

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 24

Київ – 2024

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 24

Kyiv - 2024

2

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 28 березня 2024 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 затверджено у ДАК України як фахове видання у галузі педагогічних
(корекційна педагогіка) наказ МОН України № 241 від 09.03.2016 р. та психологічних наук
(спеціальна психологія) наказ МОН України № 693 від 10.05.2017.

Включено до Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б» (Наказ
Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022).

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

тел.: (044)468-14-81

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, 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент

Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук, доцент

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор

Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор

Луньов Віталій Євгенійович, кандидат педагогічних наук, доцент

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор

Омельченко Ірина Миколаївна, доктор психологічних наук, професор

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор

Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор

Форосян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Рапіна Лідія Анатоліївна, науковий співробітник

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

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

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

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

УДК 376.1+37.21

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

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 3, 28 March, 2024)

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

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

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

The collection was approved by the State Attestation Commission of Ukraine as a specialized publication in the field of pedagogical sciences (correctional pedagogy), order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 dd. 09.03.2016 and psychological sciences (special psychology) order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 693 dd. 10.05.2017.

Included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, Category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 of 10.10.2022).

EDITORIAL BOARD ADDRESS

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

tel.: (044)468-14-81

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, 2024

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief

Prokhorenko Lesia, doctor of psychological sciences, senior researcher

Deputy Editor

Zasenko Viacheslav, doctor of pedagogical sciences, professor

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor

Harcharikova Teresa, PhD, docent

Dushka Alla, doctor of psychological sciences, senior researcher

Kobylchenko Vadym, doctor of psychological sciences, senior researcher

Kulbida Svitlana, doctor of pedagogical sciences, professor

Lunov Vitalii, PhD, docent

Nechyporenko Valentyna, doctor of pedagogical sciences, professor

Omelchenko Iryna, Doctor in Psychology, professor

Panok Vitalii, doctor of psychological sciences, professor

Sokolova Hanna, doctor of psychological sciences, professor

Suprun Mykola, doctor of pedagogical sciences, professor

Forostian Olha, doctor of pedagogical sciences, professor

TECHNICAL EDITOR

Rapina Lidiia, researcher

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

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

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

ЗМІСТ

- Марина Балинська.** КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР ДОСЛІДЖЕННЯ **11-32**
- Андрій Боярчук.** СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ **33-48**
- Ольга Волошина.** ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МЕНЕДЖМЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ **49-61**
- Олена Горбатюк.** ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ **62-77**
- Анастасія Каплієнко.** ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК РЕСУРСУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДА **78-91**
- Катерина Кривенко.** ПАРАМЕТРИ ОЦІНКИ МОВЛЕННЯ ОСІБ ЗІ ЩІЛИНОЮ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ **92-105**
- Світлана Кузьміна.** ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ **106-119**
- Віталій Литовченко.** ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЛІКАРЯ ТА ПАЦІЄНТА З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ (ПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРСЬКОГО TELEGRAM ЧАТ-БОТУ) **120-148**
- Олена Мамічева, Юлія Немерюк.** ПСИХОКОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ **149-163**
- Ірина Матющенко, Вікторія Василенко.** РОЛЬ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **164-179**
- Ірина Омельченко, Вадим Кобильченко.** ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ ТА НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ **180-194**
- Андрій Пех.** АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ **195-207**
- Денис Прохоренко.** ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОТРАВМАТИЧНИХ НАСЛІДКІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ **208-220**

Наталія Сергєєва. ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПОЧАТКОВОЇ ТА БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІКТ **221-236**

Ігор Хотенюк. ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНІ РОДИНИ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ **237-248**

