(25), 155-169. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.262 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 1.03.2026

Прорецензовано 26.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

УДК: 378 - 056.2/.3

Людмила Ніколенко,
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти
nikolenko_l@365.dnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8708-3117
Researcher ID: U-3171-2017

Liudmyla Nikolenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education

Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна
проспект Науки, 72, м. Дніпро, 49010, Україна

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine
Nauky Avenue, 72, Dnipro, 49010, Ukraine

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

DIFFERENTIATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATIONAL TRENDS

Анотація. У статті проаналізовано проблему диференціації навчального процесу у закладах вищої освіти в контексті європейських інтеграційних процесів та концепції інклюзивного навчання. Метою статті є аналіз проблеми диференціації у вищій школі та розкриття сутнісних аспектів диференційованого викладання як умови підвищення результативності навчання всіх здобувачів освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. У дослідженні використано метод концептуального аналізу для уточнення категоріального апарату, педагогічне моделювання для виокремлення кластерів диференціації у викладацькій діяльності, метод екстраполяції для перенесення ідей диференційованого навчання зі сфери загальної середньої

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

освіти у контекст вищої школи, а також описовий метод для характеристики практичних аспектів реалізації диференційованого викладання.

У результаті дослідження з'ясовано, що диференціація у навчанні ґрунтується на врахуванні індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти та передбачає варіативність змісту, форм, методів і темпів навчальної діяльності. Показано, що основні принципи диференційованого навчання узгоджуються з положеннями інклюзивної концепції освіти та універсального дизайну навчання. Виокремлено ключові принципи диференційованого викладання: гнучкість освітнього процесу, розвивальне оцінювання та створення сприятливого психологічного клімату. Охарактеризовано кластери диференціації у викладацькій діяльності та визначено практичні аспекти їх реалізації у вищій школі: адаптацію навчальних завдань, динамічне групування здобувачів, використання цифрових технологій, гейміфікація та різні форми представлення результатів навчальної діяльності. Доведено, що диференційоване викладання виступає не лише педагогічною технологією, а й стилем професійного мислення викладача, спрямованим на підтримку академічного потенціалу кожного здобувача та розвиток інклюзивної культури в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням практичних моделей диференціації у межах окремих освітніх програм і навчальних дисциплін.

Ключові слова: диференціація навчання, диференційоване викладання, інклюзивна освіта, студентоцентроване навчання, заклади вищої освіти, універсальний дизайн навчання.

Abstract. The article analyzes the problem of differentiation of the educational process in higher education institutions in the context of European integration processes and the concept of inclusive education. The purpose of the study is to examine the issue of differentiation in higher education and to reveal the essential aspects of differentiated teaching as a condition for improving learning outcomes for all students, including those with special educational needs. The research employs a conceptual analysis to clarify the categorical framework, pedagogical modeling to identify clusters of differentiation in teaching practice, the method of extrapolation to transfer the ideas of differentiated instruction from secondary education to the higher education context, and a descriptive method to characterize practical aspects of implementing differentiated teaching. The findings indicate that differentiation in learning is based on consideration of students' individual and typological characteristics and implies variability in the content, forms, methods, and pace of learning activities. It is demonstrated that the fundamental principles of differentiated instruction are consistent with the provisions of inclusive education and Universal Design for Learning. The key principles of differentiated teaching are identified as flexibility of the educational process, formative assessment, and the creation of a supportive psychological climate. Clusters of differentiation in teaching practice are characterized, and practical aspects of their

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

implementation in higher education are defined, including adaptation of learning tasks, dynamic grouping of students, the use of digital technologies, gamification, and multiple forms of presenting learning outcomes. It is argued that differentiated teaching functions not only as a pedagogical technology but also as a style of professional thinking of university teachers aimed at supporting the academic potential of each student and fostering an inclusive culture within the educational environment of higher education institutions. Prospects for further research are outlined and relate to the development of practical models of differentiation within specific educational programs and academic disciplines.

Key words: differentiated learning, differentiated teaching, inclusive education, student-centered learning, higher education institutions, Universal Design for Learning.

Актуальність. Розвиток сучасної вищої освіти відбувається в контексті європейських інтеграційних процесів, упровадження рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти (ESG) та утвердження концепції інклюзивного навчання. У рекомендаціях ESG наголошується на необхідності врахування різноманітності учасників освітнього процесу, створення сприятливого освітнього простору для усіх та впровадження гнучких освітніх траєкторій. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема диференціації навчального процесу у закладах вищої освіти (ЗВО) як одного з провідних механізмів реалізації принципу студентоцентрованого навчання. Диференціація передбачає варіативність змісту, форм, методів і темпів освітньої діяльності відповідно до освітніх потреб, рівня підготовленості, мотивації та когнітивних особливостей здобувачів. В аспекті євроінтеграції диференціація навчання постає як інструмент підвищення ефективності освітнього процесу та забезпечення відповідності результатів навчання заявленим компетентностям.

Зазначене актуалізує проблему диференціації навчального процесу у вищій школі та визначає її як важливий напрям сучасних педагогічних досліджень.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми диференціації в навчанні, у тому числі й дітей з ООП, розробляли і вивчали Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Бондар, І. Єременко, В. Загв’язинський, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, О. Повідайчик, О. Таранченко, О. Ярошенко, L. Florian, C. A. Tomlinson, U. Blossing, E. L Dale, B. Persson, I. Eikeland, J. W. Schofield, інші

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

вітчизняні і зарубіжні вчені та методисти-практики. У їх дослідженнях розкриваються особливості розуміння диференціації, диференційованого навчання у цілому та стосовно учнів з ООП, основоположні принципи і дієві методи диференційованого навчання як у спеціальних закладах освіти, так і за інклюзивної форми організації навчального процесу. Пропонуються шляхи навчальної диференціації в роботі з дітьми різних категорій ООП.

З огляду на сучасні освітні тенденції, новітні дослідники Eikeland & Ohna (2022) окреслюють мету диференційованого навчання як надання здобувачам освіти можливості повністю реалізувати свій академічний потенціал через різноманітність цілей, змісту, темпу, прогресу, методів роботи викладача, методів навчання тощо. За Vickerman (2012), диференціація полягає в адаптації викладання, навчання та оцінювання як засобу надання можливостей, що відповідають індивідуальним потребам усіх учнів, у тому числі тих, хто має особливі освітні потреби. Tomlinson (2014; 2017) дійшла висновків, що диференційоване навчання є проактивним і орієнтованим на студента підходом, який забезпечує різні способи отримання змісту, обробки ідей і розробки продуктів навчальної діяльності; його сутність полягає у варіативності навчальної діяльності в змішаному класі. Науковиця акцентує, що різноманіття здобувачів освіти потребує гнучкого підходу, який має сприяти розвитку та підтримці всіх, незалежно від відмінностей в інтересах, готовності сприймати інформацію чи профілю навчання. Такої ж думки дотримуються Повідайчик, Хоминець та Логвиненко (2021), зауважуючи, що диференційоване навчання не завжди передбачає групування здобувачів вищої освіти за певними критеріями, важливо в одній групі створювати умови для навчання різних студентів: пропонувати різноманітні завдання (прості, складні, алгоритмічні, творчі), використовувати різні форми і методи навчання.

Незважаючи на постійну увагу науковців до проблеми упровадження диференційованого навчання на різних освітніх рівнях, аналіз наукових педагогічних джерел свідчить, що здебільшого технологія диференційованого навчання активно запроваджується в межах загальної середньої освіти, тоді як її практичне втілення на рівні вищої освіти залишається недостатньо апробованим,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

особливо з акцентом на концепцію інклюзії, що зумовлює потребу в поглибленому науковому аналізі та пошуку ефективних моделей упровадження диференціації у вищій школі.

Мета статті. Метою статті є аналіз проблеми диференціації у вищій школі та розкриття сутнісних аспектів диференційованого викладання для забезпечення високої якості й результативності навчання усіх здобувачів.

Методи дослідження. Основними методами дослідження виступили метод концептуального аналізу, за допомогою якого розкрито зміст ключових понять; педагогічне моделювання, яким у статті представлено кластери диференціації у викладацькій діяльності; метод екстраполяції, який допоміг перенести ідеї диференційованого навчання, апробовані в середній школі, у контекст вищої освіти; описовий метод застосований для характеристики представлених практичних аспектів диференційованого викладання.

Результати дослідження. Під диференціацією навчання розуміється такий дидактичний принцип, коли ураховуються індивідуально-типологічні особливості учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів і здібностей. На цьому принципі ґрунтується педагогічна технологія диференційованого навчання, яка передбачає створення різних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування як індивідуальних особливостей, так і домінуючих особливостей їх контингентів (Прохоренко & Засенко, 2024). У дидактичному аспекті (Кизенко та ін., 2012) метою диференціації в навчанні є створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра через реалізацію сукупності форм і методів, засобів навчання, які впроваджуються відповідно до індивідуальних особливостей учнів з метою протидії нівелюванню особистості. Диференційований підхід дає змогу комплексно підійти до організації освітнього процесу (Шевчук, 2020), визначити складність та темп навчання, а також відповідні форми, методи та засоби навчання для кожної з диференційованих груп здобувачів освіти, підвищити комунікативні здібності, стимулювати самостійність та командну роботу в класі / групі. Диференціацію можна здійснювати на різних рівнях (Макарова, 2014): макро- (створення різних типів закладів освіти), мезо-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

(створення різних паралелей класів/академічних груп на основі відповідних критеріїв) або мікро- (робота з різними мінігрупами здобувачів освіти в межах одного класу).

Очевидно, що диференціація, залишаючись багатогранним поняттям, розкриває можливості для створення умов більш інклюзивної освіти. Основні принципи диференційованого навчання повною мірою відповідають сучасній інклюзивній концепції освіти, що підтверджує значущість технології диференційованого навчання в освіті осіб з ООП на усіх рівнях.

Серед таких принципів виокремлюються (Ніколенко, 2025) гнучкість (застосування різноманітних стратегії навчання, що дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб здобувачів з ООП), розвивальне оцінювання (оцінювання на основі індивідуального прогресу кожного здобувача, а не в порівнянні з іншими; це дає змогу коригувати навчальний процес відповідно до індивідуальних потреб здобувачів з ООП); створення сприятливого психологічного клімату (позитивна атмосфера, взаємоповага та підтримка мають визначальну вагу для успішного навчання усіх здобувачів без винятку).

У полі нашого дослідження перебуває концепт «диференційоване викладання», що ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, концепції множинного інтелекту та універсального навчального дизайну, принципах гнучкості та варіативності в навчальному процесі.

Колупаєвою та Таранченко (2018) диференційоване викладання визначене як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального середовища та навчального процесу для якісного опанування курикулуму учнями з особливими освітніми потребами в межах одного класу на максимально можливому для кожного з них рівні. Важливими є умовиводи науковиць, що ця педагогічна технологія охоплює кейс гнучких методів та прийомів навчання; сприяє задоволенню потреб усіх учнів; передбачає урахування в навчальному процесі таких відмінностей, як: індивідуальні стилі навчання, інтереси та бажання здобувачів опановувати нові знання та вміння. А також виокремлені ними чинники, що дають підстави називати викладання диференційованим, серед яких:

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

– урахування індивідуальних відмінностей здобувачів (освітніх потреб, типів інтелекту, стилів навчання, соціально-культурного середовища та особистих інтересів);

– застосування адаптацій змісту навчання.

Диференціація освітнього процесу передбачає готовність викладача до такої форми навчання (Шаров & Гладких, 2021) та висуває додаткові вимоги до професійної підготовки: накопичення інформації щодо індивідуальних і навчальних особливостей здобувачів освіти на основі поточного та підсумкового оцінювання; складання диференційованих навчальних завдань; об'єктивний розподіл студентів на групи за вибраними критеріями; формування стійкої навчальної мотивації, активності та самостійності здобувачів освіти; допомога під час виконання завдань у разі потреби; контроль за виконанням навчальних завдань тощо.

У диференційованому викладанні важливо (Ніколенко, 2025), щоб навчальний досвід, набутий здобувачами з ООП на рівні середньої школи (що, як, коли і де вивчали), був адаптований до навчання на рівні вищої, що дасть їм змогу взяти на себе відповідальність за власне навчання в ЗВО, розвивати глибокі соціальні зв'язки та особистісні якості. У зв'язку із цим диференційоване викладання вимагає від викладача уміння розподілити час, ресурси та зусилля в такий спосіб, щоб ефективно навчати усіх здобувачів, незалежно від походження, пізнавальних особливостей та навичок.

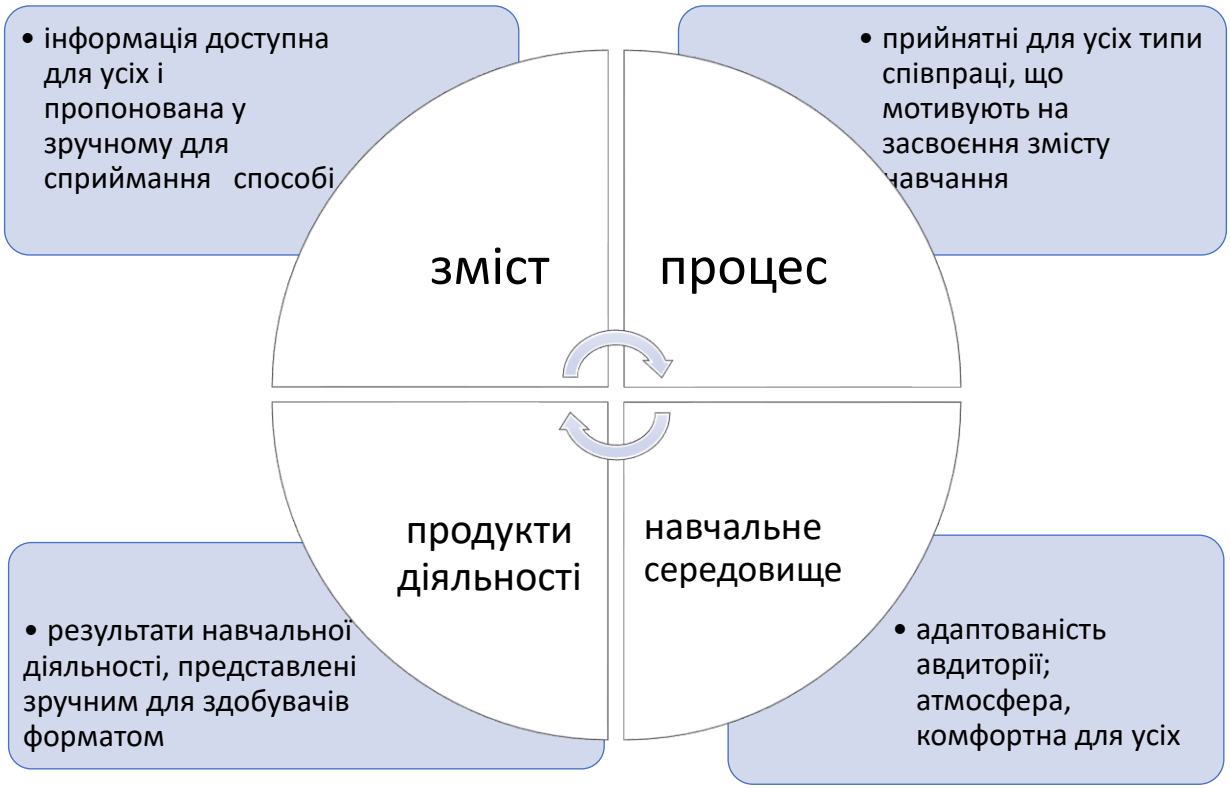
Відповідно до рівня готовності здобувачів працювати в команді та напряму пізнавальної активності розрізняють диференціацію у таких кластерах викладацької діяльності (Tomlinson, 2000) – фігура 1.

Фігура 1

Кластери диференціації у викладацькій діяльності

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10



Джерело: укладено автором за Tomlinson, C. A., 2000

Звертаємо увагу на деякі важливі аспекти цих складників забезпечення диференціації у викладанні в ЗВО.

1. Диференційоване навчання починається з визначення потреб здобувачів для оптимізації навчання (стратегія «хто-навчання»), замість того, щоб просто припускати, який метод краще підходить для певного змісту підібраного матеріалу. Тобто диференційоване викладання – це гнучке прийняття рішень, а не заздалегідь спланований список стратегій для певної навчальної теми чи конкретного заняття.

2. Окремі здобувачі з ООП в аудиторії потребують більшої конкретизації та адаптації навчальних завдань. Варто для них мати напоготові часткові інструкції.

3. Об’єднувати здобувачів для роботи в групах варто за їх ініціативою, пропонуючи достатньо різноманітні типи співпраці так, щоб співпраця охоплювала усі особливості сприйняття інформації здобувачами з ООП.

4. Групи здобувачів мають бути динамічними (з постійно змінюваним складом). Для цього викладач повинен пропонувати на вибір розмаїті завдання. Змішування груп, у яких беруть участь здобувачі, є також і одним із способів

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

налагодити взаєморозуміння між здобувачами та розвинути їх інклюзивну культуру.

5. Диференційоване викладання потребує від викладача систематичної рефлексії та моніторингу активності і якості освітньої діяльності здобувачів. Це дасть змогу виокремити найбільш дієві стратегії для конкретної навчальної групи та максимізувати участь і навчальний потенціал здобувачів з ООП.

6. Ефективність диференційованого навчання досягається через підтримку всіх здобувачів без винятку (не ігноруючи і не виділяючи здобувачів з ООП) різними способами: від схвалення їхньої участі до відзначення оригінальності / унікальності способу представлення чи виконання завдання тощо.

7. У диференційованому викладанні значну роль відіграє технологічне забезпечення освітньої діяльності. Тому варто заздалегідь продумувати умови проведення заняття і можливість його адаптації для особливих освітніх потреб здобувачів. На перші шпальти тут виходить цифровий освітній простір, можливості якого дають можливість задовольняти більшість потреб в організації інклюзивного навчання та викладання. Обстановка в аудиторії також має значний вплив на навчання. Тому важливо, щоб за потреби усі здобувачі з ООП мали можливість вільного пересування та обрання найбільш комфортного для себе місця навчання.

Гейміфікація та діджиталізація є важливими факторами ефективної диференціації у викладанні, формуванні базових навичок здобувачів, пріоритетними у здобутті softskills та безальтернативними у формуванні digital-skills (Bakhmat and all, 2023). А компетентності, набуті за допомогою ігрових та цифрових інструментів, стають базою стратегії професійного розвитку.

Як за допомогою онлайн-цифрових освітніх технологій, так і в офлайн-інклюзивному освітньому просторі є допустимим диференціювати рівень складності навчальних завдань, їх кількість та різновиди; час і темп їх виконання; кількість кроків, необхідних для реалізації цілі; форму представлення результатів та необхідний рівень самостійності у виконанні навчальної роботи.

Прикладами диференційованого викладання можуть слугувати:

– за рівнем складності: таксономія Блума;

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

– за кількістю та різновидами: скаффолдінг;

– за змістом: технологічна інструкція;

– за часом і темпом виконання (ресурсами): метод «вільного вибору»;

– за процесом виконання: активне слухання;

– за результатом: креативна презентація продуктів навчальної діяльності.

Загалом викладене доводить, що єдиного правильного підходу, «рецепту» диференційованого викладання не існує. Воно проявляється у формі креативного стилю мислення щодо оптимізації навчального процесу та реалізації інклюзивних принципів, за яких цінується особистість кожного здобувача.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз проблеми диференційованого викладання у вищій школі показав, що оволодіння цим дидактичним підходом є обов'язковим для ефективної реалізації сучасних освітніх тенденцій євроінтеграції та освітньої інклюзії і потребує спеціальної педагогічної підготовки викладача. Диференціювати навчання для викладача означає стати більш компетентним, творчим і професійним фасилітатором, здатним забезпечити якісну професійну підготовку та саморозвиток усіх здобувачів вищої освіти без винятку.