CONTENT

- Maryna Balynska.** COMMUNICATION BARRIERS OF ADOLESCENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS: THEORETICAL DIMENSION OF RESEARCH **11-32**
- Andriy Boyarchuk.** MODERN VIEWS FOR THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT **33-48**
- Olha Voloshyna.** INFORMATIZATION AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE MANAGEMENT OF AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION **49-61**
- Olena Horbatiuk.** EXPERIMENTAL STUDY OF THE SOCIAL-PERCEPTIVE COMPONENT OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT **62-77**
- Anastasiia Kapliienko.** PREPARATION OF LEARNERS FOR THE USE OF ART THERAPY TECHNIQUES AS A RESOURCE FOR THE INNOVATIVE ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST **78-91**
- Kateryna Kryvenko.** SPEECH ASSESSMENT PARAMETERS OF PERSONS WITH CLEFT LIP AND PALATE **92-105**
- Svitlana Kuzmina.** TO THE PROBLEM OF THE FORMATION OF AN INNOVATIVE STYLE OF MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF INCLUSION IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE **106-119**
- Vitalii Lytovchenko.** ON THE ISSUE OF FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATION BETWEEN A DOCTOR AND A PATIENT WITH HEARING IMPAIRMENT (PRESENTATION OF THE AUTHOR'S TELEGRAM CHAT-BOT) **120-148**
- Olena Mamicheva, Yuliia Nemeruk.** PSYCHOCORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES **149-163**
- Iryna Matiushchenko, Viktoriia Vasylenko.** THE ROLE OF THE PRINCIPLE OF CONSCIOUSNESS IN THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL DISORDERS **164-179**
- Iryna Omelchenko, Vadym Kobylchenko.** A DIAGNOSTIC TOOL TO STUDY THE MORAL-BEHAVIOURAL COMPONENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN PRE-SCHOOLERS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES AND PRE-SCHOOLERS WITH NORMATIVE DEVELOPMENT **180-194**
- Andriy Pekh.** ART THERAPEUTIC METHODS IN SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS **195-207**
- Denys Prokhorenko.** STUDY OF PSYCHOTRAUMATIC CONSEQUENCES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS **208-220**

Nataliia Sergeieva. OVERCOMING THE EDUCATIONAL LOSSES OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY AND BASIC SECONDARY SCHOOLS BY MEANS OF ICT **221-236**

Igor Khoteniuk. INTERNALLY DISPLACED FAMILIES WHO HAVE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS AN OBJECT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS **237-248**

УДК: 376-053. 66-056. 264: [364.652.2: 355.01]: 316.77 (045)

Марина Балинська,

викладач кафедри спеціальної педагогіки

і психології та інклюзивної освіти,

аспірант 1-го року навчання

maribalinskaya@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0880-254X>

Maryna Balynska,

Teacher of the department of special pedagogy and psychology and inclusive education,

Postgraduate student of the 1st year of study

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

пров. Руставелі 7, м. Харків

61001, Україна

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

вул. Берлінського 9, м. Київ,

04060, Україна

Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» or the Kharkiv Regional Council,

7 M. Rustaveli prov., Kharkiv,

61001, Ukraine

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

9 M. Berlinskogo str., Kyiv,

04060, Ukraine

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР ДОСЛІДЖЕННЯ

COMMUNICATION BARRIERS OF ADOLESCENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS: THEORETICAL DIMENSION OF RESEARCH

Анотація. В статті проаналізовано наукові та теоретичні джерела щодо проблеми спілкування, підліткового віку, особливостей спілкування у підлітковому віці, труднощів, що можуть виникати в процесі спілкування, бар'єрів та освітніх труднощів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Обґрунтовано, що спілкування є важливим процесом, що пронизує усі сфери життя людини. Виокремлено підходи до вивчення психології спілкування та міжособистісних стосунків у підлітковому віці. Адже саме у цьому віковому періоді спілкування набуває особливого значення. Розглянуто проблему комунікативних бар'єрів в процесі міжособистісного спілкування підлітків, як певних перепон, що перешкоджають чи не дозволяють відбутися ефективній комунікативній дії. Проаналізовано особливості прояву, функції, види комунікативних бар'єрів та чинники, що на них впливають. Теоретично обґрунтовано типологію комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: мотиваційно-ціннісні, емоційні, мовленнєві та соціально-поведінкові.

Проблему подолання бар'єрів розглянуто через призму політики безбар'єрності, що є національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні. Головною ідеєю є створення середовища, в якому буде комфортно всім, у тому числі учасникам освітнього процесу з особливими освітніми потребами.

Особливості бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, як категорії осіб з особливими освітніми потребами, розглянуто в ключі освітніх труднощів, що можуть виникати під час освітнього процесу та заважати успішному опануванню знань, взаємодії та комунікації.

Ключові слова: спілкування, бар'єри, комунікативні бар'єри, безбар'єрність, тяжкі порушення мовлення, підлітки, особливі освітні потреби.

Abstract. The article analyzes scientific and theoretical sources regarding the problem of communication, adolescence, peculiarities of communication in adolescence, difficulties that may arise in the process of communication, barriers and educational difficulties in adolescents with severe speech disorders.

It is substantiated that communication is an important process that permeates all spheres of human life. Approaches to the study of the psychology of communication and interpersonal relations in adolescence are analyzed. After all, it is in this age period that communication acquires special importance. The problem of communication barriers in the process of interpersonal communication of teenagers is considered, as certain obstacles that prevent or do not allow effective communicative action to take place. The peculiarities of manifestation, functions, types of communication barriers and factors influencing them are analyzed. The typology of communication barriers in adolescents with severe speech disorders is theoretically substantiated: motivational-value, emotional, speech and social-behavioral.

The problem of overcoming barriers is considered through the prism of barrier-free policy, which is a national strategy for creating a barrier-free space in Ukraine. The main idea is to

create an environment in which everyone will be comfortable, including participants in the educational process with special educational needs.

Peculiarities of barriers in adolescents with severe speech disorders, as a category of persons with special educational needs, are considered in terms of educational difficulties that may arise during the educational process and interfere with the successful acquisition of knowledge, interaction and communication.

Key words: communication, barriers, communication barriers, barrier-free, severe speech disorders, teenagers, special educational needs.

Актуальність проблеми дослідження. В процесі генези особистості, кризових та літичних періодів її розвитку особлива роль належить спілкуванню. Саме в процесі спілкування у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення з'являються як похідний утвір «комунікативні бар'єри», які провокують неспроможність підлітка адекватно діяти, комунікувати та взаємодіяти в соціумі. У дослідженні проблеми бар'єрів у процесі спілкування підлітків особливої уваги потребують діти даної вікової категорії, які мають особливі освітні потреби, зокрема тяжкі порушення мовлення (далі ТПМ). Варто зауважити, що актуальність заявленої проблематики зумовлена такими чинниками: по-перше, в умовах сучасного реформування освіти України посилена увага приділяється проблемам навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами. По-друге, процес спілкування, комунікації та взаємодій підлітків із ТПМ ускладнений саме порушеннями мовленнєвої сфери, що у свою чергу може провокувати виникнення або загострення комунікативних бар'єрів. Актуальність даного питання посилюється тим, що ситуація у нашій країні, воєнні дії можуть стати стресогенними факторами, що мають вплив на всіх людей, особливо на психіку таких дітей, які мають особливі освітні потреби (Рібцун, 2023: 9). Це у свою чергу може викликати або посилювати прояви різних бар'єрів, в тому числі комунікативних. Проблема подолання бар'єрів в освітньому середовищі відповідає політиці безбар'єрності, що є національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні. Дана стратегія в

межах державних документів призначена для інклюзивного освітнього середовища, однак не враховує, що більшість підлітків із ТПМ, в яких спостерігаються комунікативні бар'єри, перебувають в умовах спеціальних закладів, які в умовах воєнного часу почасти реалізують дистанційне навчання, що зумовлює нові вияви проблемного поля поняття «комунікативні бар'єри». Ці нові вияви зумовлені тим, що, з одного боку, підлітки з ТПМ перебувають вдома, тому в умовах інклюзії, адже взаємодіють з дорослими та однолітками в позаурочний час, і тільки на уроках вони перебувають в середовищі однолітків з особливими мовленнєвими потребами. Це підтверджує актуальність вивчення та подальшого дослідження цього питання, саме чому і присвячено дану статтю.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми спілкування займалися багато науковців, серед них такі, як: С. Дмитрієва (2010), М. Козирєв (2014), С. Максименко (2004), В. Тюріна (2011), Т. Яценко (2002) та інші. В Україні протягом останніх років помітно зросли наукові пошуки, що мають на меті дослідити психологічні засади формування комунікативної діяльності в умовах онтогенезу та дизонтогенезу (І. Брушневська (2020), Н. Гончарук (2021), В. Коваленко (2020), І. Мартиненко (2016), І. Марченко (2013), І. Омельченко (2015), О. Проскурняк (2011), Ю. Рібцун (2016) та ін.).