Водночас потребують більш детального розгляду практичні аспекти диференціації за кожним із представлених кластерів у викладанні як окремих академічних курсів, так і в забезпеченні конкретних освітніх програм професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bakhmat, N., Ustymenko, O., Nikolenko, L., Chernova, T., & Olyanych, V. (2023). Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: Gamification, digitalization. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, 27*(2). https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18383

2. Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 8*(3), 157–170. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2146764

3. Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades* (ERIC Digest). Office of Educational Research and Improvement. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

4. Tomlinson, C. A. (2017). Making meaning in the disciplines. *Educational Leadership, 74*(5), 88–89.

5. Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(3), 191-219. https://doi.org/10.1177/0162353214540826

6. Vickerman, P. (2012). Including children with special educational needs in physical education: Has entitlement and accessibility been realised? *Disability & Society, 27*(2), 249-262. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654991

7. Кизенко, В. І., Васьківська, Г. О., Бондар, С. П., Барановська, О. В., Корсакова, О. К., Липова, Л. А., … Осадчук, Р. І. (2012). *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі* [Монографія]. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Kyzenko_2012.pdf

8. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2018). *Педагогічні технології інклюзивного навчання*. https://www.yakaboo.ua/ua/pedagogichni-tehnologii-inkljuzivnogo-navchannja-2392152.html

9. Макарова, Л. (2014). Диференціація навчання в контексті особистісно-орієнтованої парадигми. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, (64), 64–70.

10. Ніколенко, Л. (2025). *Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти* (Doctoral dissertation). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua

11. Повідайчик, О. С., Хоминець, С. І., & Логвиненко, О. Б. (2021). Науково-дослідницька діяльність як чинник формування професійної мобільності сучасного фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1*(48), 338–342. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/37596

12. Прохоренко, Л., & Засенко, В. (Eds.). (2024). *Спеціальна педагогіка і психологія. Сучасний термінологічний словник*. Генеза. https://ispukr.org.ua/?p=12942

13. Шаров, С. В., & Гладких, А. В. (2021). Диференціація освітнього процесу як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук, 36*(3), 285–289. https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-3-47

REFERENCES

1. Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 8*(3), 157–170. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2146764 [in English].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

2. Vickerman, P. (2012). Including children with special educational needs in physical education: Has entitlement and accessibility been realised? *Disability & Society, 27*(2), 249–262. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654991 [in English].

3. Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(3), 191–219. https://doi.org/10.1177/0162353214540826 [in English].

4. Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades* (ERIC Digest). Office of Educational Research and Improvement. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf [in English].

5. Tomlinson, C. A. (2017). Making meaning in the disciplines. *Educational Leadership, 74*(5), 88–89. [in English].

6. Bakhmat, N., Ustymenko, O., Nikolenko, L., Chernova, T., & Olyanych, V. (2023). Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: Gamification, digitalization. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, 27*(2). https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18383 [in English].

7. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2018). *Pedahohichni tekhnolohii inkliuzyvnoho navchannia* [Pedagogical technologies of inclusive education]. https://www.yakaboo.ua/ua/pedagogichni-tehnologii-inkljuzivnogo-navchannja-2392152.html [in Ukrainian].

8. Kyzenko, V. I., Vaskivska, H. O., Bondar, S. P., Baranovska, O. V., Korsakova, O. K., Lypova, L. A., … Osadchuk, R. I. (2012). *Dydaktychni zasady dyferentsiatsii navchannia v osnovnii shkoli* [Didactic foundations of differentiated learning in lower secondary school]. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Kyzenko_2012.pdf [in Ukrainian].

9. Makarova, L. (2014). Dyferentsiatsiia navchannia v konteksti osobystisno-oriientovanoi paradyhmy [Differentiation of learning in the context of a personality-oriented paradigm]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, (64), 64–70. [in Ukrainian].

10. Nikolenko, L. (2025). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru v zakladakh vyshchoi osvity [Theoretical and methodological foundations of forming an inclusive educational environment in higher education institutions] (Doctoral dissertation). Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, NAES of Ukraine. https://ispukr.org.ua [in Ukrainian].

11. Povidaichyk, O. S., Khomynets, S. I., & Lohvynenko, O. B. (2021). Naukovo-doslidnytska diialnist yak chynnyk formuvannia profesiinoi mobilnosti suchasnoho fakhivtsia [Research activity as a factor in the formation of professional mobility of a modern specialist]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho*

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, 1(48), 338-342. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/37596 [in Ukrainian].

12. Prokhorenko, L., & Zasenko, V. (Eds.). (2024). *Spetsialna pedahohika i psykholohiia. Suchasnyi terminolohichnyi slovnyk* [Special pedagogy and psychology: Modern terminological dictionary]. Heneza. https://ispukr.org.ua/?p=12942 [in Ukrainian].

13. Sharov, S. V., & Hladkykh, A. V. (2021). Dyferentsiatsiia osvitnoho protsesu yak pedahohichna problema [Differentiation of the educational process as a pedagogical problem]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 36*(3), 285-289. https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-3-47 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 27.02.2026

Прорецензовано 23.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 378.147:376-051:373.2-056.34/.36

Олена Переворська,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
lperevorskay@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8901-7030

Яна Чигріна,
доктор. філософії зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
yana.baranets88@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0101-8571

Тетяна Приходько,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
prykhodko-tp@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-0138-2592

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Olena Perevorska,
PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

Yana Chyhrina,
PhD in Philosophy (Specialty 016), Associate Professor, Associate Professor of the Department Oles Honchar Dnipro National University

Tetiana Prykhodko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна
проспект Науки, 72, м. Дніпро, Дніпропетровська область, 49000, Україна

Oles Honchar Dnipro National University
Dnipro, Ukraine
72 Nauky Avenue, Dnipro, Dnipropetrovsk Oblast, 49000, Ukraine

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті висвітлено особливості підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» до здійснення професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Обґрунтовано, що професійна комунікація є важливим складником фахової підготовки майбутніх логопедів і корекційних педагогів, оскільки виступає не лише засобом педагогічної взаємодії, а й базовою умовою корекційно-розвиткової

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

роботи, соціалізації дитини, підтримки її мовленнєвої активності та психологічного благополуччя.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування структури готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» до здійснення професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, визначення педагогічних умов її формування та аналіз потенціалу освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» щодо забезпечення такої підготовки.

У процесі дослідження використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію – для вивчення стану розробленості проблеми; порівняльний аналіз – для зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів до підготовки фахівців у сфері спеціальної та інклюзивної освіти; контент-аналіз – для дослідження змісту освітньо-професійної програми; метод теоретичного моделювання – для визначення структури готовності та педагогічних умов її формування.

Встановлено, що готовність здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами є багатокомпонентним інтегральним утворенням, яке охоплює когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний і рефлексивний компоненти. Визначено педагогічні умови її формування, а саме: створення комунікативно насиченого освітнього середовища, упровадження практико-орієнтованих методів навчання, інтеграцію інклюзивного змісту в освітні компоненти підготовки, організацію педагогічної практики в умовах інклюзивного освітнього середовища та розвиток рефлексивної позиції майбутніх фахівців.

Здійснено аналіз освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка», який засвідчив її значний потенціал у формуванні готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Встановлено відповідність між визначеними компонентами готовності, компетентностями програми та програмними результатами навчання. Водночас виявлено потребу в подальшому посиленні комунікативної складової підготовки, зокрема через розширення практико-орієнтованих форм навчання, тренінгових і симуляційних методів, міждисциплінарної інтеграції та впровадження спеціальних модулів, спрямованих на формування професійної комунікації у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Визначено, що професійна комунікація є базовим інструментом ефективної корекційно-педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами та важливою умовою успішної реалізації завдань спеціальної й інклюзивної освіти. Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні та експериментальній перевірці моделі формування такої готовності, а також у створенні методичного забезпечення цього процесу.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Ключові слова: професійна комунікація, здобувачі вищої освіти, спеціальна освіта, логопедія, корекційна психопедагогіка, діти дошкільного віку, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, комунікативна компетентність, педагогічні умови.

Abstract. The article examines the specific features of preparing higher education students enrolled in the educational and professional programme «Special Education: Speech Therapy and Correctional Psychopedagogy» for professional communication with preschool children with special educational needs in an inclusive educational environment. It is substantiated that professional communication is an essential component of the professional training of future speech therapists and correctional educators, as it functions not only as a means of pedagogical interaction but also as a fundamental condition for corrective and developmental work, the child's socialization, support of speech activity, and psychological well-being.

The aim of the study is to theoretically substantiate the structure of readiness of higher education students majoring in Special Education for professional communication with preschool children with special educational needs, to determine the pedagogical conditions for its formation, and to analyse the potential of the educational and professional programme «Special Education: Speech Therapy and Correctional Psychopedagogy» in ensuring such training.

The study employed a set of general scientific and specialized methods: theoretical analysis, synthesis, generalization, and systematization to determine the level of development of the research problem; comparative analysis to compare domestic and international approaches to training specialists in special and inclusive education; content analysis to examine the content of the educational and professional programme; and theoretical modelling to determine the structure of readiness and the pedagogical conditions for its formation.

The findings indicate that the readiness of higher education students for professional communication with preschool children with special educational needs is a multidimensional integrative construct that includes cognitive, activity-based, emotional-value, and reflective components. The pedagogical conditions for its formation have been identified, including the creation of a communication-rich educational environment, the implementation of practice-oriented teaching methods, the integration of inclusive content into educational components of training, the organization of pedagogical practice in inclusive educational settings, and the development of a reflective position of future specialists.

An analysis of the educational and professional programme *«Special Education: Speech Therapy and Correctional Psychopedagogy»* demonstrated its considerable potential for developing students' readiness for professional communication with preschool children with special educational needs. The correspondence between the identified components of readiness, the programme competencies, and the

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

learning outcomes was established. At the same time, the need to further strengthen the communicative component of professional training was identified, particularly through expanding practice-oriented forms of learning, training and simulation methods, interdisciplinary integration, and the introduction of specialized modules focused on the development of professional communication in the field of special and inclusive education.

It has been proven that professional communication is a fundamental tool for effective corrective-pedagogical interaction with preschool children with special educational needs and an important condition for the successful implementation of the tasks of special and inclusive education. Prospects for further research include the development and experimental verification of a model for forming such readiness, as well as the creation of appropriate methodological support for this process.

Key words: professional communication, higher education students, special education, speech therapy, correctional psychopedagogy, preschool children, special educational needs, inclusive education, communicative competence, pedagogical conditions.

Актуальність дослідження. У сучасному науковому дискурсі підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти постає як комплексний процес формування професійної компетентності, важливим складником якої є професійна комунікація. Особливого значення вона набуває у діяльності фахівців логопедії та корекційної психопедагогіки, оскільки їхня робота безпосередньо пов’язана з налагодженням ефективної взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення та іншими особливими освітніми потребами.

У контексті освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» професійна комунікація розглядається не лише як інструмент педагогічної взаємодії, а і як базова умова здійснення корекційно-розвиткової роботи, формування мовленнєвої активності дитини, її соціалізації та психологічного благополуччя.

На наш погляд, у сучасних умовах інклюзивної освіти професійна комунікація фахівця спеціальної освіти має інтегрований характер і передбачає здатність до взаємодії не лише з дитиною, а й з батьками, педагогами, асистентами вчителя, членами команди психолого-педагогічного супроводу. Особливої ваги набуває вміння адаптувати мовлення, використовувати альтернативні та додаткові засоби

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

комунікації, забезпечувати емоційно безпечне середовище та підтримувати комунікативну ініціативу дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти розглядається як комплексний процес формування професійної компетентності, важливою складовою якої є комунікативний компонент. Дослідники підкреслюють, що здатність педагога організовувати ефективну взаємодію, підтримувати діалог і створювати психологічно безпечне освітнє середовище значною мірою визначає успішність навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. На наш погляд, у контексті інклюзивної освіти комунікація виконує не лише навчальну функцію, а й виступає важливим засобом підтримки, соціалізації та розвитку дитини.

Особливо актуальною ця проблема є у підготовці фахівців логопедії та корекційної психопедагогіки, професійна діяльність яких безпосередньо пов’язана з розвитком мовлення, подоланням комунікативних порушень і формуванням соціальної взаємодії дітей. Через комунікацію дитина опановує правила взаємодії, навички самовираження та співпраці [12]. Водночас ефективний розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь дітей з особливими освітніми потребами потребує спеціально організованого мовленнєвого середовища та педагогічного супроводу [2].

У наукових працях значна увага приділяється формуванню комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Так, Г. Білавич та співавтори розглядають її як інтегральну характеристику професійної підготовки, що охоплює культуру мовлення, мовленнєвий етикет і нормативність професійного спілкування [1]. На нашу думку, такий підхід дає змогу розглядати комунікативну компетентність як основу професійної культури майбутнього фахівця.

Питання комунікативної підготовки майбутніх логопедів висвітлюється у працях О. Степанової, яка доводить значення риторичної та мовленнєвої підготовки у формуванні професійного спілкування майбутніх фахівців. Авторка підкреслює, що культура мовлення є важливою передумовою ефективної взаємодії

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

з учасниками освітнього процесу [13]. Вважаємо, що цей підхід є важливим, оскільки він безпосередньо пов’язує мовленнєву підготовку студентів з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

К. Шевчук і М. Породько розглядають комунікабельність як важливу професійну якість логопеда та підкреслюють її значення у взаємодії з дітьми, батьками та іншими фахівцями. Особливої актуальності це набуває в умовах інклюзивної освіти, де робота здійснюється у міждисциплінарній команді супроводу [15]. На наш погляд, такий підхід демонструє, що професійна комунікація логопеда має багатовекторний характер і потребує спеціальної підготовки.

Значний внесок у дослідження проблеми зроблено М. Заушніковою, яка визначає комунікативну компетентність майбутнього логопеда як інтегративне психологічне утворення, що охоплює когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий компоненти. Дослідниця встановила, що у студентів спеціальності «Спеціальна освіта» нерідко спостерігається недостатній рівень сформованості цієї компетентності [4; 5]. На нашу думку, ці результати свідчать про необхідність цілеспрямованого формування комунікативних умінь у процесі професійної підготовки, особливо в контексті взаємодії з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Проблеми оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів розглядають Л. Кашуба та О. Лабенко, які підкреслюють значення активних методів навчання та розвитку професійного мислення студентів [6]. Водночас Ю. Максимів і С. Чупахіна звертають увагу на формування особистісно-професійних якостей логопеда, зокрема педагогічної етики та професійної культури взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами [8]. Вважаємо, що ці аспекти є важливою складовою гуманістичного стилю професійної комунікації.

Сучасні узагальнювальні дослідження (О. Дудаш, О. Кас’яненко) засвідчують перехід від традиційної знаннєвої моделі підготовки до компетентнісної та практико-орієнтованої. Автори наголошують на необхідності інтеграції інклюзивних принципів, цифрових технологій і міждисциплінарного підходу [3].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

На наш погляд, такі тенденції відкривають нові можливості для формування комунікативної готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Емпіричні дослідження також свідчать про певні труднощі у підготовці педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Зокрема, у дослідженні Є. Кочерги та ін. встановлено недостатній рівень готовності педагогів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, що значною мірою пов’язано з комунікативним аспектом професійної діяльності [7]. Це, на нашу думку, підтверджує необхідність удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти саме до професійної комунікації з цією категорією дітей.

У зарубіжних дослідженнях професійна комунікація також розглядається як важлива умова ефективної інклюзивної освіти. Зокрема, S. Kraukle зазначає, що педагоги часто не готові до взаємодії з дітьми з особливими потребами та їхніми родинами [17], а L. Palla розглядає комунікацію як ключовий механізм введення дитини в освітній процес [21]. Сучасні міжнародні підходи також підкреслюють значення міждисциплінарної співпраці та соціально-екологічної моделі розвитку дитини [20]. Узагальнення зарубіжних досліджень також свідчить про важливість розвитку професійної готовності фахівців, використання диференційованих підходів і командної взаємодії [18; 19; 22].

Отже, аналіз наукових джерел показує, що комунікативна компетентність є одним із ключових компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Водночас недостатньо системно досліджено підготовку здобувачів вищої освіти саме до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що й зумовлює актуальність подальшого наукового аналізу цієї проблеми.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні структури готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» до здійснення професійної комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами, визначенні педагогічних умов її формування, а також аналізі потенціалу освітньо-професійної

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

програми «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» щодо забезпечення такої підготовки.

Методи дослідження. У процесі наукового дослідження використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, що забезпечило можливість здійснення системного теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел – для визначення ступеня розробленості досліджуваної проблеми; порівняльний аналіз – для зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів до підготовки фахівців у сфері інклюзивної та спеціальної освіти; контент-аналіз – для дослідження змісту освітньо-професійних програм і виявлення їх можливостей у формуванні комунікативної компетентності; метод теоретичного моделювання – для визначення структури готовності та обґрунтування педагогічних умов підготовки здобувачів освіти до професійної комунікації в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Результати дослідження. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що підготовка здобувачів вищої освіти до здійснення професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами є складним багатовимірним процесом, що інтегрує систему професійних знань, практичних умінь, особистісних якостей і досвіду педагогічної взаємодії. Узагальнення сучасних наукових підходів [3-6; 8-9; 12-16] дало змогу уточнити структуру готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі та визначити її як інтегральне утворення, що формується у процесі професійної підготовки.

Встановлено, що така готовність має багатокомпонентну структуру та містить взаємопов’язані компоненти: когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний і рефлексивний. Сукупність цих компонентів забезпечує цілісність підготовки майбутнього фахівця та визначає його здатність ефективно здійснювати професійну комунікацію з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Когнітивний компонент передбачає сформованість у здобувачів системи теоретичних знань про сутність і функції професійної комунікації, особливості мовленнєвого та психічного розвитку дітей дошкільного віку, специфіку розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також особливості організації взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. До цього компонента також належать знання про сучасні комунікативні технології та методики корекційно-розвиткової роботи. У наукових дослідженнях підкреслюється, що теоретична обізнаність є необхідною основою для ефективної педагогічної взаємодії та побудови результативного освітнього процесу [1].

Діяльнісний компонент відображає сформованість практичних умінь і навичок здійснення професійної комунікації. Він охоплює здатність встановлювати контакт з дитиною, адаптувати мовлення відповідно до її індивідуальних можливостей і потреб, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, а також організовувати комунікативну взаємодію в різних видах освітньої діяльності. Як свідчать результати досліджень, ефективне формування цього компонента значною мірою забезпечується через практико-орієнтовану підготовку та залучення студентів до реальних комунікативних ситуацій у процесі педагогічної практики [5; 17].

Емоційно-ціннісний компонент характеризує сформованість гуманістичних установок майбутнього фахівця, зокрема емпатії, толерантності, позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, готовності до підтримки, прийняття та створення психологічно безпечного освітнього середовища. У наукових працях наголошується, що емоційний контакт і довірливі взаємини є необхідною передумовою ефективної комунікації з дітьми, особливо у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [13; 20].