Особливого значення набуває спілкування саме у підлітковому віці. Проблемою підліткового віку, його визначенням та періодизацією займалися багато вчених, зокрема це були такі роботи, як: «Проблема періодизації розвитку особистості в психології» (В. Моргун, Н. Ткачова, 1981), «Вчителям і батькам про психологію підлітка» (В. Моргун, 1990), «Деліквентний підліток» (К. Седих, 1995, 2015), «Психодіагностика особистості підлітка» (О. Кравченко, В. Моргун, 1995, 2009, 2012) та дослідження вікових особливостей, які охоплюють весь онтогенез людини (В. Седих, Т. Губіна, Н. Юдіна, Є. Хоменко, 2014), особистісного становлення дитини (І. Тітов,

О. Кравченко, Л. Москаленко, 2015), «Психологія дорослості з основами геронтопсихології» (Т. Дзюба, О. Коваленко, 2013) та інші.

Важливими у дослідженні проблеми підліткового віку є також здобутки світової психології, такі як, наприклад: генетичної психології Ж. Піаже (1951), епігенетичної концепції Е. Еріксона (1996) та ін.

Періодизацією підліткового вікового періоду займалися такі вчені, як Ф. Райс та К. Долджін (1975). Про відмінності між дитинством і дорослістю та їх ідентифікаційну межу говорили Ю. Ньюман та Б. Ньюман (1996) (Седих, 2019).

Вікові особливості спілкування у підлітковому віці були предметом дослідження Д. Майєрс (2000), Ф. Райс та ін. Відносини між підлітками та специфіку їх потреби у спілкуванні досліджували Ж. Піаже та ін. Зокрема, К. Седих зазначає, що спілкування підлітка з однолітками є надзвичайно важливим фактором, що впливає на формування його особистості (Седих, 2019).

У процесі спілкування підлітків можуть виникати певні труднощі – бар'єри спілкування. Проблема труднощів, або «бар'єрів» спілкування, як об'єкт спеціального дослідження розглядається з середини ХХ століття (Д. Каті, Я. Коломенський (1969), Р. Лассвелл (1968), Л. Лі, та інші). Класифікацію психологічних та комунікативних бар'єрів проводили Г. Гібш (1972), М. Форверг; причини їх виникнення були об'єктом дослідження науковців (Аронсон (1972), В. Бенніс (1989), Г. Гібш (1072), К. Роджерс, М. Форверг, Г. Шепард (1958) та ін.) (Щіклінська, 2015: 50-51). У сучасній науковій діяльності психологічні особливості розвитку комунікативних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні досліджували С. Дмитрієва (2010), О. Іванова (2014), М. Козирєв (2014), Н. Сопілко (2009), А. Філімончук (2008), Г. Щілінська (2015) та інші. Про труднощі у процесі спілкування свідчать роботи таких психологів, як: І. Баранець (2022), І. Брушневська (2022), В. Кондратенко, С. Конопляста (2013), І. Мартиненко (2011, 2018),

І. Марченко (2016), Н. Пахомова (2015), Ю. Рібцун (2016, 2023), В. Тищенко (2016), М. Шеремет (2002, 2008, 2013) та інші.

У спеціальній психології та педагогіці збільшується кількість праць щодо особливостей розвитку та навчання дітей з важкими порушеннями мовлення (серед них такі автори, як В. Ільяна (2016), О. Гаврилов (2021), С. Миронова (2020), Ю. Рібцун (2023), Н. Савінова (2013), Л. Трофименко (2014) та ін.).

Важливими є дослідження вітчизняних науковців у сфері комунікативних потреб та комунікативного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Зокрема, у межах дослідження алгоритму забезпечення індивідуальних комунікативних потреб глухих здобувачів освіти О. Дробот та А. Замша (2021) було запропоновано класифікацію комунікативних бар'єрів (мовних, мовленнєвих та комунікативно-адаптувальних бар'єрів) (Дробот, Замша 2021).

Окремої уваги потребують дослідження у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі продиктованими важкими порушеннями мовлення, в умовах війни. Зокрема Ю. Рібцун дослідила у своїй роботі особливості психолого-педагогічної підтримки дітей із заїканням в умовах війни (Рібцун, 2023).

Проблема подолання бар'єрів в освітньому середовищі відповідає політиці безбар'єрності, що є національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні. Відповідно до цієї стратегії безбар'єрність розуміється як філософія суспільства, в якому немає обмежень. Головною ідеєю є створення середовища, в якому буде комфортно всім, а також підґрунтя для внутрішньої готовності кожного громадянина до цього (Зеленська, 2021). Про це йдеться у Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні (2021). Орієнтиром для її створення стали ключові документи щодо основ створення безбар'єрного простору, такі, як: Конвенція про права осіб з інвалідністю, ратифікована Законом України від 16 грудня 2009 р. № 1767-VI, Європейська соціальна хартія, ратифікована

Законом України від 14 вересня 2006 р. № 137-V, Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, міжнародна ініціатива «Партнерство Біарріц».

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та теоретично обґрунтувати типологію комунікативних бар'єрів для побудови майбутньої структурної моделі дослідження комунікативних бар'єрів у підлітків із ТПМ.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень та формулювань закономірностей досліджуваного явища, такі, як: аналіз наукової літератури з окресленої теми дослідження, систематизація та узагальнення науково-теоретичного досвіду з питань комунікативної діяльності у підлітковому віці, комунікативних бар'єрів підлітків із тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Результати дослідження. Дослідження проблеми комунікативних бар'єрів доцільно почати із актуальності та аналізу загально-психологічних особливостей процесу спілкування. Спілкування у нашому житті займає дуже важливу роль. Ми народжуємось, дорослішаємо, розвиваємось та проживаємо в соціумі. Багато видів нашої діяльності пов'язані та відбуваються саме через спілкування та взаємодію один з одним. Людині важко розвиватися, працювати, самовдосконалюватися та загалом відчувати себе щасливою, не контактуючи з іншими. Спілкування є однією з основних потреб людини, яка живе в суспільстві. Ця потреба може бути як духовною та особистісною, так і певною необхідністю взаємодії в процесі діяльності. Саме тому вивчення цієї теми є актуальним у будь-які часи та вікові періоди.

Необхідно відмітити, що спілкування – є соціальним явищем. Соціальна природа спілкування полягає в тому, що воно відбувається в середовищі людей, де суб'єктами спілкування є люди, які в свою чергу можуть виступати у ролі тих, хто є носіями, та тими, хто передає соціальний досвід. Соціальний

досвід спілкування передається через зміст інформації, через засоби спілкування, через різновиди спілкування, що суспільно вироблені у процесі історико-культурного розвитку (Дмитрієва, 2010: 247-250).

Отже, вивчення та дослідження процесу спілкування є важливим в процесі онтогенезу людини та розвитку суспільства, в якому воно відбувається та в якому розвивається людина.

Саме поняття «спілкування» має різностороннє тлумачення. Низка науковців (Дж. Мід, В. Москаленко, Л. Савенкова) розглядає спілкування з точки зору процесу взаємодії людей, за якої відбувається обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення взаємовідносин. Спілкування як кодування та декодування інформації, яке підпорядковане важливим психічним механізмам і закономірностям, було запропоновано Ч. Осгудом. Відповідно до ігрового підходу Е. Берна, спілкування розглядається як взаємодія, що відбувається в ігровій та неігровій формі. Спілкування трактують також як соціальний феномен, при якому спілкування виступає умовою будь-якої соціальної діяльності людини. В. Москаленко розглядає спілкування і як комунікативний вид діяльності, який проявляє практичну активність суб'єкта (Москаленко, 2008: 373-375). З точки зору філософії, зміст спілкування становлять процеси обміну діяльністю, її продуктами, інформацією, досвідом та навичками (Козирев, 2014: 202). Ми визначаємо спілкування як взаємодію двох (чи більше) людей, що спрямована на координацію їх зусиль з метою встановлення та налагодження стосунків і досягнення спільних результатів. Варто зазначити, що спілкування – це не просто діяльність, а взаємодія. Воно виникає й існує між учасниками, з яких кожен рівно є носієм активності й може очікувати її від своїх партнерів (Іванова, Балинська, 2014).

Потреба у соціалізації підлітків, їх відчуття та прагнення автономії стає основою для важливості та значущості процесу міжособистісного спілкування. Саме у спілкуванні з однолітками у підлітків, за сприятливих умов, формуються моральні норми, правила соціальної поведінки,

встановлюються відносини, що ґрунтуються на рівності та повазі. У підлітковому віці спілкування стає глибшим та змістовнішим, розширюються галузі спілкування, підвищується емоційність у формах міжособистісної взаємодії.

Проте у процесі спілкування підлітків також можуть виникати труднощі та певні бар'єри. У процесі комунікації підлітків можуть виникнути певні перепони, які мають різну природу походження та характер прояву. Загалом комунікативним бар'єром є все те, що перешкоджає і не дозволяє відбутися ефективній комунікативній дії (Дмитрієва, 2010).