Рефлексивний компонент передбачає здатність здобувачів вищої освіти до усвідомлення та аналізу власної комунікативної діяльності, оцінювання її результативності, виявлення труднощів у професійній взаємодії та визначення шляхів їх подолання. Він також охоплює готовність до постійного професійного саморозвитку та вдосконалення комунікативних умінь. Значущість рефлексії у

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

підготовці майбутніх педагогів підкреслюється у дослідженнях, присвячених розвитку професійної компетентності та педагогічного самовдосконалення [13].

Отже, готовність здобувачів вищої освіти до здійснення професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами доцільно розглядати як інтегральне утворення, що формується у процесі цілеспрямованої професійної підготовки та охоплює когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний і рефлексивний компоненти. Взаємозв'язок цих компонентів забезпечує комплексний характер підготовки майбутнього фахівця та визначає його здатність до ефективної комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

Важливо зазначити, що запропонована структура готовності дає змогу системно розглядати підготовку здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами як цілісний процес інтеграції знань, практичних умінь, ціннісних установок і рефлексивного досвіду. На нашу думку, саме поєднання когнітивного, діяльнісного, емоційно-ціннісного та рефлексивного компонентів забезпечує формування здатності майбутнього фахівця не лише здійснювати ефективну професійну комунікацію, але й адаптувати її до індивідуальних можливостей і потреб дитини, що є особливо важливим у контексті інклюзивної дошкільної освіти.

Водночас ефективність формування зазначеної готовності значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов у закладі вищої освіти. На основі узагальнення наукових підходів [10; 14; 21] визначено такі педагогічні умови.

1. Створення комунікативно насиченого освітнього середовища. Таке середовище передбачає організацію активної взаємодії між викладачами і здобувачами освіти, використання інтерактивних методів навчання, дискусій, групових форм роботи, діалогічного спілкування. У таких умовах студенти мають можливість не лише засвоювати теоретичні знання, а й відпрацьовувати комунікативні стратегії, що є важливими для майбутньої взаємодії з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

2. Упровадження практико-орієнтованих методів навчання. Використання моделювання педагогічних ситуацій, рольових ігор, кейс-методів, тренінгових технологій та аналізу педагогічних випадків створює можливості для формування досвіду професійної комунікації в умовах, наближених до реальної діяльності фахівця [5]. Такий підхід сприяє розвитку здатності здобувачів адаптувати власне мовлення, обирати адекватні способи взаємодії та реагувати на індивідуальні особливості дитини.

3. Інтеграція інклюзивного змісту в освітні компоненти підготовки. Йдеться про включення до навчальних дисциплін питань особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, специфіки їхнього мовленнєвого розвитку, методів корекційно-розвиткової роботи та організації ефективної комунікації в інклюзивному середовищі [5; 8]. Така інтеграція забезпечує системне розуміння майбутніми фахівцями особливостей взаємодії з дітьми та дає змогу поєднати теоретичну підготовку з практичними аспектами професійної діяльності.

4. Організація педагогічної практики в умовах інклюзивного освітнього середовища**.** Безпосередня участь здобувачів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами під час педагогічної практики створює умови для набуття реального досвіду професійної комунікації. У процесі такої діяльності студенти мають можливість застосовувати отримані знання на практиці, спостерігати за роботою досвідчених фахівців, удосконалювати власні комунікативні уміння та формувати впевненість у професійній взаємодії.

5. Розвиток рефлексивної позиції майбутніх фахівців. Формування рефлексивних умінь передбачає залучення здобувачів освіти до аналізу власної комунікативної діяльності, обговорення професійних ситуацій, ведення рефлексивних щоденників, участі у професійних дискусіях. Така робота сприяє усвідомленню власних сильних сторін і труднощів у спілкуванні, формуванню здатності до самокорекції та професійного самовдосконалення.

На нашу думку, саме поєднання зазначених педагогічних умов забезпечує системний характер підготовки здобувачів вищої освіти до професійної комунікації

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, оскільки створює можливості для інтеграції теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей майбутніх фахівців.

Отже, визначені компоненти структури готовності та педагогічні умови її формування створюють теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу можливостей освітньо-професійної програми щодо підготовки здобувачів вищої освіти до здійснення професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

З метою визначення можливостей формування готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з ООП було здійснено аналіз освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» підготовки бакалаврів галузі знань Освіта, спеціальності А6 Спеціальна освіта, спеціалізації А6.01 Логопедія, яка реалізується кафедрою педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара [11].

Аналіз змісту освітньо-професійної програми засвідчує її спрямованість на підготовку фахівців, здатних здійснювати корекційно-розвивальну, діагностико-консультативну та освітню діяльність у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Об’єктом професійної діяльності визначено корекційно-розвивальні та реабілітаційні процеси, а також системи попередження і подолання порушень психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами. Важливо, що серед ключових напрямів діяльності виокремлюється організація ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу, що безпосередньо пов’язано з розвитком професійної комунікації майбутніх фахівців.

Цілі освітньої програми спрямовано на підготовку фахівців, здатних розв’язувати складні професійні завдання спеціальної освіти, пов’язані з корекцією і компенсацією порушень психофізичного розвитку дітей, зокрема з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями. Така підготовка передбачає формування у здобувачів системи знань у галузі спеціальної педагогіки, спеціальної психології,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

логопедії та інклюзивної освіти, а також опанування сучасних методів і технологій корекційно-педагогічної діяльності.

Проведений аналіз дає можливість встановити, що структура освітньо-професійної програми загалом відповідає визначеній у дослідженні структурі готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами та забезпечує формування її основних компонентів.

Когнітивний компонент готовності формується насамперед через опанування теоретичного змісту предметної області, який охоплює базові поняття, категорії та концепції спеціальної та інклюзивної освіти, закономірності психофізичного розвитку дітей, методи спеціальної педагогіки та психології. Формуванню цього компонента сприяють такі компетентності, як усвідомлення сучасних концепцій функціонування і розвитку осіб з особливими освітніми потребами (СК1), здатність застосовувати психолого-педагогічні, дефектологічні та лінгвістичні знання у професійній діяльності (СК3), а також програмні результати навчання, що передбачають знання теоретичних основ спеціальної освіти (ПР1), розуміння закономірностей розвитку і функціонування осіб з ООП (ПР3) та володіння професійною термінологією (ПР7). Отже, освітня програма забезпечує формування теоретичної бази, необхідної для здійснення ефективної професійної комунікації з дітьми.

Діяльнісний компонент готовності пов’язаний із формуванням практичних умінь організації комунікативної взаємодії у процесі корекційно-педагогічної діяльності. У межах освітньо-професійної програми цей компонент реалізується через розвиток здатності планувати та організовувати освітньо-корекційну роботу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей (СК4), застосовувати ефективні корекційно-освітні технології (СК5), здійснювати психолого-педагогічну діагностику (СК8) та забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ПР14). Важливу роль у формуванні діяльнісного компонента відіграє організація педагогічної практики на базі інклюзивно-

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ресурсних центрів, спеціальних закладів освіти та навчально-реабілітаційних установ, що забезпечує безпосередній досвід взаємодії здобувачів освіти з дітьми.

Емоційно-ціннісний компонент готовності відображає сформованість гуманістичних установок, емпатії та позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. У структурі освітньо-професійної програми цей компонент підтримується такими компетентностями, як здатність будувати гармонійні відносини з особами з психофізичними порушеннями та їхніми родинами (СК13), дотримуватися принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії (СК11), працювати в команді та здійснювати міжособистісну взаємодію (ЗК8, ЗК9). Формуванню цього компонента також сприяє практична діяльність здобувачів у волонтерських проєктах та освітніх практиках, що дає можливість розвивати професійну емпатію, толерантність і готовність до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Рефлексивний компонент готовності пов'язаний із здатністю майбутніх фахівців до професійного саморозвитку, самоаналізу та вдосконалення власної комунікативної діяльності. У межах освітньо-професійної програми цей компонент формується через компетентності, що передбачають здатність до особистісного і професійного самовдосконалення (СК16), критичного аналізу інформації (ЗК3), самостійного навчання і професійного розвитку (ПР17). Рефлексивна складова також підтримується використанням дослідницьких та проєктних методів навчання, що сприяють формуванню здатності аналізувати власний досвід професійної діяльності.

На нашу думку, важливою особливістю освітньо-професійної програми є її виражена практико-орієнтована спрямованість, що реалізується через залучення здобувачів до волонтерської діяльності, педагогічної практики та співпраці з освітніми установами регіону. Такий підхід забезпечує формування не лише теоретичних знань, а й реального досвіду професійної комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами.

Отже, проведений аналіз освітньо-професійної програми дає змогу зробити висновок, що її зміст і компетентнісна структура створюють необхідні передумови для формування готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами (табл. 1). Водночас подальше вдосконалення підготовки може бути пов’язане з посиленням практико-орієнтованих форм навчання, розвитком тренінгових методів комунікативної підготовки та інтеграцією міждисциплінарних підходів у професійну підготовку майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Таблиця 1

Відповідність компонентів готовності до професійної комунікації компетентностям та результатам навчання освітньо-професійної програми

Відповідні компетентності ОПП	Програмні результати навчання
Когнітивний компонент готовності	
СК1 – усвідомлення сучасних концепцій розвитку осіб з ООП; СК2 – аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду спеціальної освіти; СК3 – застосування психолого-педагогічних і лінгвістичних знань; ЗК3 – здатність до аналізу та синтезу	ПР1 – знання теоретичних основ спеціальної освіти; ПР3 – розуміння закономірностей розвитку осіб з ООП; ПР7 – володіння професійною термінологією
Когнітивний компонент готовності	
СК1 – усвідомлення сучасних концепцій розвитку осіб з ООП; СК2 – аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду спеціальної освіти; СК3 – застосування психолого-педагогічних і лінгвістичних знань; ЗК3 – здатність до аналізу та синтезу	ПР1 – знання теоретичних основ спеціальної освіти; ПР3 – розуміння закономірностей розвитку осіб з ООП; ПР7 – володіння професійною термінологією
Діяльнісний компонент готовності	
СК4 – планування освітньо-корекційної роботи; СК5 – використання корекційно-освітніх технологій; СК8 – діагностико-консультативна діяльність; СК23 –	ПР6 – планування корекційної роботи; ПР10 – реалізація корекційно-педагогічної діяльності;

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

розроблення індивідуальних програм розвитку мовлення	ПР14 – здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей
Емоційно-ціннісний компонент готовності	
СК11 – суб'єкт-суб'єктна комунікація; СК13 – побудова гармонійних відносин з особами з ООП; ЗК8 – робота в команді; ЗК9 – міжособистісна взаємодія	ПР12 – надання психолого-педагогічної допомоги; ПР13 – сприяння соціальній адаптації осіб з ООП
Рефлексивний компонент готовності	
СК16 – здатність до професійного саморозвитку; ЗК7 – здатність до навчання; ЗК3 – аналітичне мислення	ПР17 – навички самостійного навчання; ПР16 – прийняття обґрунтованих професійних рішень

Наведені дані свідчать, що компетентнісна структура освітньо-професійної програми забезпечує формування всіх компонентів готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Водночас системний зв'язок між компетентностями та програмними результатами навчання створює передумови для інтеграції теоретичної підготовки, практичних умінь і особистісних якостей майбутнього фахівця спеціальної освіти.

Водночас результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що для підвищення рівня готовності здобувачів вищої освіти до здійснення професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами доцільним є подальше вдосконалення змісту освітньо-професійної програми.

Зокрема, на нашу думку, варто посилити комунікативну складову професійної підготовки шляхом введення окремих освітніх компонентів або спеціальних модулів, спрямованих на формування практичних умінь професійного спілкування у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Такі компоненти можуть бути присвячені розвитку навичок педагогічної взаємодії з дітьми з різними типами порушень психофізичного розвитку, формуванню вмінь адаптувати мовлення

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

відповідно до індивідуальних можливостей дитини, а також опануванню альтернативних та додаткових засобів комунікації.

Перспективним напрямом удосконалення підготовки є також розширення використання тренінгових та симуляційних методів навчання, які дають можливість моделювати типові ситуації професійної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та членами міждисциплінарної команди супроводу. Такий підхід сприятиме розвитку не лише комунікативних умінь, а й емоційної чутливості, емпатії та здатності до педагогічної підтримки.

Доцільним є також посилення міждисциплінарної інтеграції у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема поєднання знань спеціальної педагогіки, психології, логопедії, нейропсихології та соціальної роботи. Це дасть змогу сформувати у здобувачів цілісне розуміння особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та забезпечить більш ефективну комунікативну взаємодію у процесі корекційно-розвивальної роботи.

Окремої уваги потребує розширення можливостей практичної підготовки, зокрема залучення здобувачів до участі у міждисциплінарних командах супроводу, проведенні корекційно-розвивальних занять, консультативній роботі з батьками. Саме безпосередній досвід професійної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами сприяє формуванню впевненості майбутніх фахівців у власних комунікативних можливостях.

Отже, подальше вдосконалення освітньо-професійної програми шляхом посилення комунікативної, практико-орієнтованої та міждисциплінарної складових сприятиме підвищенню рівня готовності здобувачів вищої освіти до ефективної професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з ООП.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження встановлено, що підготовка здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами є важливим напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Професійна комунікація в умовах інклюзивної освіти виступає не лише

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

засобом педагогічної взаємодії, а й умовою корекційно-розвиткової роботи, соціалізації дитини та підтримки її мовленнєвого розвитку.

Узагальнення наукових джерел дало змогу обґрунтувати структуру готовності здобувачів вищої освіти до такої комунікації, яка охоплює когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний і рефлексивний компоненти. Визначено, що ефективність її формування забезпечується створенням комунікативно насиченого освітнього середовища, використанням практико-орієнтованих методів навчання, інтеграцією інклюзивного змісту в освітні компоненти, організацією педагогічної практики та розвитком рефлексивної позиції майбутніх фахівців.

Аналіз освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» засвідчив, що її зміст і компетентнісна структура загалом створюють передумови для формування готовності здобувачів до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Водночас доцільним є подальше посилення комунікативної складової підготовки через розширення практико-орієнтованих форм навчання, тренінгових методів, міждисциплінарної інтеграції та спеціальних модулів з професійної комунікації.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й експериментальній перевірці моделі формування готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації з дітьми дошкільного віку з ООП, а також у створенні відповідного методичного забезпечення цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білавич, Г. В., Багрій, М. А., Гречаник, Н. Ю., & Гнатишин, С. І. (2022). Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Медична освіта*, 4, 136–142.

2. Бойчук, Ю. Д., Науменко, Н. В., Казачінер, О. С., & Галій, А. І. (2023). Зміст підготовки вихователя закладу дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах сучасних глобальних викликів. *Науковий вісник*, 55(2).

3. Вертугіна, В. М., & Кирієнко, А. М. (2023). Формування навичок професійної комунікації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики. *Перспективи та інновації науки*, 14(32), 80–90.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

4. Дорожко, І. І., Малихіна, О. Є., & Туріщева, Л. В. (2021). Розвиток комунікативних умінь дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Психологічний вісник*, 4, 26.

5. Зданевич, Л. В., & Цегельник, Т. М. (2020). Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних взаємин та навичок спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії*, 50(1), 160–163.

6. Зданевич, Л. В., Цегельник, Т. М., & Новак, О. М. (2025). Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами: сучасні виклики. *Вісник науки та освіти*, 98(15).

7. Карнаухова, А. В., & Голота, Н. М. (2023). Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 1(92), 35–39.

8. Кочерга, Є. В., Мотуз, Т. В., & Ватковська, М. Г. (2022). Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 15(3). https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.3

9. Мороз-Рекотова, Л. В. (2020). *Формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів* (дис.). Бердянськ: БДПУ.

10. Ніколашина, Т. І., Сіладі, В. В., & Погоріла, С. Г. (2025). Формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти через впровадження проєктних технологій. *Академічні візії*, 43.

11. Освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта (2025). Дніпро. https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%906_01_SO_LKP_opp_2025.pdf

12. Сергієнко, Л., & Мірошник, І. В. (2023). Тематика інклюзії у підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Чернігів: Національний університет «Чернігівський колегіум».

13. Сиваш, С. В. (2023). Професійна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку. *Науковий вісник*, 55(2).

14. Фунтікова, О. О. (2024). Педагогічні умови підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. *Науковий журнал*, 1.

15. Яйленко, В. Ф., Дмитрієва, І. В., & Марєєва, Т. В. (2024). Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі. *Педагогічна академія*, 1.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

16. Kraukle, S. (2015). Communicative approach to inclusive education in pre-school. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 4(1), 50–56. https://doi.org/10.2478/dcse-2013-0004

17. Mansur, H., et al. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of Society 5.0. *Social Sciences*, 12(1).

18. Mbelu, S. E., et al. (2024). Evaluating the socioecological classroom in full-service schools: A whole-school approach to the inclusive education context in South Africa. *Education Sciences*.

19. Nel, M., & Bornman, J. (2025). Cultivating inclusive classroom practices in special education. *Education Sciences*, 15(8), 970. https://doi.org/10.3390/educsci15080970

20. Palla, L., & Vallberg Roth, A.-C. (2020). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: Didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 387–402. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939

21. Sakellaropoulou, G., et al. (2025). Exploring Greek primary teachers' perspectives in inclusive education for SEN students and related research trends: A systematic literature review. *Education Sciences*.

REFERENCES

1. Bilavych, H. V., Bahrii, M. A., Hrechanyk, N. Yu., & Hnatyshyn, S. I. (2022). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Formation of communicative competence of higher education students]. Medychna osvita, 4, 136–142 [in Ukrainian].

2. Dorozhko, I. I., Malykhina, O. Ye., & Turishcheva, L. V. (2021). Rozvytok komunikatyvnykh umin ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Development of communicative skills of children with special educational needs in inclusive education]. Psykholohichnyi visnyk, 4, 26, 134–138. https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d5fe4a2-c3c0-475a-9f96-79d810def7a7/content [in Ukrainian].

3. Dudash, O. S., & Kasianenko, O. M. (2025). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Modern trends in professional training of future speech therapists in higher education institutions of Ukraine]. Akademichni vizii, 50. https://doi.org/10.5281/zenodo.18431563 [in Ukrainian].

4. Zaushnikova, M. Yu. (2016). Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho lohopeda: poniattia, zmist ta struktura [Communicative competence of a future speech therapist: concept, content and structure]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody», dodatok 3 do vyp. 36, t. II (18), 33–40 [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

5. Zaushnikova, M. Yu. (2021). Psykholohichni umovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho lohopeda [Psychological conditions for the formation of communicative competence of a future speech therapist] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.10/Zaushnikova.pdf [in Ukrainian].

6. Kashuba, L., & Labenko, O. (2023). Shchodo profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv-lohopediv [On the professional training of future speech therapist teachers]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky, 193, 224–230. https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/88 [in Ukrainian].

7. Kocherha, Ye. V., Motuz, T. V., & Vatkovska, M. H. (2022). Doslidzhennia hotovnosti vchyteliv do roboty v inkliuzyvnii osviti ta shliakhy formuvannia yikh inkliuzyvnoi kompetentnosti [Study of teachers' readiness to work in inclusive education and ways of forming their inclusive competence]. Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 15(3), 23–32. https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.3 [in Ukrainian].

8. Maksymiv, Yu., & Chupakhina, S. (2018). Osoblyvosti stanovlennia osobystisno-profesiinykh yakostei maibutnikh uchyteliv-lohopediv [Features of formation of personal and professional qualities of future speech therapists]. Osvitnii prostir Ukrainy, 13, 66–76. https://doi.org/10.15330/esu.13.66-76 [in Ukrainian].