Труднощі, з якими людина зустрічається в спілкуванні, є однією із складних проблем психології. У загальному ключі стан труднощів у спілкуванні – це стан, що суб'єктивно переживається людиною, певні «збої» в реалізації запланованого спілкування внаслідок неприйняття партнером зі спілкування, його дії, нерозуміння тексту (повідомлення), нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації або власного психологічного стану (Іванова, Балинська, 2014).

Труднощі можуть проявлятися у вигляді зупинки, переривання діяльності, процесу спілкування, неможливості продовжувати його. Необхідно зазначити, що вони мають декілька функцій. Позитивна функція полягає у: а) залученні уваги партнера зі спілкування; б) активізації діяльності при аналізі і подоланні труднощів, формуванні досвіду, що має стимулююче або мобілізуюче значення.

Водночас необхідно відмітити і негативну функцію труднощів, що має два значення: а) стримуюче (коли подолання труднощів є неможливим, або немає умов для цього); б) деструктивне, руйнівне (труднощі призводять до припинення або зупинки діяльності, виходу з процесу спілкування).

Труднощі в комунікації можуть бути викликані багатьма чинниками, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Серед них можна виділити такі: довкілля, технічні та людські чинники.

Досліджуючи комунікативні бар'єри саме у підлітковому віці до уваги взято роботу В. Кузьменко та Г. Міської, що присвячена аналізу проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків. Згідно з дослідженнями авторів, підлітковому віку притаманні комунікативні труднощі, однією з найпоширеніших серед яких є сором'язливість, що проявляється у зниженому рівні екстраверсії, зниженому контролі, підвищеному рівні тривожності та переживанні комунікативних труднощів (Кузьменко, Міська, 2012).

Комунікативні бар'єри також можна умовно розділити на труднощі соціального і психологічного характеру. Бар'єри можуть виникати через відсутність розуміння (різна мова, соціально-психологічні відмінності між партнерами зі спілкування тощо). Проте бар'єри комунікації можуть мати і психологічний характер. Вони можуть з'являтися через індивідуальні психологічні особливості осіб, які спілкуються, або за умови сформованих специфічних психологічних відношень до партнера: недовіри, неприязні, тощо (Козирєв, 2014: 203).

У роботі М. Федурко та А. Огар, що присвячена комунікативним бар'єрам художнього дискурсу в розрізі комунікативної компетентності, розглянуто поняття «комунікативного шуму», що розподілені на три типи: фізичні шуми (зовнішні механічні перешкоди при передачі інформації); психічні шуми (викликані ставленням комунікаторів) та семантичні шуми (викликані різницею у мові, лексиці та структурі повідомлень) (Федурко, Огар, 2016).

Важливими є дослідження, результатом яких стало створення типології комунікативних бар'єрів. Одна з таких була запропонована В. Муравським, що описано у роботі, присвяченій дослідженню комунікаційних бар'єрів в організації обліку і контролю (Муравський, 2015). Згідно із систематизацією комунікаційних бар'єрів, що розроблена автором, бар'єри було розподілено у такі групи: інформаційні перешкоди (пов'язані із надлишком, невідповідністю та недостовірністю інформації); організаційні перешкоди

(пов'язані зі складнощами організаційного характеру); соціальні перешкоди (проявляються у недовірі, відсутності поваги, неформальних комунікаціях та різному психологічному стані і рівні конфліктності); технічні перешкоди (складнощі технічного характеру); економічні перешкоди.

Також прикладом таких досліджень є робота І. Глазкової, в результаті якої було запропоновано типологію бар'єрів учнів, що супроводжують процес оволодіння іноземною мовою. Автор виділяє дві групи бар'єрів: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх включено організаційні (пов'язані із організацією навчального процесу), інформаційні (в основі яких є складнощі в структуризації інформації, темп її подання та ігнорування індивідуальних особливостей учасників), оцінні (обумовлені помилками в застосуванні оцінних дій), бар'єри змісту та форм навчального процесу (викликані саме особливостями інформаційного матеріалу) та мовленнєві бар'єри (бар'єри слухання, говоріння, читання та письма). Група внутрішніх бар'єрів – це психофізіологічні (бар'єри темпераменту та неправильної інтерпретації дій партнера), мотиваційні (викликані несформованістю позитивної пізнавальної мотивації та ціннісних відношень) та емоційні бар'єри (несприятливий емоційний фон, що може проявлятися у підвищеній тривожності, високому рівні нейротизму, а також фрустрації та атракції) (Глазкова, 2019).