9. Melnychuk, I. M. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh lohopediv yak medychna i pedahohichna problema v istorychnomu konteksti [Professional training of future speech therapists as a medical and pedagogical problem in historical context]. Medychna osvita, 3, 123–127. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.3.10657 [in Ukrainian].

10. Nikolashyna, T. I., Siladi, V. V., & Pohorila, S. H. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity cherez vprovadzhennia proiektnykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of higher education students through project technologies]. Akademichni vizii, 43, 1–12. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1863/1732 [in Ukrainian].

11. Osvitno-profesiina prohrama «Spetsialna osvita: lohopediia ta korektsiina psykhopedahohika» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti A6 Spetsialna osvita [Educational and professional programme "Special Education: Speech Therapy and Correctional Psychopedagogy" (Bachelor level)] (2025). Dnipro. https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%906_01_SO_LKP_opp_2025.pdf [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

12. Syvash, S. V. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do sotsializatsii ditei doshkilnoho viku [Professional training of future preschool teachers for socialization of preschool children]. Innovatsiina pedahohika, 55(2), 169–172. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_2/35.pdf [in Ukrainian].

13. Stepanova, O. I. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii v maibutnikh lohopediv u protsesi vyvchennia dystsypliny «Rytoryka ta kultura movlennia» [Formation of communicative competence in future speech therapists in the course “Rhetoric and Speech Culture”]. Innovatyka u vykhovanni, 12, 227–234. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.295 [in Ukrainian].

14. Funtikova, O. O. (2024). Pedahohichni umovy pidhotovky fakhivtsiv do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zakladu doshkilnoi osvity [Pedagogical conditions for training specialists to work in an inclusive preschool environment]. Akademichni vizii, 1, 1–13. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1394/1291 [in Ukrainian].

15. Shevchuk, K., & Porodko, M. (2023). Riven komunikabelnosti yak profesiinoi yakosti lohopediv [Level of communicability as a professional quality of speech therapists]. Molodyi vchenyi, 1(113), 117–120. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-1-113-24 [in Ukrainian].

16. Yailenko, V. F., Dmytriieva, I. V., & Marieieva, T. V. (2024). Pidhotovka vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do lohopedychnoho suprovodu ditei iz porushenniamy movlennia v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Training preschool teachers for speech therapy support of children with speech disorders in an inclusive environment]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 17. https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/829/718 [in Ukrainian].

17. Kraukle, S. (2015). Communicative approach to inclusive education in pre-school. Discourse and Communication for Sustainable Education, 4(1), 50–56. https://doi.org/10.2478/dcse-2013-0004 [in English].

18. Mansur, H., et al. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of Society 5.0. Social Sciences, 12(1) [in English].

19. Mbelu, S. E., et al. (2024). Evaluating the socioecological classroom in full-service schools: A whole-school approach to the inclusive education context in South Africa. Education Sciences [in English].

20. Nel, M., & Bornman, J. (2025). Cultivating inclusive classroom practices in special education. Education Sciences, 15(8), 970. https://doi.org/10.3390/educsci15080970 [in English].

21. Palla, L., & Vallberg Roth, A.C. (2020). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: Didactical voices on teaching language and communication in Swedish early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 28(3), 387–402. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939 [in English].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

22. Sakellaropoulou, G., et al. (2025). Exploring Greek primary teachers' perspectives in inclusive education for SEN students and related research trends: A systematic literature review. Education Sciences [in English].

Матеріал надійшов до редакції 25.02.2026

Прорецензовано 24.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1:159.9:7.01

Андрій Пех,
аспірант 3-го року навчання
e-mail: andrepekh@gmail.com
ORCID: 0009-0007-1333-0278

Andriy Pekh,
Postgraduate student of the 3rd year of study

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
M. Berlinskoho street 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ДІАГНОСТИКА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ АРТТЕРАПІЇ

DIAGNOSING THE SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH INTERACTIVE ART THERAPY

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Анотація. Мета статті – теоретично обґрунтувати та представити авторську методику діагностики соціокультурної дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) засобами інтерактивної арттерапії. Методи дослідження. У статті використано комплекс теоретичних методів (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури) для обґрунтування діагностичного потенціалу арттерапевтичних технік. Емпіричну частину дослідження виконано із застосуванням авторського діагностичного комплексу «Інтерактивна колірна експресія», що охоплює три послідовні техніки: «Колірний вибух» (експресія емоцій через бризкання фарб), «Несвідома лінія» (спонтанне малювання форм) та інтерактивна техніка «Кольоровий куб» (занурення в рухомий колірний простір). Дослідження проводилося методом спостереження з фіксацією поведінкових проявів та емоційних реакцій дітей. Розкрито потенціал трьох експресивних технік для виявлення глибинних рівнів соціальної ізоляції. Обґрунтовано, що занурення в рухомий колірний простір («Кольоровий куб») нівелює рольові бар'єри та активує підсвідомі комунікативні патерни. Наведено результати апробації методики на вибірці з 48 дітей з ООП віком 7–12 років, які засвідчили її ефективність у виявленні прихованих форм дезадаптації. Виокремлено три групи дітей за рівнем соціокультурної дезадаптації (високий – 23%, середній – 51%, низький – 26%). Отже, запропонований діагностичний комплекс дає змогу «обійти» свідомі захисти та діагностувати неусвідомлювані комунікативні патерни через спонтанну рухову та колірну експресію, що створює умови для подальшої психокорекційної роботи.

Ключові слова: соціокультурна дезадаптація; діти з ООП; інтерактивна арттерапія; діагностика; колірна терапія; комунікація.

Abstract. The purpose of the article is to theoretically substantiate and present the author's methodology for diagnosing the sociocultural maladaptation of children with special educational needs (SEN) by means of interactive art therapy. Research methods**.** The article uses a set of theoretical methods (analysis, synthesis, generalization of scientific literature) to substantiate the diagnostic potential of art therapy techniques. The empirical part of the study was carried out using the author's diagnostic complex "Interactive Color Expression", which includes three successive techniques: "Color Explosion" (expression of emotions through paint splashing), "Unconscious Line" (spontaneous drawing of shapes) and the interactive technique "Color Cube" (immersion in a moving color space). The study was conducted using the observation method, recording behavioral manifestations and emotional reactions of children. The potential of three expressive techniques for identifying deep levels of social isolation is revealed. It is substantiated that immersion in a moving color space ("Color Cube") neutralizes role barriers and activates subconscious communication patterns. The results of testing the method on a sample of 48 children with SEN aged 7-12 are presented, confirming its effectiveness in

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

identifying hidden forms of maladaptation. Three groups of children were identified by the level of sociocultural maladaptation (high – 23%, medium – 51%, low – 26%). **Conclusions.** The proposed diagnostic complex allows one to "bypass" conscious defenses and diagnose unconscious communication patterns through spontaneous motor and color expression, which creates conditions for further psychocorrectional work.

Key words: sociocultural maladaptation; children with SEN; interactive art therapy; diagnostics; color therapy; communication.

Актуальність дослідження. Сучасна інклюзивна освіта стикається з викликом, який виходить за межі суто академічної успішності – це проблема соціокультурної дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Навіть за умови створення безбар'єрного фізичного середовища дитина може залишатися в стані внутрішньої ізоляції. Це зумовлено нездатністю декодувати соціальні сигнали, страхом бути незрозумілою або травматичним досвідом попередньої комунікації. Традиційні вербальні методи діагностики (опитувальники, бесіди) часто виявляються малоінформативними для цієї категорії дітей, оскільки їхні труднощі лежать у площині неусвідомлюваних тілесних реакцій та емоційних блоків, які дитина не в змозі вербалізувати.

Інтерактивна арттерапія відкриває нові можливості для діагностики саме цих глибинних рівнів. Як було показано у дослідженнях І. Ільченко (Ільченко, 2013) та Л. Волкової (Волкова, 2021), колір та спонтанний рух дають змогу «обійти» раціональні захисні механізми психіки. Втім, існуючі методики здебільшого обмежені площиною аркуша. Створення ж об'ємного, рухомого арт-простору, де дитина є не пасивним спостерігачем, а активним учасником динамічної колірної взаємодії, дає змогу моделювати соціальні процеси в безпечному сенсорному полі. Це робить розроблення таких діагностичних інструментів, як запропонований нами комплекс, надзвичайно актуальним завданням сучасної спеціальної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям нашої роботи стали дослідження впливу кольору на психічні стани, зокрема праці Л. Волкової, яка наголошувала на неможливості тлумачення кольору поза контекстом життєвого досвіду людини та його психофізіологічному впливі (Волкова, 2021). І.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

С. Ільченко довела, що арттерапевтичний процес дає можливість отримати доступ до глибинних переживань, пов'язаних з дитячими травмами та конфліктами, оминаючи свідомі захисти (Ільченко, 2013). Н. Калька та З. Ковальчук розширили це розуміння, описавши комунікативну функцію малюнка та кольору як засобу передачі невербального повідомлення (Калька & Ковальчук, 2020).

Важливим для нас є також доробок О. Вознесенської, яка досліджувала медіа-арттерапію та вплив сучасних технологій на терапевтичний процес (Вознесенська, 2017), а також роботи О. Чернікової, присвячені невербальним способам передачі інформації в контексті сучасної комунікації (Чернікова, 2025). Аналіз цих джерел засвідчив, що попри наявність ґрунтовних теоретичних розробок з психології кольору (Дорохан, 2023; Goethe, 1970) відсутні практичні інструменти для діагностики саме соціокультурної дезадаптації. Більшість методик спрямовано на індивідуальну роботу в площині (аркуш) (Найдьонова, Вознесенська & Скнар, 2020; Lüscher, 1990), тоді як наша методика виводить діагностику у тривимірний простір, максимально наближуючи її до умов реальної соціальної взаємодії.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та представити авторську методику діагностики соціокультурної дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії, а також визначити діагностичний потенціал експресивних арттерапевтичних технік (кляксографії, вільного малювання рандомних форм та методики «Кольоровий куб») для виявлення глибинних емоційних станів, підсвідомих комунікативних патернів і прихованих проявів соціальної ізоляції з метою подальшої психокорекційної роботи.

Методика дослідження. Для діагностики рівня та визначення особливостей соціокультурної дезадаптації дітей з ООП нами було розроблено авторський діагностичний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», що складається з трьох послідовних етапів (технік). Їхнє поступове застосування дає можливість знімати захисні бар'єри та занурювати дитину в процес спонтанної творчості.

Сутність методики. Комплекс базується на принципі «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії». Діагностика відбувається у три етапи, кожен з яких має чіткі критерії спостереження.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Етап 1. Техніка «Колірний вибух» (Експресія).

Процедура. Дитині пропонується обрати фарби (гуаш, акрил) тих кольорів, які їй «просто подобаються зараз». Завдання полягає у тому, щоб виплеснути, вибризнути або нанести фарбу на вертикальний чи горизонтальний холст (великий аркуш) у довільній формі, без потреби створювати впізнаваний образ. Це є чистою експресією емоцій через рух і колір.

Діагностичні критерії. Аналізується інтенсивність натиску (рівень енергії), характер плям (агресивні бризки чи м'які краплі), кількість використаних кольорів та їхнє поєднання. Тривожним маркером виступає скутість, відмова від діяльності, або, навпаки, гіперактивне хаотичне забруднення всього простору, що може свідчити про високий рівень недиференційованої тривоги чи агресії.

Етап 2. Техніка «Несвідома лінія».

Процедура. На тому самому або на новому аркуші (після висихання попереднього шару) дитині пропонується обрати інструмент (вугілля, крейда, маркер) та «поводити» ним по паперу. Необхідно створювати рандомні, не пов'язані між собою лінії та фігури – так, як «рука відчуває». Важливо, щоб дитина не контролювала процес, а довірилась спонтанному рухові.

Діагностичні критерії/ Після завершення, спільно з психологом проводиться елементарний аналіз форм. На цьому етапі діагностується здатність до рефлексії та проєкції. Психолог фіксує, чи бачить дитина у своїх лініях конкретні образи (страхи, мрії, людей), або ж лінії залишаються абстракцією. Це дає змогу оцінити рівень символізації та розвитку емоційного інтелекту.

Етап 3. Інтерактивна техніка «Кольоровий куб» (Ключова авторська методика).

Процедура. Використовується спеціально сконструйований простір – куб зі стороною 1 метр, внутрішні або зовнішні стінки якого являють собою арт-холсти. Вони об'єднані в певну колірну композицію (підібрану психологом під потреби групи або створену самими дітьми на попередніх етапах). Дитина (або група дітей) запрошується всередину цього простору. Куб починає повільно обертатися навколо

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

своєї осі, створюючи ефект «кольорової каруселі» та динамічно змінюючи візуальне поле навколо дитини.

Діагностичні критерії. Це етап діагностики соціальної взаємодії in vivo. Під впливом ритмічного руху та інтенсивної колірної стимуляції свідомий контроль слабшає, і активізується підсвідомість. Ми спостерігаємо:

– характер комунікації між дітьми (вербальна/невербальна);

– наявність рольових бар'єрів та швидкість їхнього нівелювання;

– виникнення спонтанних тактильних контактів, спільних ігор у просторі куба, спільного домальовування елементів.

Інтерпретація. Рівень соціальної адаптації визначається за здатністю дитини «впустити» інших у свій простір або увійти в чужий. Діти з глибокою соціокультурною ізоляцією схильні «завмирати» в кутку куба, уникаючи контакту, або демонструвати агресію у відповідь на спробу вторгнення. Натомість адаптовані діти швидко починають взаємодіяти, сміятися, обмінюватися враженнями від кольорів та руху.

Результати дослідження. Апробація діагностичного комплексу «Інтерактивна колірна експресія» проводилась на базі інклюзивно-ресурсних центрів та інклюзивних закладів освіти. У дослідженні взяли участь 48 дітей віком 7–12 років з різними нозологіями ООП (розлади аутистичного спектра, затримка психічного розвитку, порушення мовлення, емоційно-вольові розлади).

Проведення експериментального дослідження здійснювалося у формі індивідуальних та малогрупових арттерапевтичних занять, під час яких експериментатор створював безпечне, емоційно підтримувальне середовище для вільного самовираження дітей. Робота проводилась у спеціально підготовленому просторі, що містив художні матеріали (фарби, пензлі, папір великого формату), а також інтерактивну конструкцію «Кольоровий куб», яка забезпечувала можливість сенсорного занурення в змінний колірний простір.

На початковому етапі експериментатор встановлював контакт з дітьми, пояснював правила безпечної роботи з матеріалами та наголошував на відсутності «правильних» чи «неправильних» результатів. Це сприяло зниженню тривожності

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

та формуванню довірливої атмосфери. Після короткої адаптаційної бесіди діти переходили до виконання першої арттерапевтичної техніки – «Колірний вибух». Учасникам пропонувалося за допомогою бризкання фарб створити на аркуші спонтанну кольорову композицію, передаючи власний настрій та емоційний стан. Експериментатор спостерігав за вибором кольорів, силою та динамікою рухів, характером просторового розміщення плям, що давало змогу зафіксувати особливості емоційного вивільнення та ступінь внутрішньої напруги.

Під час використання техніки «Несвідома лінія» дітям пропонувалося заплющити очі або відвернути погляд від аркуша та протягом певного часу малювати довільні лінії, не замислюючись над їх змістом. Після завершення завдання учасники розглядали створені форми та, за бажанням, намагалися знайти у них образи або доповнити їх новими елементами. На цьому етапі експериментатор аналізував характер ліній, їх ритміку, зв’язність, прагнення до символізації або відмову від неї, що давало змогу виявити особливості підсвідомої образності та внутрішньої комунікативної готовності дитини.

Робота в інтерактивному середовищі «Кольорового куба» мала на меті дослідити особливості поведінки дітей у ситуації сенсорного занурення та потенційної соціальної взаємодії. Дитина або група дітей розміщувалася всередині об’ємної конструкції, поверхні якої поступово змінювали кольорове освітлення та повільно оберталися. У процесі перебування в кубі експериментатор спостерігав за реакціями учасників: зміною емоційного стану, руховою активністю, прагненням до контакту з іншими, ініціативою у спілкуванні або, навпаки, схильністю до ізоляції. Особливу увагу приділяли тому, як діти реагують на зміну кольорів, чи коментують вони побачене, чи залучають інших до взаємодії.

Упродовж усього дослідження здійснювалося комплексне спостереження, яке містило фіксацію невербальних проявів, особливостей поведінки, емоційних реакцій та комунікативної активності. Отримані дані занотовувалися у протоколи спостереження та доповнювалися короткими інтерпретаційними коментарями експериментатора. Такий підхід дав змогу не лише зафіксувати результати виконання окремих арттерапевтичних завдань, а й простежити динаміку

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

емоційного розкриття дитини в умовах поступового переходу від індивідуального творчого самовираження до інтерактивної взаємодії в сенсорному просторі.

Для більш глибокого розуміння можливостей діагностичного комплексу «Інтерактивна колірна експресія» наведемо приклад роботи з дитиною з більш вираженими проявами розладу аутистичного спектра. У дослідженні брав участь Максим (11 років), який має значні труднощі у комунікації, обмежений словниковий запас та схильність до уникнення соціального контакту. Заняття проводилося індивідуально в сенсорно організованому просторі інклюзивно-ресурсного центру у присутності експериментатора та асистента.

На підготовчому етапі дитині було запропоновано ознайомитися з матеріалами для творчої діяльності. Максим тривалий час розглядав фарби та пензлі, торкався їх руками, однак не вступав у вербальний контакт. Експериментатор використовував короткі, чіткі інструкції та невербальні підказки, щоб поступово залучити дитину до виконання завдань.

На першому етапі («Колірний вибух») Максиму було запропоновано створити композицію шляхом бризкання фарб на аркуш паперу. Спочатку дитина вагалася та не наважувалася виконувати активні рухи, тримаючи пензель нерухомо. Після демонстрації прикладу експериментатором Максим обережно спробував бризнути фарбою, використовуючи чорний та темносиній кольори. Бризки були поодинокими та розміщувалися переважно в одному куті аркуша. Поступово дитина почала повторювати рухи частіше, однак вибір кольорів залишався обмеженим, а рухи – стриманими та однотипними. Під час виконання завдання Максим не дивився на експериментатора, уникав зорового контакту та зосереджував увагу лише на фарбі, що розтікалася по паперу.

Другий етап («Несвідома лінія») передбачав створення спонтанних ліній без попереднього планування. Максим спочатку не реагував на інструкцію, тому експериментатор м’яко направив його руку до аркуша. Дитина почала малювати короткі, різко перервані лінії, які повторювалися у схожому напрямку. Лінії були жорсткими, фрагментарними та не утворювали цілісної композиції. Після завершення завдання Максим не виявив бажання розглядати малюнок або шукати

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

у ньому образи, а просто відклав олівець і відвернувся. Це свідчило про труднощі у символізації та низьку готовність до образного осмислення створених форм.

Третій етап передбачав перебування дитини у просторі «Кольорового куба». На початку Максим зайняв статичну позицію біля однієї зі стін конструкції та тримав руки притиснутими до тіла. Під час перших обертів куба він уважно стежив за зміною кольорів, але не рухався та не реагував на звернення експериментатора. Коли освітлення змінилося з холодних відтінків на теплі, дитина зробила кілька кроків по периметру куба та торкнулася його стінки. Проте комунікативної ініціативи не проявляла, зорового контакту не встановлювала і після завершення вправи швидко вийшла з конструкції.

Спостереження за поведінкою дитини під час виконання трьох етапів методики показало виражену стриманість у прояві емоцій, обмеженість комунікативної активності та схильність до ізоляції. Характер вибору кольорів, фрагментарність ліній та статична поведінка у сенсорному просторі свідчать про труднощі соціальної взаємодії та високий рівень внутрішньої напруги.

За результатами аналізу отриманих даних цей випадок було віднесено до групи з високим рівнем соціокультурної дезадаптації, оскільки дитина демонструє значні труднощі у встановленні контакту, низький рівень ініціативи у взаємодії та обмеженість емоційного самовираження навіть у безпечному арттерапевтичному середовищі.

Узагальнені результати дали змогу виокремити три діагностичні групи за рівнем соціокультурної дезадаптації:

1. **Високий рівень соціальної дезадаптації (23% дітей).** На етапі «Колірний вибух» респонденти демонстрували скутість рухів та обирали переважно темні, похмурі кольори. У техніці «Несвідома лінія» лінії були фрагментарними, переривчастими, без подальшої спроби їх символізації. У «Кольоровому кубі» діти займали статичну позицію, уникали контакту очима та тілесного контакту, не ініціювали комунікацію.

2. **Середній рівень (ситуативна дезадаптація) (51%).** Діти із задоволенням виконували перші два етапи, демонструючи багату колірну гаму та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

різноманітні рухи. У просторі куба спочатку виявляли обережність, але після 2–3 обертів починали реагувати на інших, посміхатися, обмінюватися короткими репліками, однак ініціатива у взаємодії залишалася низькою.

3. **Низький рівень (адаптовані) (26%).** Вільно виражали емоції на перших етапах, створювали виразні абстрактні композиції. У «Кольоровому кубі» вони виступали «агентами взаємодії»: залучали інших дітей до гри, коментували зміну кольорів, пропонували спільні дії.

Отримані дані підтвердили, що запропонований комплекс дає можливість не лише діагностувати наявний рівень ізоляції, а й побачити потенціал дитини до соціалізації, який активується в безпечному сенсорному середовищі обертового куба.

Висновки та перспективи дослідження. Запропонований діагностичний комплекс «Інтерактивна колірна експресія» довів свою ефективність як інструмент виявлення глибинних рівнів соціокультурної дезадаптації дітей з ООП. На відміну від вербальних методів, він дає змогу «обійти» свідомі захисти та діагностувати неусвідомлювані комунікативні патерни через спонтанну рухову та колірну експресію, що узгоджується з теоретичними положеннями І. Ільченко та Н. Кальки. Ключовим елементом є техніка «Кольоровий куб», де поєднання об’ємного простору, цілеспрямовано підібраної колірної гами та повільного обертання створює унікальні умови для моделювання соціальної взаємодії в контрольованому, безпечному середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні кількісних критеріїв оцінювання динаміки стану дитини в процесі використання даного комплексу (наприклад, шкалювання частоти комунікативних актів у просторі куба). Важливим напрямом є створення адаптованих версій «Кольорового куба» для дітей з сенсорними порушеннями (з додаванням тактильних або звукових модулів), а також дослідження можливостей використання цифрових проєкцій замість статичних холстів для розширення діапазону діагностичних стимулів, спираючись на ідеї медіа-арттерапії О. Вознесенської.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознесенська, О. Л. (2017). Медіа-арттерапія: визначення, сутнісні ознаки, особливості та механізми впливу. *Збірник наукових праць*, Вип. 2 (22), 4–15.

2. Волкова, Л. (2021). *Арт-терапія та психологія кольору*. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34981

3. Дорохан, І. (2023). Colour Therapy: Psychological and Physiological Aspects. *Almanac Culture and Contemporaneity*, 2, 1–10.

4. Ільченко, І. С. (2013). *Арт-терапія: навчальний посібник для студентів*. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві».

5. Калька, Н., & Ковальчук, З. (2020). *Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник* (Ч. 1). Львів: ЛьвДУВС.

6. *Кольори емоцій: збірник арт-терапевтичних технік та методик*. (2023). Суми.

7. Найдьонова, Л., Вознесенська, О., & Скнар, О. (2020). *Простір арттерапії: творчість як задзеркалля реальності*. Київ: ФОП Назаренко.

8. Чернікова, О. (2025). Вербальний і невербальний та комплексний меми: класифікація за способом подання та сприйняття інформації в Інтернет-середовищі (на матеріалі англомовних кіномемів). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія, 18*(1), 151–156.

9. Goethe, J. W. von. (1970). *Theory of Colours*. Cambridge, MA: MIT Press.

10. Jung, C. G. (1964). *Man and His Symbols*. London: Aldus Books.

11. Lüscher, M. (1990). *The Lüscher Color Test*. New York: Pocket Books.

12. Prokhorenko, L. I., & Zasenko, V. V. (2024). Inclusive and Barrier-Free Education for Persons with Special Needs in the Context of War: An Experimental Study. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 116*(4), 193–210.

REFERENCES

1. Voznesenska, O. L. (2017). Media-artterapiia: vyznachennia, sutnisni oznaky, osoblyvosti ta mekhanizmy vplyvu [Media art therapy: definition, essential features, features and mechanisms of influence]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 2(22), 4–15. [in Ukrainian].

2. Volkova, L. (2021). *Art-terapiia ta psykholohiia koloru* [Art therapy and color psychology]. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34981 [in Ukrainian].

3. Dorokhan, I. (2023). Colour Therapy: Psychological and Physiological Aspects. *Almanac Culture and Contemporaneity*, 2, 1–10. [in Ukrainian].

4. Ilchenko, I. S. (2013). *Art-terapiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv* [Art therapy: a textbook for students]. Uman: Vizavi. [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

5. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii: navch.-metod. posibnyk* [Art therapy workshop: teaching and methodical manual] (Pt. 1). Lviv: LvDUVS. [in Ukrainian].

6. *Kolory emotsii: zbirnyk art-terapevtychnykh tekhnik ta metodyk* [Colors of Emotions: A Collection of Art Therapy Techniques and Methods]. (2023). Sumy. [in Ukrainian].

7. Naidonova, L., Voznesenska, O., & Sknar, O. (2020). *Prostir artterapii: tvorchist yak zadzerkallia realnosti* [The space of art therapy: creativity as a mirror of reality]. Kyiv: FOP Nazarenko. [in Ukrainian].

8. Chernikova, O. (2025). Verbalnyi i neverbalnyi ta kompleksnyi memy: klasyfikatsiia za sposobom podannia ta spryiniattia informatsii v Internet-seredovyshchi (na materiali anhlomovnykh kinomemiv) [Verbal, non-verbal and complex memes: classification by the method of presenting and perceiving information in the Internet environment (based on English-language movie memes)]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia Filolohiia, 18*(1), 151–156. [in Ukrainian].

9. Goethe, J. W. von. (1970). *Theory of Colours*. Cambridge, MA: MIT Press. [in English].

10. Jung, C. G. (1964). *Man and His Symbols*. London: Aldus Books. [in English].

11. Lüscher, M. (1990). *The Lüscher Color Test*. New York: Pocket Books. [in English].

12. Prokhorenko, L. I., & Zasenko, V. V. (2024). Inclusive and Barrier-Free Education for Persons with Special Needs in the Context of War: An Experimental Study. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 116*(4), 193–210. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 25.02.2026

Прорецензовано 24.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.36:81’23

Наталія Савінова,
доктор педагогічних наук, професор
sonata16@i.ua
https://orcid.org/0000-0003-2617-8221
Researcher ID Scopus AU-ID 57225941249

Nataliia Savinova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Чорноморський національний університет
імені Петра Могили, м.Миколаїв, Україна
вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named
after Petro Mohyla, Mykolaiv, Ukraine
St. 68 Desantnykiv, 10, Mykolaiv, Ukraine

Анастасія Нездатна,
викладач університету, аспірант
e-mail: nezdatnaya@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0009-0008-0521-0089

Nezdatna Anastasiia,
niversity teacher, postgraduated

Чорноморський національний університет
імені Петра Могили, м.Миколаїв, Україна
вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named
after Petro Mohyla, Mykolaiv, Ukraine
St. 68 Desantnykiv, 10, Mykolaiv, Ukraine

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

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

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

ANALYSIS OF DIAGNOSTIC METHODS FOR DETERMINING THE LEVELS OF FORMATION OF CHILDREN'S DIALOGICAL ACTIVITY

Анотація. У статті представлено опис інструментарію для констатувального етапу наукового дослідження, спрямованого на визначення рівнів сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в умовах інклюзивного освітнього середовища. Теоретично обґрунтовано сутність поняття «діалогічне мовлення» як складного лінгвістичного, когнітивного та соціально-поведінкового феномена, що відображає здатність дитини ініціювати, підтримувати та завершувати діалог з урахуванням комунікативних намірів співрозмовника. За результатами аналізу існуючих діагностичних методик оцінювання комунікативної та діалогічної активності дітей сформовано комбінацію українських та зарубіжних методик для встановлення рівнів сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із нормотиповим розвитком та тяжкими мовленнєвими порушеннями. Так у процесі констатувального експерименту застосовано комплекс діагностичних методик українських і зарубіжних авторів, які дали можливість здійснити багатовимірну оцінку мовленнєвої активності дітей. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого проведення констатувального експерименту та розроблення педагогічних технологій розвитку діалогічного мовлення в умовах інклюзивної освіти.

У фрагменті дослідження обґрунтовано систему критеріїв оцінювання сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. Діалогічна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та діяльнісний аспекти комунікативної взаємодії. На основі аналізу психолого-педагогічних та логопедичних досліджень виокремлено три критерії оцінювання: адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та інтерпретаційно-діяльнісний. Розкрито їх зміст та значення для комплексної діагностики рівня розвитку діалогічної взаємодії у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Зазначено, що використання запропонованої системи критеріїв дає змогу більш об’єктивно оцінити стан сформованості діалогічної компетентності, визначити труднощі комунікативного розвитку дітей та обґрунтувати напрями корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Ключові слова: діалогічне мовлення, рівні сформованості, діалогічна компетентність, старший дошкільний вік, констатувальний експеримент, тяжкі порушення мовлення, інклюзивне середовище.

Abstract. The article presents a description of the tools for the ascertaining stage of a scientific study aimed at determining the levels of development of dialogical speech in children of senior preschool age with severe speech disorders (SSD) in an inclusive educational environment. The essence of the concept of "dialogic speech" as a complex linguistic, cognitive and socio-behavioral phenomenon is theoretically substantiated, reflecting the child's ability to initiate, maintain and complete a dialogue taking into account the communicative intentions of the interlocutor. Based on the results of the analysis of existing diagnostic methods for assessing the communicative and dialogical activity of children, a combination of Ukrainian and foreign methods was formed to establish the levels of development of dialogical competence in children of senior preschool age with normotypical development and severe speech disorders. Thus, in the process of the ascertaining experiment, a complex of diagnostic methods of Ukrainian and foreign authors was applied, which allowed for a multidimensional assessment of children's speech activity. The results obtained became the basis for further conducting the ascertaining experiment and developing pedagogical technologies for the development of dialogic speech in inclusive education.

The research fragment substantiates the system of criteria for assessing the formation of dialogical competence in children of senior preschool age with severe speech disorders in the conditions of an inclusive educational environment. Dialogic competence is considered as an integrative formation that combines motivational, cognitive-speech and activity aspects of communicative interaction. Based on the analysis of psychological, pedagogical and speech therapy studies, three assessment criteria are identified: adaptive-motivational, cognitive-speech and interpretative-activity. Their content and significance for the comprehensive diagnosis of the level of development of dialogical interaction in children with severe speech disorders are revealed. It is noted that the use of the proposed system of criteria allows a more objective assessment of the state of formation of dialogical competence, to identify difficulties in the communicative development of children and to substantiate the directions of correctional and developmental work in the conditions of an inclusive educational environment.

Key words: dialogic speech, levels of formation, dialogic competence, senior preschool age, ascertaining experiment, severe speech impairments, inclusive environment.

Актуальність дослідження. У сучасній логопедичній практиці все більше усвідомлюється значення діалогічного мовлення як основи повноцінного

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

спілкування дитини. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення саме діалог часто є найбільш уразливою ланкою мовленнєвого розвитку. Уміння вступати в розмову, підтримувати її, реагувати на слова співрозмовника та висловлювати власні думки визначає не лише мовленнєві можливості дитини, а й її здатність до соціальної взаємодії загалом [1]. Як зазначають Brown та Yule (1983), «the analysis of discourse is, necessarily, the analysis of language in use…» – мова, що використовується у комунікативних взаємодіях, не може бути відокремлена від свого соціального контексту.

Halliday M. A. K., & Matthiessen C. M. I. M. (2014) зазначають, що особливої актуальності ця проблема набуває в умовах інклюзивного освітнього середовища. Саме тут дитина щоденно стикається з необхідністю спілкуватися з однолітками та дорослими, брати участь у спільній діяльності, відстоювати власну позицію або домовлятися. За недостатньої сформованості діалогічного мовлення ці процеси істотно ускладнюються, що може призводити до ізоляції дитини або зниження її навчальної мотивації [2]. Саме тому «заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей», де розвиток діалогічної та комунікативної активностей займає першочергове місце. [3, с. 17]

Оцінювання рівнів сформованості діалогічного мовлення дає змогу більш об’єктивно побачити реальні можливості дитини, визначити сильні сторони та ті аспекти, які потребують цілеспрямованої корекційної роботи. Саме тому констатувальний експеримент є необхідним етапом дослідження, адже він створює основу для подальшого планування корекційно-розвивального впливу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання формування діалогічного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення вже тривалий час перебуває в центрі уваги науковців різних галузей – психолінгвістики, логопедії, спеціальної педагогіки. У сучасних дослідженнях діалог розглядається не просто як форма мовлення, а як складний процес, у якому поєднуються мовні знання, мислення, соціальний досвід і емоційна сфера дитини [1; 2].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

У працях зарубіжних дослідників діалогічне мовлення описується як динамічний процес, що розгортається у конкретній ситуації спілкування і постійно змінюється під впливом реакцій співрозмовника. M. Halliday та C. Matthiessen (2014) розглядають діалог як основну форму реалізації міжособистісної функції мови, наголошуючи на тому, що через діалог люди не лише обмінюються інформацією, а й вибудовують соціальні зв'язки [2].

J. Brown і G. Yule (1983) підкреслюють когнітивний характер діалогу, вважаючи його спільним процесом створення змісту, у якому кожна репліка залежить від попередньої та спрямована на досягнення певної комунікативної мети. Це означає, що для повноцінної участі у діалозі дитина має не лише опанувати лексико-граматичні форми, а й розвинути здатність планувати власні репліки, передбачати реакції співрозмовника та використовувати адаптивні стратегії у складних комунікативних ситуаціях [1].

Браун і Юл підкреслюють важливість контексту у розумінні мовленнєвих актів: «the functions of language … cannot be restricted to the description of linguistic forms independent of the purposes or functions which those forms are designed to serve in human affairs» [1]. Тобто саме в практичних діалогах мовлення реалізує свої соціальні функції.

У сучасній англомовній психолінгвістиці (Light & McNaughton, 2019) особлива увага приділяється прагматичному аспекту діалогу. Дослідники зазначають, що для дітей із мовленнєвими порушеннями вирішальне значення має не лише правильність мовних форм, а й уміння розуміти наміри співрозмовника, користуватися невербальними засобами та гнучко реагувати на зміну ситуації спілкування [4].

У сучасній англомовній літературі діалогічне мовлення часто трактується як багатовимірний комунікативний акт, що охоплює не лише мовні форми, а й взаємодію соціальних, стратегічних і психологічних чинників. У класичній роботі Light і McNaughton (2019) стверджують, що комунікативна компетентність є «dynamic interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgment, and skills», а її здобуття

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

залежить від чотирьох взаємопов'язаних доменів: лінгвістичного, операційного, соціального та стратегічного [4].

В українській психолінгвістиці діалогічне мовлення традиційно розглядається у тісному зв'язку з розвитком мислення та внутрішнього мовлення дитини. І. Синиця (2009) одним із перших авторів звертає увагу на те, що діалог є відображенням мовленнєвого мислення, а труднощі діалогічного спілкування у дітей із ТПМ пов'язані з порушенням узгодженості між мисленнєвими та мовленнєвими процесами [5].

Українські психолінгвісти теж розглядають діалогічне мовлення не як окрему звукову компетенцію, а як явище, що єднає мовлення, мислення і соціальну взаємодію. Наприклад, Л. Калмикова (2012) вказує на значення мовленнєвої діяльності дошкільника саме у взаємодії з іншими: мовлення, що формується у спілкуванні, «…дозволяє дитині не лише висловити думку, а й побудувати її логічно та адекватно до ситуації» [6, с. 38].

Л. Калмикова (2012) у своїх дослідженнях наголошує, що мовлення дитини формується насамперед у процесі живої взаємодії. Вона підкреслює, що для розвитку діалогічних умінь важливо створювати ситуації, в яких дитина відчуває потребу говорити, ставити запитання, реагувати на слова іншого [6].

У лінгводидактичних працях українських учених (Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Кочубей, О. Пєхота) діалогічне мовлення розглядається як результат активної мовленнєвої діяльності дитини. Автори наголошують, що ефективне навчання діалогу можливе лише за умови включення дитини у реальні або змодельовані комунікативні ситуації.

Н. Гавриш (2002) підкреслює необхідність інтегрованого підходу, коли розвиток діалогічного мовлення поєднується з ігровою діяльністю, пізнанням і соціальною взаємодією [7]. Отже, аналіз українських і зарубіжних наукових джерел дає змогу зробити кілька важливих висновків:

У більшості досліджень діалогічне мовлення розглядається не лише як мовна, а і як комплексна когнітивно-комунікативна діяльність, що охоплює сприймання, мислення, планування, реалізацію та контроль мовленнєвих дій.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Українські психолінгвісти зосереджують увагу на механізмах породження діалогічного мовлення та його когнітивній основі.

Лінгводидактичні дослідження орієнтуються на пошук ефективних педагогічних технологій, які сприяють формуванню діалогічної компетентності через інтерактивні методи, рольові ігри, логопедичні тренінги.

Відсутність єдиної системи діагностичних критеріїв і показників сформованості діалогічного мовлення у дітей з ТПМ залишається актуальною науковою проблемою, що зумовлює потребу в подальших експериментальних дослідженнях.

Мета статті. Мета дослідження – аналіз сучасних діагностичних методик українських та зарубіжних авторів, які можна використовувати як інструментарій для виявлення рівнів сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; розробка критеріїв оцінки сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Основні завдання:

1. Проаналізувати сучасні методики оцінювання комунікативної та діалогічної активності дітей старшого дошкільного віку.

2. Обрати діагностичний інструментарій для оцінки компонентів діалогічної компетентності.

3. Визначити комплекс методик для використання на констатувальному етапі наукового дослідження «Формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного середовища».

4. Сформулювати критерії оцінки сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Методи дослідження. Дослідження проводилось у три етапи: теоретико-аналітичний, констатувальний та формувальний. У межах цієї статті подано результати підбору інструментарію для констатувального етапу, спрямованого на

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

визначення рівня сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, які відвідують інклюзивні групи, та запропоновано систему критеріїв оцінки сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

У процесі дослідження рівнів сформованості діалогічної компетентності дітей дошкільного віку можуть бути використані як вітчизняні, так і зарубіжні діагностичні методики, які дають можливість комплексно оцінити мовленнєві, когнітивні та соціально-комунікативні аспекти мовлення.

Серед українських логопедичних методик вагоме місце посідає методика визначення рівня сформованості діалогічного мовлення, розроблена А. М. Богуш (2016) [8]. Її метою є оцінювання здатності дитини до повноцінної діалогічної взаємодії. У межах методики аналізуються такі показники, як уміння підтримувати розмову, логічність і зв’язність реплік, адекватність відповідей конкретній мовленнєвій ситуації, здатність ініціювати діалог та використання етикетних мовленнєвих формул. Результати оцінюються за трирівневою шкалою – високий, середній і низький рівні сформованості.