Аналізуючи роботу Л. Коваленко та А. Шелякіної, що присвячена дослідженню ролі мовних центрів у подоланні комунікативних бар'єрів шляхом формування лінгвокультурної компетенції студентів, можна побачити, що дослідниці виділяють семантичні бар'єри (мовна складова процесу комунікації) та психологічні (зумовлені психологічними чинниками). Що стосується саме психологічних труднощів, то за їх результатами виділено бар'єри сприйняття та бар'єри необізнаності (Коваленко, Шелякіна, 2013).

У роботі А. Турубарової, присвяченій дослідженню теоретико-методологічних основ спілкування підлітків із фізичними вадами, було виділено такі комунікативні бар'єри підлітків із фізичними вадами:

естетичний бар'єр (виявляється у наявності фізичних вад підлітка); інтелектуальний бар'єр (є наслідком різноманітних інтелектуальних порушень); мовленнєвий бар'єр (виявляється у різних мовленнєвих дефектах, які можуть виникати внаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин) (Турубарова, 2012).

Н. Сопілко у своїй роботі, присвяченій дослідженню особливостей подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання, виділяє три групи психологічних бар'єрів, що виникають у студентів у процесі оволодіння іноземною мовою: емоційні (зумовлені високим рівнем тривожності, неадекватною самооцінкою, рівнем домагань, прагненням до визнання та авторитету), когнітивні (полягають у нерозумінні інформації) та комунікативні (характеризується скутістю, невпевненістю в різних ситуаціях спілкування) (Сопілко, 2009).

Отже, підходів до класифікації комунікативних бар'єрів є багато. Наприклад, Л. Орбан-Лембрик визначає фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий бар'єри. Фонетичний бар'єр є перешкодою, що виникає внаслідок особливостей мови того, хто говорить. Прикладом може бути різна мова, якою спілкуються люди, використання діалектів, наявність дефектів мовлення та дикції, пошкоджена граматична структура мовлення. Особливість семантичного бар'єру проявляється у різниці систем значень (тезаурусів, поняттєво-категорійного апарату мови з відповідною смисловою інформацією). Природою смислового бар'єру є непорозуміння між людьми, внаслідок відмінного значення, суб'єктивного змісту слів у контексті чи конкретній ситуації спілкування. Адже слово у різних ситуаціях може мати різний зміст, що є індивідуально сформованим у свідомості того, хто говорить, і може бути незрозумілим слухачу. Це може бути спричинено різним змістом висловлювань, різними поглядами, цінностями, знаннями та життєвим досвідом. Стилiстичний бар'єр виникає в ситуації невідповідності стилю мови та ситуації спілкування або стилю мови та психологічного стану партнерів зі спілкування. Змістом логічного бар'єру

є неадекватне розуміння інформації, внаслідок особливостей мислення партнерів зі спілкування (Орбан-Лембрик, 2005: 273-275).

Умовно виділено такі групи комунікативних бар'єрів:

– соціально-культурні бар'єри (наприклад, етичні чи етнічні) полягають у труднощах, що пов'язані з різними нормами, цінностями, наявними стереотипами чи установками, що у свою чергу сформувалися в певних умовах розвитку людини;

– статусно-рольові бар'єри (бар'єр-авторитету, бар'єр-статусу) продиктовані позиціями в спільноті (сім'ї, організації тощо), статусом чи роллю;

– психологічні бар'єри (індивідуальні психологічні особливості та бар'єри особистісних відносин), пов'язані з індивідуальними особливостями особистості та прийняттям або неприйняттям партнерами зі спілкування один одного. Психологічні бар'єри в спілкуванні часто є непомітними і завжди є суб'єктивними, часто вони не відчуються самою людиною, але сприймаються оточуючими.

– бар'єри розуміння (так звані мовні бар'єри) (Філоненко, 2008).

Проблема подолання бар'єрів в освітньому середовищі відповідає політиці безбар'єрності, що є національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні. Виходячи з того, що бар'єри – це певні труднощі на шляху до певної мети, що заважають або унеможливають її досягнення, в освітньому середовищі вони можуть бути такими: архітектурні, інформаційні, процедурні, психологічні, економічні та нормативні.