Для визначення рівня комунікативної активності та ініціативності дитини доцільно використовувати методику Г. П. Лаврентьєвої «Комунікативна активність дитини» (2000) [9]. Вона передбачає залучення дітей до серії ситуативно-рольових ігор («У магазині», «У дитячому садку», «На день народження»), під час яких оцінюється емоційна включеність у спілкування, доречність мовленнєвих засобів та здатність розуміти комунікативні наміри партнера по діалогу.

Значну діагностичну цінність мають завдання з методики І. В. Мартиненко в спеціальній психології (2017) [10], спрямовані на дослідження когнітивно-прагматичних умінь дітей із мовленнєвими порушеннями. Методика передбачає аналіз уміння інтерпретувати діалогічні ситуації (за малюнками або відеосюжетами), визначати наміри співрозмовника, прогнозувати можливі репліки та самостійно завершувати діалог. Рівень сформованості оцінюється як достатній, частковий або несформований.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

У контексті ігрової діяльності заслуговує на увагу методика представника дошкільної лінгводидактики «Діалогічна взаємодія у грі» Н. Гавриш (2002) [7], яка ґрунтується на спостереженні за спонтанними діалогами дітей у групі. Аналізуються послідовність і логічність реплік, дотримання ролей у грі, а також частота ініціативних висловлювань.

Оцінювання ширшого спектра соціально-комунікативних і емоційних навичок можливе за допомогою методики «Комунікативна компетентність дитини», представленої в спеціальній психології В. Луценко (2019) [11]. Вона передбачає використання спостережної карти, що містить десять параметрів, які оцінюються за п’ятибальною шкалою. Увага зосереджується на здатності до вербального контакту, адекватності реакцій, розумінні ролі партнера у спілкуванні та готовності до співпраці.

Разом із вітчизняними методиками доцільним є залучення англомовних і міжнародних інструментів діагностики. Зокрема, The Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) (Gilliam & Miller, 2006) дає можливість оцінити рівень прагматичної компетентності дітей віком від 3 до 7 років за такими сферами, як соціальна взаємодія, комунікативна мотивація та когнітивно-прагматичне розуміння діалогу. Методика ґрунтується на стандартизованих опитувальниках і дає змогу отримати кількісний профіль розвитку.

Test of Pragmatic Language – Second Edition (TOPL-2) (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) спрямовано на визначення здатності дитини орієнтуватися в соціальних контекстах і дотримуватися комунікативних норм. Завдання побудовано на аналізі сюжетних зображень і виборі адекватних реплік відповідно до ситуації спілкування.

Для оцінки соціальних і комунікативних аспектів мовлення широко використовується Children’s Communication Checklist – 2 (CCC-2) (Bishop, 2003), що охоплює 70 пунктів і 10 шкал, серед яких уміння ініціювати спілкування, використання контексту та ведення розмови.

Кількісну оцінку діалогічних умінь забезпечує Conversational Skills Rating Scale (CSRS) (Spitzberg & Cupach, 2002), яка аналізує ініціативність, уміння

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

слухати, чіткість висловлювань та взаємну підтримку у спілкуванні. Для дошкільного віку методика може бути адаптована шляхом використання спрощених діалогічних ситуацій.

Аналіз природних комунікативних взаємодій у процесі гри або спільної діяльності можливий за допомогою Pragmatic Rating Scale (PRS) (Landa et al., 2011). Методика передбачає відеоспостереження з подальшим якісним і кількісним аналізом таких показників, як частота ініціатив, доречність реакцій і використання невербальних засобів спілкування.

На констатувальному етапі дослідження було використано комплекс діагностичних методик, адаптованих до особливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Такий підхід дав змогу здійснити оцінювання за когнітивними, мовленнєвими та соціально-поведінковими показниками.

Таке поєднання методик забезпечило комплексний і цілісний аналіз сформованості діалогічної компетентності з урахуванням мовного, когнітивного та соціально-емоційного компонентів розвитку дитини.

Результати дослідження. Проведене дослідження дало можливість цілісно проаналізувати сучасні вітчизняні та зарубіжні методики, які використовуються для діагностики рівнів сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. У ході аналізу встановлено, що сучасна логопедична наука поступово відходить від оцінювання окремих, ізольованих мовленнєвих умінь і дедалі більше зосереджується на комплексному вивченні діалогічної компетентності як багатовимірного психолінгвістичного утворення. Такий підхід передбачає врахування не лише мовленнєвих, а й когнітивних, соціальних та емоційно-комунікативних складників розвитку дитини.

Аналітичне узагальнення наукових джерел засвідчило, що більшість сучасних українських досліджень (Н. Гавриш, Л. Калмикова, Т. Шеремет та ін.) спрямовано на вивчення структури комунікативної компетентності дітей дошкільного віку та виокремлення її основних компонентів – мотиваційного, когнітивного, мовленнєвого й соціально-поведінкового. У працях зазначених авторів послідовно підкреслюється, що саме діалогічне мовлення відіграє провідну

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

роль у становленні мовленнєвого спілкування, оскільки в його межах формуються вміння ініціювати контакт, підтримувати взаємодію та логічно завершувати комунікативний обмін. Проте немає методик оцінки діалогічної компетентності.

Порівняльний аналіз зарубіжних діагностичних підходів показав, що в англомовній логопедичній традиції домінує прагматичний підхід до оцінювання діалогічних умінь. Основна увага при цьому приділяється спостереженню за природним мовленнєвим спілкуванням дитини, аналізу її комунікативних намірів, використання невербальних засобів та вибору стратегій взаємодії з партнером. Такі інструменти, як Test of Pragmatic Language (TOPL-2), Children's Communication Checklist (CCC-2), Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) забезпечують можливість комплексної діагностики з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини.

На основі опрацювання наукових джерел було визначено діагностичний інструментарій, який може бути ефективно використано у межах констатувального експерименту під час дослідження діалогічної компетентності дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Проблема формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища є складною багатовимірною педагогічною проблемою. Як зазначають науковці Н. Савінова та А. Нездатна (2023), ця проблема охоплює не лише мовленнєвий розвиток дитини, а й формування комунікативної мотивації, пізнавальних процесів, соціальної взаємодії та здатності до інтерпретації мовленнєвих повідомлень [12]. Саме тому оцінювання рівня сформованості діалогічної компетентності потребує використання комплексної системи критеріїв, які б відображали різні аспекти цього феномена.

Дослідження проблеми діалогічної компетентності у сучасній науці представлено однобічно, зокрема як визначення поняття. У сучасній психолого-педагогічній науці діалогічна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що охоплює мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти мовленнєвої взаємодії. Вона передбачає здатність дитини вступати у мовленнєвий

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

контакт, підтримувати діалог, розуміти мовлення співрозмовника та адекватно реагувати на нього. Особливої значущості ця проблема набуває у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, в яких спостерігаються труднощі не лише у мовленнєвому оформленні висловлювань, а й у розумінні комунікативних намірів інших людей, регуляції власної поведінки та підтриманні мовленнєвої взаємодії.

З огляду на зазначене, для оцінювання сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ доцільно виокремити такі критерії: адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та інтерпретаційно-діяльнісний. Вибір саме цих критеріїв зумовлений структурою діалогічної діяльності та особливостями мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями.

Адаптивно-мотиваційний критерій.

Адаптивно-мотиваційний критерій відображає рівень сформованості потреби дитини у мовленнєвій взаємодії, її готовність до спілкування та здатність адаптуватися до комунікативних ситуацій у соціальному середовищі.

Мотиваційна складова є фундаментом будь-якої мовленнєвої діяльності. Без сформованої потреби у спілкуванні дитина не виявляє ініціативи до мовленнєвого контакту, що істотно ускладнює розвиток діалогічних умінь. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення нерідко спостерігається зниження комунікативної мотивації, що зумовлено частими мовленнєвими невдачами, труднощами розуміння мовлення та недостатньо сформованими навичками соціальної взаємодії.

В умовах інклюзивного освітнього середовища особливого значення набуває адаптивний аспект цього критерію. Дитина має навчитися взаємодіяти не лише з дорослими, а й з однолітками, брати участь у спільній діяльності, реагувати на мовленнєві звернення та виявляти ініціативу у спілкуванні.

Отже, адаптивно-мотиваційний критерій відображає внутрішню готовність дитини до діалогічної взаємодії та її соціально-комунікативну спрямованість.

Когнітивно-мовленнєвий критерій.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Когнітивно-мовленнєвий критерій характеризує рівень розвитку мовленнєвих і пізнавальних процесів, які забезпечують розуміння та продукування діалогічного мовлення.

Формування діалогічної компетентності неможливе без достатнього рівня розвитку мовленнєвої системи. Дитина повинна володіти певним словниковим запасом, граматичними структурами, навичками зв'язного мовлення та розумінням мовлення. Окрім мовленнєвих умінь, важливу роль відіграють когнітивні процеси – увага, пам'ять, мислення, здатність до узагальнення та аналізу інформації.

У дітей з тяжкими порушеннями мовлення часто спостерігаються обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, труднощі розуміння складних мовленнєвих конструкцій. Це безпосередньо впливає на їхню здатність брати участь у діалозі, підтримувати тему розмови та формулювати власні висловлювання.

Отже, цей критерій відображає рівень мовленнєвої готовності дитини до участі у діалогічній взаємодії.

Інтерпретаційно-діяльнісний критерій.

Інтерпретаційно-діяльнісний критерій характеризує здатність дитини розуміти зміст мовленнєвих повідомлень співрозмовника, інтерпретувати їх та реалізовувати відповідні мовленнєві й поведінкові дії у процесі комунікації.

Діалогічна взаємодія передбачає не лише мовленнєве висловлювання, а й здатність адекватно реагувати на репліки співрозмовника, підтримувати тему розмови, уточнювати інформацію, ставити запитання та відповідати на них. У цьому процесі важливу роль відіграє інтерпретація мовленнєвих сигналів, розуміння намірів співрозмовника та використання мовлення у практичній діяльності.

Для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями характерні труднощі інтерпретації комунікативної ситуації. Вони можуть правильно вимовляти окремі слова або фрази, але не завжди розуміють їхнє функціональне значення у діалозі. Цей критерій відображає практичний аспект діалогічної компетентності та

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

демонструє, наскільки ефективно дитина застосовує мовленнєві уміння у реальному спілкуванні.

Отже, запропонована система критеріїв – адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та інтерпретаційно-діяльнісний – дає можливість комплексно оцінити рівень сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Кожен із критеріїв відображає певний аспект діалогічної взаємодії: мотиваційний, мовленнєво-пізнавальний та діяльнісно-комунікативний.

Застосування такої системи критеріїв у дисертаційному дослідженні дає можливість більш об’єктивно визначити рівень розвитку діалогічної компетентності, виявити труднощі мовленнєвої взаємодії та обґрунтувати ефективні напрями корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало змогу уточнити сутність діалогічного мовлення як складного комунікативно-когнітивного явища та визначити його структурні компоненти, критерії оцінки й рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Теоретичне узагальнення показало, що діалогічне мовлення має інтегрований характер і формується в результаті синтезу когнітивних, мовленнєвих, емоційних і соціальних процесів.

Визначено, що для констатувального етапу дослідження доцільно застосовувати комбінацію методик різного типу: стандартизованих (тестових), спостережувальних і якісно-інтерпретаційних, що забезпечує об’єктивність результатів і враховує багатовимірність діалогічного мовлення. Такий підхід дозволяє не лише виявити загальний рівень сформованості діалогічної компетентності, а й проаналізувати специфічні труднощі дітей із ТПМ у побудові діалогічної взаємодії.

Доцільним є подальше удосконалення діагностичного інструментарію шляхом адаптації зарубіжних методик (Test of Pragmatic Language, Pragmatic

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Language Skills Inventory, Children's Communication Checklist) до українських лінгвістичних і культурних умов. Це дасть змогу підвищити валідність і надійність оцінювання рівнів сформованості діалогічного мовлення в дітей з ТПМ, а також створити підґрунтя для міжкультурних порівняльних досліджень.

Перспективним напрямом вважається також вивчення ефективності використання цифрових і мультимедійних технологій у процесі навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Інтеграція онлайн-платформ, віртуальних середовищ спілкування та мовленнєвих тренажерів може стати важливим засобом підтримки розвитку комунікативних умінь у дітей з різними типами мовленнєвих порушень.

Отже, подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на інтеграцію психолінгвістичних, педагогічних і технологічних підходів до формування діалогічної компетентності, що сприятиме розвитку системи інклюзивної освіти в Україні та підвищенню якості логопедичної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown, G., & Yule, G. (1983). Discourse Analysis. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226

2. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203431269

3. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. (2024). Інформаційно-аналітичні матеріали. ДНУ Інститут освітньої аналітики. https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/2024-2/

4. Light, J., & McNaughton D. (2019). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication, Augmentative and Alternative Communication, 35(3), 197–209. DOI:10.3109/07434618.2014.885080

5. Синиця, І. (2009). Психолінгвістичні механізми породження мовлення дитини. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

6. Калмикова, Л. (2012). Теорія формування у дітей дошкільного віку мовленнєвої діяльності / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика. Вип. 11, С. 37–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_11_6.

7. Гавриш, Н.В. (2002). Розвиток мовленєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.02 / Н.В. Гавриш. К., 32 с.

8. Богуш А. М. (2016). Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот : програма та навчально-методичний посібник / А. М. Богуш. Тернопіль : Мандрівець, 136 с. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6815

9. Лаврентьєва, Г. (2000). Готовність дитини до школи: складові успішного навчання. Дошкільне виховання, 9, 3–5.

10. Мартиненко, І.В. (2017). Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/Д_26.053.23/Martynenko.pdf

11. Луценко, В. (2019). Соціально-комунікативне середовище як засіб розвитку старшого дошкільника. Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education №23 2019 р., кн. 1. с. 220–228 https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-220-229

12. Савінова, Н.В., & Нездатна, А.Ю. (2023). Міждисциплінарний контент понять “інтенція”, “мовленнєва інтенція” у логокорекційних системах сучасної логопедії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип.44. с. 58-66. https://doi.org/10.31392/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44

REFERENCES

1. Brown, G., & Yule, G. (1983). Discourse Analysis. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226 [in English].

2. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Hallidays Introduction to Functional Grammar (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203431269 [in English].

3. Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia v zakladakh doshkilnoi osvity. (2024). Informatsiino-analitychni materialy. [Organization of inclusive education in preschool educational institutions. (2024). Information and analytical materials]. DNU Instytut osvitnoi analityky. https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/2024-2/ [in Ukrainian].

4. Light J., & McNaughton D. (2019). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Augmentative and Alternative Communication, 35(3), 197–209. DOI:10.3109/07434618.2014.885080 [in English].

5.Synytsia, I. (2009). Psykholinhvistychni mekhanizmy porodzhennia movlennia dytyny. [Psycholinguistic mechanisms of child speech generation.] Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

6. Kalmykova, L. (2012). Teoriia formuvannia u ditei doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti [Theory of the formation of speech activity in preschool children]/ L. O. Kalmykova // Psykholinhvistyka. Vyp. 11, S. 37–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_11_6. [in Ukrainian].

7. Havrysh, N.V. (2002). Rozvytok movlenievotvorchoi diialnosti v doshkilnomu dytynstvi [Development of speech-making activity in preschool childhood]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.02 / N.V. Havrysh. K., 32 s. [in Ukrainian].

8. Bohush, A. M. (2016). Navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh natsionalnykh spilnot : prohrama ta navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching children the Ukrainian language in preschool educational institutions of national communities: program and teaching and methodological manual] / A. M. Bohush. Ternopil : Mandrivets, 136 s. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6815 [in Ukrainian].

9. Lavrentieva, H. (2000). Hotovnist dytyny do shkoly: skladovi uspishnoho navchannia. [Child's readiness for school: components of successful learning]. Doshkilne vykhovannia, 9, 3–5. [in Ukrainian].

10. Martynenko, I.V. (2017). Psykholohichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia [Psychological principles of forming communicative activity of children of elderly preschool age with systemic speech disorders] https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.23/Martynenko.pdf [in Ukrainian].

11. Lutsenko, V. (2019). Sotsialno-komunikatyvne seredovyshche yak zasib rozvytku starshoho doshkilnyka [Social-communicative environment as a means of development of the senior preschool child]. Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education №23 2019 r., kn. 1. s. 220–228 https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-220-229 [in Ukrainian].

12. Savinova, N.V., & Nezdatna, A.Iu. (2023). Mizhdystsyplinarnyi kontent poniat “intentsiia”, “movlennieva intentsiia” u lohokorektsiinykh systemakh suchasnoi lohopedii [Interdisciplinary content of the concepts of “intention”, “speech intention” in speech correction systems of modern speech therapy]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp.44. s. 58–66. https://doi.org/10.31392/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 24.02.2026

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Прорецензовано 24.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК [159.922.7:37.013.82:37.013.77]:316.6:364]:314

Ігор Хотенюк,
директор ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,
аспірант
khotenuk@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-1485-3907

Igor Khoteniuk,
Postgraduate student

ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,
вул. Драгоманова, 1-А,
м. Київ, 02059, Україна

LLC «UKRMEDSERT»,
1-A Drahomanova St.,
Kyiv, 02059, Ukraine

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INTERNALLY DISPLACED FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розглянуто проблему психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в Україні. Актуальність дослідження зумовлено зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб та необхідністю забезпечення комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами і їхніх родин у нових соціальних та освітніх умовах. Установлено, що вимушене переміщення спричиняє значні соціально-психологічні труднощі для родин, пов’язані

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

з втратою звичного середовища, порушенням соціальних зв'язків, підвищеним рівнем тривожності та необхідністю адаптації до нових умов проживання і навчання. Особливо вразливою категорією є сім'ї, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони потребують безперервного доступу до освітніх, корекційно-розвивальних та психологічних послуг.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. У процесі дослідження використано теоретичні методи, зокрема аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми супроводу сімей, що мають дітей з особливими освітніми потребами. На основі проведеного аналізу визначено структурні компоненти моделі психолого-педагогічного супроводу, до яких належать діагностичний, корекційно-розвивальний, соціально-адаптаційний та координаційний. Обґрунтовано методологічну основу моделі, що базується на системному, травма-інформованому та ресурсно-орієнтованому підходах, принципах інклюзивної освіти та міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Визначено етапи реалізації моделі, зокрема діагностичний, планувальний, реалізаційний та моніторинговий, які забезпечують послідовність організації психолого-педагогічної підтримки родини та дитини. Зазначено, що впровадження запропонованої моделі сприятиме покращенню психологічного благополуччя родини, успішній адаптації дитини до нового освітнього середовища, підвищенню ефективності інклюзивного навчання та розвитку партнерської взаємодії між родиною та освітніми установами. Запропонована модель може бути використана фахівцями системи освіти, психологічної та соціальної служб у процесі організації комплексної підтримки внутрішньо переміщених родин.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, внутрішньо переміщені родини, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, модель супроводу, міждисциплінарна взаємодія, соціальна адаптація.

Abstract. The article examines the problem of psychological and pedagogical support for internally displaced families raising children with special educational needs under martial law in Ukraine. The relevance of the study is due to the increase in the number of internally displaced persons and the need to provide comprehensive support for children with special educational needs and their families in new social and educational conditions. It has been established that forced displacement causes significant socio-psychological difficulties for families associated with the loss of their usual environment, disruption of social ties, increased anxiety and the need to adapt to new living and learning conditions. Families raising children with special educational needs are a particularly vulnerable category, as they require continuous access to educational, correctional, developmental and psychological services.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

The purpose of the study is to theoretically substantiate and develop a model of psychological and pedagogical support for internally displaced families raising children with special educational needs. Theoretical methods were used in the research process, in particular, analysis, generalization and systematization of scientific sources on the problem of support for families with children with special educational needs. Based on the analysis, the structural components of the model of psychological and pedagogical support were determined, which include diagnostic, correctional and developmental, social and adaptive and coordination. The methodological basis of the model was substantiated, which is based on systemic, trauma-informed and resource-oriented approaches, the principles of inclusive education and interdisciplinary interaction of specialists. The stages of the model implementation were determined, in particular diagnostic, planning, implementation and monitoring, which ensure the consistency of the organization of psychological and pedagogical support for the family and the child. It is noted that the implementation of the proposed model will contribute to improving the psychological well-being of the family, the successful adaptation of the child to the new educational environment, increasing the effectiveness of inclusive education and developing partnership between the family and educational institutions. The proposed model can be used by specialists in the education system, psychological and social services in the process of organizing comprehensive support for internally displaced families.

Key words: psychological and pedagogical support, internally displaced families, children with special educational needs, inclusive education, support model, interdisciplinary interaction, social adaptation.

Актуальність дослідження. Війна, що триває в Україні, негативно позначиться на психічному здоров’ї всього населення країни, найбільш чутливою категорією цього впливу є внутрішньо переміщені особи. Особливо вразливими є родини, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони одночасно переживають декілька рівнів соціально-психологічної вразливості: втрату звичного соціального середовища, труднощі адаптації до нових умов проживання та необхідність забезпечення спеціальних освітніх і корекційних послуг для дитини.

За даними досліджень, близько 70%, або 3,5 мільйона, дітей в Україні нині не мають доступу до базових товарів і послуг, зокрема позбавлені належного харчування та житла. Вони знаходяться в зоні надзвичайного ризику для психічного та фізичного здоров’я, оскільки багато їхніх основних потреб

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

залишаються незадоволеними, включно із забезпеченням фізичної безпеки, житла, харчування, освіти та соціальної підтримки.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Ментальне здоров'я дітей у воєнний час безпосередньо залежить від атмосфери в сім'ї, рівня тривожності батьків і доступу до стабільного безпечного простору. Зниження рівня тривожності дорослих, відкрите спілкування, рутина та відчуття захищеності є ключовими для психологічної стійкості дитини.

Відповідно до досліджень, проведених дитячим фондом ООН ЮНІСЕФ, найуразливішими внаслідок війни є сім'ї, які найбільш гостро відчули наслідки війни (втратили членів родини, житло, майно, доступ до базових послуг); сім'ї з дітьми, які перебувають на деокупованих територіях, прифронтових територіях, територіях, що постійно зазнають обстрілів тощо; сім'ї з дітьми, які найбільш страждають від відсутності базових комунальних послуг (електроенергії, водопостачання, теплопостачання тощо); сім'ї з дітьми, які є внутрішньо переміщеними (1, 2025). Традиційно вразливими лишаються сім'ї з дітьми з інвалідністю, багатодітні сім'ї, сім'ї з дітьми до трьох років [1, 2025].

Водночас дослідження згаданого фонду засвідчують, що безперервний доступ до якісних, інклюзивних соціальних, освітніх та медичних послуг є життєво необхідним для всіх дітей та їхніх родин, особливо для тих, хто проживає поблизу лінії фронту, дітей з інвалідністю, дітей у закладах та прийомних сім'ях, а також внутрішньо переміщених дітей.

В опитуванні, проведеному Соціологічною групою «Рейтинг» на замовлення проєкту «Дій для дітей України» (Ukraine Children's Action Project) «Проблеми українських дітей під час війни: II хвиля», виявлено, що психічний стан дітей залишається однією з найуразливіших сфер у час повномасштабної війни. Зокрема, рівень дитячого стресу, порівняно з довоєнним періодом, зріс на 10% [Черенько, Саріогло, 2023].

Науковці серед основних проблем сучасної сім'ї, які посилилися в період війни, виділяють [Бугерко, 2023; Булахова, 2015; Шинкаренко, 2022]:

– послаблення матеріальної і психологічної (захисної) функції сім'ї;

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

– порушення механізму адаптації родини до кризових явищ у суспільстві (війна, вимушена міграція). В умовах війни постає проблема феномену дистантної родини, коли її члени тривалий час перебувають на відстані один від одного (Бугерко, 2023);

– трансформація сімейних ролей;

– ускладнення дитячо-батьківських взаємовідносин;

– нестабільність, невизначеність життєвих родинних планів в умовах війни;

– вплив патогенних чинників на психічне здоров'я членів сім'ї.

Зазначена думка дослідників С. Бойко та І. Бугерко підкреслює, що ресурсний потенціал батьків – сукупність зовнішніх (підтримка, фінанси) та внутрішніх (психологічні якості, досвід) можливостей – є ключовим фактором, який дає змогу сім'ї долати кризові умови, зберігати стабільність та забезпечувати освітні потреби дітей (Бугерко, 2023).

Водночас Н. Ярмола вказує на те, що ключовим завданням для внутрішньо переміщених родин стало прилаштування до нових умов існування, що передбачає соціальну адаптацію родини, пошук закладів освіти та налагодження корекційно-розвивальної роботи. Це підкреслює складність адаптації та необхідність комплексного підходу до забезпечення потреб дітей з особливими освітніми потребами у змінених життєвих обставинах (Ярмола, 2024).

Значний внесок у вивчення проблеми супроводу сімей, які мають дітей з особливими освітніми потребами, зробили численні вітчизняні та зарубіжні дослідники. Зокрема Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова, О. Ходаківська вивчали вплив психологічного клімату в сім'ї на виховання дитини; окремі аспекти соціально-психологічних якостей батьків вивчали І. Вахоцька, О. Романчук, Л. Шипіцина, Е. Мастюкова, В. Вишневський, Л. Киреєва, И. Мамайчук; Є. Савіна, О. Чарова досліджували особливості материнських установок щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; М. Радченко досліджувала специфіку особистісної саморегуляції дорослих, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями; О. Бабяк, Н. Бабкіна, А. Капська, В. Кобильченко, С. Миронова, Л. Прохоренко, Г. Соколова – психологічні проблеми сімей, які виховують дітей з

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

особливими потребами та займались розробленням системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами та їхніх родин.

Закордонні наукові дослідження (Beckers LW, Smeets RJ, van Der Burg JJ. , Arif A, Ashraf F, Nusrat A.), проведені останніми роками, підтвердили низку ключових моментів – батьки дітей з особливими освітніми потребами часто відчувають підвищений рівень стресу, тривоги та депресії, що часто пов’язано з відсутністю доступних послуг та інтенсивними вимогами догляду за дитиною. Дослідження вказують на високу потребу в психологічній підтримці таких сімей та надання кваліфікованого супроводу (Beckers, Smeets, 2021; Arif , Ashraf , Nusrat, 2021).

С. Миронова зазначає, що психолого-педагогічний супровід забезпечується, якщо спеціалісти орієнтуються не лише на дитину, а на родину у цілому. Дослідниця виділяє такі завдання психолого-педагогічного супроводу (Миронова, 2011):

– раннє виявлення проблем у розвитку дитини;

– комплексна діагностика

– психофізичного розвитку дитини;

– рання корекційна допомога дитині;

– психологічна допомога родині в навчанні батьків педагогіки;

– співпраці з дитиною, методиці корекційно-розвивального виховання в умовах сім’ї.

На думку С. Булахової, психолого-педагогічний супровід сім’ї має здійснюватися у такій послідовності: знайомство з сім’єю; первинна діагностика дитини і всієї родини; розроблення і реалізація індивідуальної програми навчання і виховання; неперервний контроль за розвитком дитини і стосунками у сім’ї; постійне внесення коректив у програму; переведення дитини у відповідний навчальний заклад – загальноосвітній, спеціальний, інклюзивний – залежно від можливостей дитини (Булахова, 2015).

Т. Коломоєць підкреслює, що в умовах інклюзивної освіти психолого-педагогічний супровід і психолого-педагогічна підтримка надаються сім’ї фахівцями на основі міждисциплінарної взаємодії.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Поділяємо погляди науковців О. Бабяк, Н. Баташевої, Л. Прохоренко, В. Засенко стосовно того, що супровід родини передбачає комплексний підхід і здійснюється через виконання основних видів діяльності: діагностику, корекцію, консультування, просвітництво та допомогу, а психолого-педагогічний супровід розглядається як комплексна система взаємодії фахівців освітньої, соціальної та психологічної сфер, спрямована на створення сприятливих умов для розвитку, навчання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. Застосовано теоретичні методи, серед яких – аналіз, синтез, узагальнення та перехід від абстрактних положень до їх конкретного втілення.

Результати дослідження. Сучасні соціальні виклики, пов’язані з вимушеним переміщенням населення в умовах війни, зумовлюють необхідність створення ефективних механізмів підтримки внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Теоретико-методологічний аналіз літературних джерел переконливо свідчить, що в психолого-педагогічній науці напрацьовано теоретико-методологічну основу, яка створює передумови для цілеспрямованого осмислення й вивчення проблеми моделі психологічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Після здійсненого аналізу наукових джерел, присвячених проблемі психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також досліджень, що розкривають особливості функціонування внутрішньо переміщених родин в умовах воєнного стану, було встановлено, що ефективна підтримка таких сімей потребує комплексного та міждисциплінарного підходу. У працях науковців наголошується на необхідності поєднання діагностичної роботи, корекційно-розвиткової допомоги, соціальної адаптації родини та координації діяльності різних фахівців і установ, залучених до процесу

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

підтримки. Узагальнення зазначених теоретичних положень, а також врахування специфічних потреб внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, дали змогу визначити структурні компоненти моделі психолого-педагогічного супроводу.

Актуальним для нашого дослідження було виокремлення структурних компонентів цілісної моделі психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на підтримку не лише дитини, а й родини загалом, які у своїй взаємодії забезпечать цілісність і ефективність системи підтримки дитини та її родини. Відтак структурними компонентами розробленої моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, є діагностичний, корекційно-розвивальний, соціально-адаптаційний та координаційний компоненти.

Діагностичний компонент передбачає комплексне визначення актуальних освітніх, психологічних і соціальних потреб дитини та її родини після вимушеного переміщення, а також оцінювання рівня адаптації до нового середовища, психологічного стану членів родини та умов їхнього проживання. *Корекційно-розвивальний компонент* спрямований на надання психологічної підтримки дитині та її батькам, розвиток когнітивних, емоційних і соціальних навичок дитини, проведення корекційно-розвивальних занять і підвищення педагогічної компетентності батьків щодо особливостей виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Соціально-адаптаційний компонент* забезпечує інтеграцію внутрішньо переміщеної родини в нове соціальне та освітнє середовище, сприяє формуванню комунікативних навичок дитини, її успішній соціалізації в закладі освіти та громаді, а також передбачає інформаційну підтримку родини щодо доступних соціальних, освітніх і психологічних послуг. *Координаційний компонент* забезпечує взаємодію між різними установами та фахівцями, залученими до підтримки родини, зокрема закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, психологічними службами, соціальними установами та громадськими організаціями, що дає можливість реалізувати

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

комплексний і міждисциплінарний підхід до вирішення освітніх, психологічних і соціальних потреб дитини та її родини.

Методологічна основа моделі психолого-педагогічного супроводу родини та дитини базується на сукупності сучасних наукових підходів, що забезпечують комплексність, гуманістичність та ефективність допомоги. Поєднання системного, травма-інформованого, ресурсно-орієнтованого підходів, принципів інклюзивної освіти та міждисциплінарної взаємодії дає змогу створити цілісну модель підтримки, спрямовану на розвиток дитини та зміцнення потенціалу родини.

Впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, ґрунтується на системі ключових принципів, що забезпечують її ефективність та цілісність. Насамперед важливим є принцип інклюзивності, який передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. Важливе значення має також принцип сімейноцентричного підходу, відповідно до якого родина розглядається як активний учасник освітнього процесу та партнер у реалізації психолого-педагогічної підтримки дитини. Реалізація моделі передбачає дотримання принципу міждисциплінарної взаємодії, що забезпечує узгоджену співпрацю педагогів, психологів, соціальних працівників та інших фахівців, залучених до процесу супроводу. Водночас важливим є принцип індивідуалізації підтримки, який передбачає врахування особливостей розвитку дитини, її освітніх потреб та специфіки життєвої ситуації родини. Крім того, модель базується на принципі безперервності супроводу, що передбачає систематичне надання психолого-педагогічної допомоги родині та дитині на всіх етапах їхньої адаптації до нових умов проживання та навчання.

Реалізація моделі психолого-педагогічного супроводу передбачає кілька послідовних етапів, зокрема:

Діагностичний, під час якого здійснюється оцінка потреб дитини та родини.

Планувальний, що передбачає розроблення індивідуального плану супроводу з урахуванням результатів діагностики.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Реалізаційний, у межах якого здійснюється комплекс заходів психолого-педагогічної підтримки.

Моніторинговий, який передбачає оцінювання ефективності впроваджених заходів та корекцію програми супроводу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, впровадження розробленої моделі психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, сприятиме покращенню психологічного благополуччя родини, створенню сприятливих умов для емоційної стабільності її членів та зміцненню їхнього ресурсного потенціалу. Реалізація моделі також забезпечуватиме більш успішну адаптацію дитини до нового освітнього середовища, що є особливо важливим в умовах вимушеного переміщення та зміни соціального оточення. Водночас її застосування сприятиме підвищенню ефективності інклюзивного навчання шляхом урахування індивідуальних освітніх потреб дитини та організації системної психолого-педагогічної підтримки. Важливим результатом реалізації моделі є також розвиток партнерської взаємодії між родиною та освітніми установами, що забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу.

Отже, запропонована модель може стати ефективним інструментом організації комплексної підтримки внутрішньо переміщених родин і сприяти забезпеченню рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами, їхній успішній соціалізації та повноцінній участі в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Війна в Україні штовхає ціле покоління дітей до краю прірви – ЮНІСЕФ. ЮНІСЕФ: веб-сайт. URL: https:// www.unicef.org/ukraine/press-releases/war-ukraine-pushes-generation-children-brink-warns-unicef (дата звернення: 11. 02. 2026).

2. Дитяча бідність: вплив війни на стан домогосподарств з дітьми / упоряд. Л. Черенько, В. Саріогло. Квітень, 2023. ЮНІСЕФ: веб-сайт. URL: https://www.unicef.org/ukraine/reports/child-poverty-report-april-2023 (дата звернення: 11. 02. 2026).

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

3. Бугерко, Я. (2023). Ресурсний підхід в сучасній психології. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* Випуск 3, 2023. URL: https://chasopysppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/428

4. Булахова, С.П. (2015). Психолого-педагогічна підтримка родин, які виховують дітей із проблемами в розвитку. *Таврійський вісник освіти.* 4(52), 228–223.

5. Миронова, С. (2011). Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 5, 65–72.

6. Шинкаренко, І. (2022). Сім'я в умовах війни: психологічні, психосоціальні та психопатологічні проблеми. *Науковий вісник ДДУВС.* Спеціальний випуск № 2. 550–557.

7. Ярмола, Н. А. (2024). До питання захисту та підтримки ментального здоров'я осіб з особливими потребами в умовах воєнного стану: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *6*(2), 1–9. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6239

8. Beckers, L. W. M. E., Smeets, R. J. E. M., & van der Burg, J. J. W. (2021). Therapy-related stress in parents of children with a physical disability: a specific concept within the construct of parental stress. *Disability and Rehabilitation*, *43*(8), 1185–1192. https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1646815

9. Amna Arif, Farzana Ashraf, & Aasia Nusrat. (2021). Stress and coping strategies in parents of children with special needs (SN). *Journal of the Pakistan Medical Association*, *71*(5), 1369–1372. https://doi.org/10.47391/JPMA.1069

REFERENCES

1. Viina v Ukraini shtovkhaie tsile pokolinnia ditei do kraiu prirvy – YuNISEF [The war in Ukraine is pushing an entire generation of children to the brink of disaster – UNICEF]. YuNISEF: veb-sait. URL : https:// www.unicef.org/ukraine/press-releases/war-ukraine-pushes-generation-children-brink-warns-unicef (data zvernennia: 11. 02. 2026). [in Ukrainian].

2. Dytiacha bidnist: vplyv viiny na stan domohospodarstv z ditmy [Child poverty: the impact of war on the state of households with children]/ uporiad. L. Cherenko, V. Sariohlo. Kviten, 2023. YuNISEF: veb-sait. URL: https://www.unicef.org/ukraine/reports/child-poverty-report-april-2023 (data zvernennia: 11. 02. 2026). [in Ukrainian].

3. Buherko, Ya. (2023). Resursnyi pidkhid v suchasnii psykholohii [Resource approach in modern psychology]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava. Vypusk* 3, 2023. URL: https://chasopysppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/428 [in Ukrainian].

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

4. Bulakhova, S.P. (2015). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka rodyn, yaki vykhovuiut ditei iz problemamy v rozvytku [Psychological and pedagogical support of families raising children with developmental problems]. *Tavriiskyi visnyk osvity.* 4(52), 228–223. [in Ukrainian].

5. Myronova, S. (2011). Pedahohichna dopomoha dytyni rannoho viku z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku [Pedagogical assistance to a young child with special psychophysical development]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu.* 5, 65–72. [in Ukrainian].

6. Shynkarenko, I. (2022). Simia v umovakh viiny: psykholohichni, psykhosotsialni ta psykhopatolohichni problemy [The family in the conditions of war: psychological, psychosocial and psychopathological problems]. *Naukovyi visnyk DDUVS. Spetsialnyi vypusk № 2.* 550–557. [in Ukrainian].

7. Yarmola, N. A. (2024). Do pytannia zakhystu ta pidtrymky mentalnoho zdorovia osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh voiennoho stanu: Naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy «Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi», 22 lystopada 2024 r. [On the issue of protecting and supporting the mental health of persons with special needs in the conditions of martial law: Scientific report to the general meeting of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine «Protection and support of the mental health of Ukrainians in the conditions of martial law: challenges and answers», November 22, 2024]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy,* 6(2), 1–9. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6239 [in Ukrainian].

8. Beckers, L. W. M. E., Smeets, R. J. E. M., & van der Burg, J. J. W. (2021). Therapy-related stress in parents of children with a physical disability: a specific concept within the construct of parental stress. *Disability and Rehabilitation*, 43(8), 1185–1192. https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1646815 [in Pakistan].

9. Amna Arif, Farzana Ashraf, & Aasia Nusrat. (2021). Stress and coping strategies in parents of children with special needs (SN). *Journal of the Pakistan Medical Association*, 71(5), 1369–1372. https://doi.org/10.47391/JPMA.1069 [in Pakistan].

Матеріал надійшов до редакції 1.03.2026

Прорецензовано 24.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК: 371.14: 376.04.2-057.177.3:005.

Олег Хотенюк,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

АТ «ДАК «УКРВИДАВПОЛІГРАФІЯ»,
аспірант
khotenuk@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-5149-8978

Oleg Khoteniuk,
«State Joint-Stock Company «UKRVIDAVPOLIGRAPHY»,
postgraduate student

АТ «ДАК «УКРВИДАВПОЛІГРАФІЯ»,
вул. Олександра Довженка, 3
м. Київ, 03057, Україна

«State Joint-Stock Company «UKRVIDAVPOLIGRAPHY»,
Oleksandra Dovzhenko St., 3
Kyiv, 03057, Ukraine

ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ КЕРІВНИКА ЗЗСО ТА ВИМОГИ ДО УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ

PROFESSIONAL STANDARD FOR THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AND REQUIREMENTS FOR MANAGING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Анотація. У статті розглянуто зміст і значення професійного стандарту керівника закладу загальної середньої освіти в контексті управління інклюзивним освітнім середовищем. Обґрунтовано актуальність проблеми, зумовленої освітніми реформами та викликами сучасності, зокрема умовами воєнного стану, що потребують посиленої уваги до забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. Проаналізовано наукові підходи до визначення ролі керівника як лідера змін, здатного формувати інклюзивну культуру, організовувати ефективну взаємодію учасників освітнього процесу та забезпечувати психолого-педагогічний супровід.

Особливу увагу приділено нормативно-правовому забезпеченню інклюзивної освіти в Україні, яке визначає обов’язки керівника щодо створення безпечного, доступного та підтримувального освітнього середовища. Висвітлено ключові управлінські компетентності,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

необхідні для реалізації інклюзивної політики, зокрема стратегічне мислення, адаптивність, комунікативність і здатність до міжсекторальної взаємодії.

Узагальнено результати досліджень щодо необхідності вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації керівників, з урахуванням специфіки інклюзивного управління. Зроблено висновок, що ефективність діяльності керівника безпосередньо впливає на якість освіти, рівень соціалізації учнів і формування сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на принципи рівності, доступності та поваги до різноманітності.

Ключові слова: інклюзивна освіта, керівник закладу освіти, професійний стандарт керівника, особливі освітні потреби (ООП), інклюзивне середовище.

Abstract. The article examines the content and significance of the professional standard for the head of a general secondary education institution in the context of managing an inclusive educational environment. The relevance of the issue is substantiated by ongoing educational reforms and contemporary challenges, particularly those related to wartime conditions, which require increased attention to ensuring equal access to education for all children, including those with special educational needs. The study analyzes scientific approaches to defining the role of the head as a change leader capable of fostering an inclusive culture, organizing effective interaction among participants in the educational process, and ensuring psychological and pedagogical support.

Special attention is paid to the regulatory and legal framework of inclusive education in Ukraine, which defines the responsibilities of school leaders in creating a safe, accessible, and supportive educational environment. Key managerial competencies necessary for implementing inclusive policy are highlighted, including strategic thinking, adaptability, communication skills, and the ability to ensure cross-sectoral cooperation.

The findings emphasize the need to improve the system of training and professional development for school leaders, taking into account the specifics of inclusive management. It is concluded that the effectiveness of a school head directly influences the quality of education, the level of student socialization, and the formation of a favorable educational environment based on the principles of equality, accessibility, and respect for diversity.

Key words: inclusive education, head of an educational institution, professional standard of the head, special educational needs, inclusive resource center, team support, inclusive environment.

Актуальність дослідження зумовлено важливими чинниками, які відображають потреби сучасної української освіти. У 2021 році Міністерством освіти і науки України було затверджено професійний стандарт керівника ЗЗСО,

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

що став вагомим кроком у гармонізації системи управління освітою з положеннями реформи «Нова українська школа». У цьому стандарті значну увагу приділено розвитку управлінських компетентностей, зокрема здатності до стратегічного мислення, лідерства, створення безпечного освітнього середовища, а також забезпечення інклюзивності у закладі освіти.

Управління інклюзивним середовищем у ЗЗСО також тісно пов'язане із забезпеченням якості освіти. Професійний стандарт визначає завдання керівника щодо формування системи внутрішнього забезпечення якості, що охоплює інклюзивний компонент як обов'язковий. Керівник не лише має планувати заходи з розвитку інклюзії, а й оцінювати їхню ефективність, використовуючи сучасні інструменти моніторингу та аналітики. Це сприяє прозорості управлінських рішень, підвищенню довіри з боку батьків і забезпеченню освітніх прав кожної дитини.

Особливої актуальності означена тематика набуває в умовах повномасштабної війни, коли тисячі дітей опинилися у вразливих ситуаціях: втратили домівки, змінили місце проживання, зазнали психологічних травм, потребують підтримки і стабільності. У таких умовах інклюзія перестає бути окремим напрямком і стає фундаментом для безпечного освітнього середовища. Керівники мають бути готовими до управління закладом у кризових умовах, забезпечення емоційного благополуччя учнів та педагогів, адаптації освітнього процесу до нових реалій.

Крім того, професійний стандарт передбачає постійне підвищення кваліфікації та розвиток професійної компетентності керівника. Це означає, що сучасний директор повинен не лише відповідати вимогам, а й бути лідером змін, здатним навчатися та навчати інших, формувати команду однодумців і підтримувати культуру інновацій.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У контексті сучасних трансформацій в українській системі освіти важливим напрямом наукових досліджень є вивчення ролі керівника закладу загальної середньої освіти у формуванні інклюзивного освітнього середовища, відповідно до вимог професійного стандарту.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Сучасні науковці, зокрема І. Баранець, О. Губарь, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Ярмола, акцентують увагу на тому, що професійний розвиток керівника є ключовим чинником забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів. Зокрема, у роботах, присвячених управлінню інклюзією, наголошується, що керівник має не лише організаційні та адміністративні функції, а й виконує роль лідера змін, здатного формувати інституційну культуру, що ґрунтується на принципах доступності, поваги до розмаїття та педагогічного партнерства (Хотенюк, 2025; Турчина, Турчин & Лесун, 2025).

Дослідження українських науковців свідчать про необхідність розвитку нових управлінських компетентностей, пов’язаних із формуванням сприятливого інклюзивного середовища. Зокрема, йдеться про вміння налагоджувати міжсекторальну взаємодію, координувати діяльність команди супроводу, здійснювати адаптивне управління у кризових умовах, а також про потребу в глибокому розумінні психолого-педагогічних аспектів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Як засвідчують наукові джерела, керівник закладу освіти повинен виступати ініціатором та координатором процесів, пов’язаних з розбудовою інклюзії, реалізуючи комплексний підхід до управління людськими, матеріальними та інформаційними ресурсами (Іщук, 2022; Хотенюк, 2025).

Метою статті є розгляд професійного стандарту керівника ЗЗСО та його ролі в управлінні інклюзивним середовищем, що відображає не лише державну політику у сфері освіти, а й відповідає нагальним потребам суспільства, а також від ефективності управління якого залежить рівень інклюзивності, якості освітнього процесу та формування гідного середовища для кожної дитини.

Методи дослідження. Використано переважно теоретичні методи дослідження: аналіз і узагальнення наукових джерел, нормативно-правовий аналіз, порівняння та системний підхід.

Результати дослідження. Важливим аспектом сучасних досліджень є професійна підготовка та підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО. Науковці зазначають, що чинна система підвищення кваліфікації часто не враховує

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

специфіки управління інклюзивними процесами, що створює прогалини в знаннях і навичках освітніх лідерів (Гладуш, Тимошко 2023). Підкреслюється необхідність інтеграції тем з інклюзії до освітніх програм, які готують та займаються перепідготовкою керівників закладів освіти, зокрема у сфері використання ІКТ для доступного навчання та впровадження універсального дизайну.

У науковому дискурсі також порушується проблема нормативної і методичної підтримки інклюзивної політики на рівні ЗЗСО. Вказується на потребу в розробці чітких алгоритмів дій для керівників у контексті організації інклюзивного навчання, а також необхідність посилення співпраці з органами управління освітою, психологічними службами, батьками та громадськими організаціями (О. Стрельник, 2024). Такі взаємодії сприяють створенню умов для соціальної інтеграції дітей з ООП, реалізації їхніх прав на освіту та участь у шкільному житті.

В окремих дослідженнях висвітлено виклики, з якими стикаються керівники ЗЗСО у воєнний період. Досвід воєнного часу показав, що управління інклюзивністю потребує нових стратегій і швидкої адаптації до змін. Під час евакуацій, переміщення дітей з ООП, руйнування інфраструктури та підвищення рівня стресу в учасників освітнього процесу керівники змушені забезпечувати безпеку, емоційну підтримку, гнучкість навчального процесу і збереження інклюзивного підходу навіть у дистанційних або змішаних форматах (Губарь, О., Пахомова, Коваленко, & Баранець, 2024; Хотенюк, 2025; Турчина, Турчин & Лесун, 2025).

Сучасний керівник освітнього закладу повинен володіти інклюзивною компетентністю – тобто здатністю створювати умови для навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. До таких умов належать не лише архітектурна доступність, а й ефективна організація психолого-педагогічного супроводу, підбір фахівців, індивідуалізація освітнього процесу, залучення родин та громади до освітніх ініціатив. Формування позитивного клімату, який сприяє прийняттю і рівності, потребує постійної підтримки з боку адміністрації, чіткої координації дій усіх учасників освітнього процесу та адаптивного менеджменту.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

Узагальнення результатів наукових публікацій дає змогу зробити висновок, що вітчизняна дослідницька спільнота активно вивчає проблематику управління інклюзивною освітою. Зокрема, дослідження зосереджено на необхідності розвитку професійної компетентності керівників, удосконалення нормативно-методичного забезпечення, формування системи супроводу в школі та адаптації управлінських підходів до сучасних викликів. Такий підхід сприяє цілісному розумінню ролі керівника ЗЗСО у впровадженні інклюзивної політики в умовах динамічних змін та соціальних трансформацій.

Важливим в контексті теми, що досліджується нами, є нормативно-правове забезпечення. Нормативне забезпечення професійного стандарту керівника ЗЗСО та управління інклюзивним середовищем ґрунтується на низці важливих законодавчих та підзаконних актів, які формують чіткий правовий фундамент для діяльності освітніх лідерів (Хотенюк, 2025; Турчина, Турчин & Лесун, 2025).

Професійний стандарт керівника ЗЗСО було затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 17 вересня 2021 року та зареєстрований у Державному реєстрі професійних стандартів.

Він окреслює широке коло обов'язків директора – від стратегічного та кадрового менеджменту до організації безпечного, здоров'язбережувального й інклюзивного освітнього середовища. Стандарт перегукується з нормами Закону України «Про повну загальну середню освіту», зокрема у частині створення умов для дітей з особливими освітніми потребами та організації психолого-педагогічного супроводу.

Закон «Про освіту» (від 5 вересня 2017 року, редакція станом на 5 березня 2025 року) у статті 20 підтверджує, що інклюзивне навчання базується на принципах недискримінації й врахування різноманітності, а керівник закладу зобов'язаний створювати інклюзивні класи/групи на підставі заяви та висновку ІРЦ, забезпечуючи індивідуальну програму розвитку, психолого-педагогічну підтримку та доступність інфраструктури за державними будівельними нормами.

Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах, затверджений постановою Кабміну від 15 вересня 2021 року № 957 (чинний з 1

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

січня 2022 р.), визначає чіткий алгоритм дій керівника: від реагування на звернення батьків і формування інклюзивних класів до організації рівномірного розподілу дітей з ООП за рівнями підтримки.

Своєю чергою, постанова Кабінету Міністрів № 617 від 22 серпня 2018 року визначає статус та кваліфікаційні вимоги до методистів центрів підтримки інклюзивної освіти, із якими має взаємодіяти директор ЗЗСО.

Крім того, наказ МОН № 1205 від 6 грудня 2010 року регулює створення спеціальних посад дефектологів, логопедів та інших фахівців у школах з інклюзивними класами, що забезпечує реалізацію індивідуальних програм розвитку. В окремих нормативних актах – зокрема наказі МОН № 1236 від 17 листопада 2021 року – визначаються вимоги до асистентів учнів з ООП у загальноосвітніх закладах освіти.

Якщо йдеться про кадровий і професійний розвиток, стандарт та пов’язані рекомендації зобов’язують керівника проходити підвищення кваліфікації щорічно, забезпечуючи не менше 150 годин (5 кредитів ЄКТС) за 5 років, з обов’язковою атестацією. Для ЗДО вимоги деталізовано у методичних рекомендаціях МОН України від 03.06.2022 року.

Отже, нормативне забезпечення охоплює такі ключові рівні: закон «Про освіту» з принципами інклюзії, постанови Кабінету Міністрів щодо організації освіти, накази МОН щодо кадрового персоналу та професійного розвитку, а також стандарти, що визнають інклюзивну компетентність як обов’язкову складову менеджерської етики. Ця система гарантує, що керівник ЗЗСО має необхідні знання, інструменти та правові рамки для створення і підтримки інклюзивного та доступного освітнього середовища.

Узагальнюючи теоретичні джерела, емпіричні дослідження та нормативне забезпечення щодо професійного стандарту керівника закладу загальної середньої освіти та його ролі в управлінні інклюзивним середовищем, можна зробити важливі і ґрунтовні висновки.

По-перше, професійний стандарт керівника ЗЗСО, затверджений Міністерством освіти і науки України, чітко окреслює компетентнісний підхід до

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

діяльності освітнього лідера. Він вимагає від керівника не лише стратегічного управління, кадрового менеджменту чи організаційної діяльності, а й розвинених умінь забезпечувати інклюзивне, безпечне, підтримуюче середовище. Отже, інклюзивна компетентність стає не додатковою, а базовою складовою професійної ефективності керівника.

По-друге, аналіз наукових публікацій засвідчив, що питання управління інклюзивною освітою дедалі частіше виходить у центр наукового дискурсу. Дослідники виділяють не лише суто організаційні аспекти, а й глибші виміри інклюзивного лідерства – ціннісні, комунікативні, психологічні. Керівник виступає агентом змін, який забезпечує неформальну підтримку вчителів, створює атмосферу відкритості до різноманітності, налагоджує партнерства з батьками та громадськими організаціями. Це свідчить про ускладнення й водночас збагачення професійної ролі керівника в контексті інклюзивної парадигми освіти.

По-третє, результати аналізу нормативно-правової бази показують, що в Україні сформовано чітке регуляторне поле для реалізації інклюзивної освіти. Закони, підзаконні акти, накази МОН передбачають механізми організації інклюзивних класів, створення команди супроводу, залучення фахівців, забезпечення матеріальних ресурсів та психолого-педагогічної підтримки. Особливу роль у цьому контексті відіграє саме керівник закладу освіти, який є ключовою фігурою в реалізації всіх передбачених норм. Однак окремі прогалини ще залишаються, зокрема в практичному застосуванні нормативів, розподілі відповідальності та ресурсному забезпеченні.

По-четверте, досвід управління інклюзією в умовах війни, який було відображено в сучасних дослідженнях, продемонстрував надзвичайну важливість готовності керівника до дій у надзвичайних обставинах. У кризових ситуаціях інклюзивна політика в закладі освіти повинна не припинятися, а навпаки – трансформуватися, підкріплюючись новими інструментами підтримки учнів, педагогів і батьків. Це потребує високого рівня адаптивності, емоційної стійкості, здатності до кризового менеджменту й антикризової комунікації.

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

По-п’яте, особливу увагу варто звернути на потребу в постійному професійному зростанні керівника, зокрема у сфері інклюзивної освіти. Система підвищення кваліфікації має бути гнучкою, актуалізованою, з акцентом на практичні навички, що дають змогу ефективно реалізовувати державну політику інклюзії в умовах конкретного освітнього середовища. Водночас важливо створювати спільноти керівників-новаторів, які готові ділитися досвідом, інноваційними практиками і підтримувати одне одного в складних професійних викликах.

Висновки та перспективи подальшого досліджень. Отже, керівник ЗЗСО в сучасних умовах є не лише адміністративною особою, а й лідером, який уособлює цінності людяності, рівності, справедливості та розвитку. Його здатність створити інклюзивне середовище безпосередньо впливає на якість освіти, рівень соціалізації дітей з ООП, психологічний клімат у колективі та довіру з боку батьківської спільноти. Саме тому формування інклюзивної компетентності, її нормативне забезпечення та науково-методичне обґрунтування мають бути стратегічними пріоритетами в підготовці керівних кадрів для Нової української школи.

Перспективним напрямом подальших розвідок є розроблення моделі формування управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, що може стати підґрунтям перепідготовки зазначених фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губарь, О., Пахомова, Н., Коваленко, В., & Баранець, І. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. Inclusion and Diversity, 3(2), 26–33. https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5

2. Тимошко, Г., & Гладуш, В. (2023). Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія – Ніжин: Видавець Лисенко М.М. 192 с.

3. Іщук, В. (2024). Структура системи управління якістю освіти в навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 113(1), 115-135. https://doi.org/10.33189/ectu.v113i1.167

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

4. Турчина, І. (2023). Організація інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти: емпіричне дослідження, програма, етапи реалізації. New Inception, 3-4(13-14), 50–61. https://doi.org/10.58407/NI.23.3-4.4

5. Турчина, І., Лесун, Л., & Турчин, С. (2025). Роль педагогічного партнерства у формуванні культури інклюзивності як складової в організації інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. NewInception, (1-2 (19-20), 55–64. https://doi.org/10.58407/NI.25.1-2.4

6. Хотенюк, О. (2025). Сучасний стан підготовки керівників закладів освіти до запровадження інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2)*, 180–192. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.238

7. Ярмола, Н. (2025). Освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(26)*, 246–255. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289

REFERENCES

1. Hubar, O., Pakhomova, N., Kovalenko, V., & Baranets, I. (2024). Inkliuzyvna kultura v osvitnomu prostori: problemy ta perspektyvy [Inclusive culture in the educational space: problems and prospects]. Inclusion and Diversity, 3(2), 26–33. https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5 [in Ukrainian].

2. Tymoshko H., & Hladush V. (2023). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Development of communicative competence of teachers in the conditions of an inclusive educational environment]: monohrafiia – Nizhyn: Vydavets Lysenko M.M. 192 s. [in Ukrainian].

3. Ishchuk, V. (2024). Struktura systemy upravlinnia yakistiu osvity v navchalnomu zakladi [The structure of the education quality management system in the educational institution]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 113(1),* 115–135. https://doi.org/10.33189/ectu.v113i1.167 [in Ukrainian].

4. Turchyna, I. (2023). Orhanizatsiia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha u zakladakh vyshchoi osvity: empirychne doslidzhennia, prohrama, etapy realizatsii [Organization of an inclusive educational environment in institutions of higher education: empirical research, program, stages of implementation]. New Inception, 3-4(13-14), 50–61. https://doi.org/10.58407/NI.23.3-4.4 [in Ukrainian].

5. Turchyna, I., Lesun, L., & Turchyn, S. (2025). Rol pedahohichnoho partnerstva u formuvanni kultury inkliuzyvnosti yak skladovoi v orhanizatsii inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [The role of pedagogical partnership in the formation of a culture of

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

eISSN 2708-0919, ISSN 2313-4011; DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28; дата публікації: 2026-04-21; дата прийняття до друку: 2026-04-10; дата надходження до редакції: 2026-04-10

inclusiveness as a component in the organization of an inclusive educational environment of a general secondary education institution]. NewInception, (1-2 (19-20), 55–64. https://doi.org/10.58407/NI.25.1-2.4 [in Ukrainian].

6. Khoteniuk, O. (2025). Suchasnyi stan pidhotovky kerivnykiv zakladiv osvity do zaprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia [The current state of preparation of heads of educational institutions for the introduction of inclusive education]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 118(2),* 180–192. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.238 [in Ukrainian].

7. Yarmola, N. (2025). Osvitni reformy v osviti osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini [Educational reforms in the education of persons with special educational needs in Ukraine]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy., 1(26),* 246–255. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289[in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 27.02.2026

Прорецензовано 23.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

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