Відповідно до Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні безбар'єрність розуміється як філософія суспільства, в якому немає обмежень. Головною ідеєю є створення середовища, в якому буде комфортно всім, а також підґрунтя для внутрішньої готовності кожного громадянина до цього (Зеленська, 2021). Про це йдеться у Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні (2021). Детальної уваги у межах нашого дослідження потребує створення умов безбар'єрності

у сфері освіти підлітків, в тому числі з особливими освітніми потребами, зумовленими важкими порушеннями мовлення.

Для того, щоб коректно та точно підійти до подолання бар'єрів в освітньому просторі для підлітків із важкими порушеннями мовлення, необхідно опрацювати саме психологічні особливості та освітні труднощі, особливі потреби та рівні необхідної підтримки саме осіб, що мають важкі порушення мовлення.

Особи з порушеннями мовлення – це частина учнівської спільноти, що відповідає категорії «особи з особливими освітніми потребами» і входить до кола офіційно визнаної термінології з моменту внесення у 2017 році змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу цих осіб до освітніх послуг. На основі головних ознак особливих освітніх потреб дитини порушення мовлення віднесено до особливостей психофізичного розвитку (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості), що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних труднощів у процесі опанування знань та взаємодії і комунікації (2017).

Маємо також зазначити, що функціонально-мовленнєві труднощі важливо розглядати у соціальному контексті. Відповідно, заклади освіти є одним із варіантів цього соціального контексту. Труднощі у комунікації у підлітків можуть бути результатом порушень мовлення різного ступеня, зокрема важких порушень мовлення. Це у свою чергу може стати значною перешкодою до успішного опанування знань у межах освітнього процесу, що і можна розуміти як бар'єр.

Для реалізації даного напрямку безбар'єрності для нашої категорії досліджуваних осіб основою можуть стати Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). До уваги необхідно також взяти характеристику критеріїв визначення функціонально-мовленнєвих труднощів

відповідно до кожного ступеня прояву. Відповідно до неї виділяють п'ять ступенів прояву труднощів, від найлегшого до найтяжчого. У контексті дослідження комунікативних бар'єрів особливої нашої уваги потребують ті труднощі, що спричинюють бар'єри, пов'язані із комунікацією та взаємодією. З їх аналізу можна зробити висновок, що можливі бар'єри в освітній діяльності можуть стати істотними труднощами в отриманні освітніх послуг, засвоєнні знань, взаємодії та комунікації з оточуючими, адаптації до освітнього процесу. Подолання та запобігання цим бар'єрам є однією з головних задач освіти осіб з особливими потребами.

Проаналізувавши наукові підходи до визначення комунікативних бар'єрів та їх типологій, нами виділено такі комунікативні бар'єри у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: мотиваційно-ціннісні, емоційні, мовленнєві та соціально-поведінкові.

Мотиваційно-ціннісні комунікативні бар'єри можуть виникати внаслідок несформованості мотивів до спілкування, зниженою мотивацією спілкування (наприклад, через незацікавленість чи небажання бути включеним у процес спілкування з конкретним партнером зі спілкування чи у межах певної теми). Проявлятися мотиваційний бар'єр може у складнощах вступу в контакт чи уникання процесу спілкування. Виникати він може як у спілкуванні з однолітками, так і у спілкуванні з дорослими, наприклад якщо дорослі у розмові помічають порушення мовлення підлітків та виправляють їх.

Необхідно зазначити, що для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення характерні певні особливості у спілкуванні. З одного боку, високою може бути потреба в увазі, підтримці, позитивному емоційному спілкуванні, а з іншого – питання про рівень задоволеності цієї потреби, що може знижуватись через дефіцит міжособистісного спілкування (особливо в умовах дистанційного спілкування та стресових ситуацій). Особливої гостроти набуває це питання саме для підлітків, так як для цієї вікової категорії спілкування набуває особливого значення, проте через мовленнєві

порушення можливості його реалізації можуть бути зниженими (Турубарова, 2012).

Характерність сформованості ціннісних орієнтацій також впливає на процес спілкування підлітків із важкими порушеннями мовлення. Це залежить від усвідомлення підлітком своїх можливостей та особистісного відношення до наявних чи сформованих обмежень.

Емоційні комунікативні бар'єри у підлітків із мовленнєвими порушеннями можуть бути пов'язані з попереднім негативним досвідом спілкування та взаємодії і закріпленням несприятливого емоційного фону за цим процесом. Це може проявлятися в униканні процесу спілкування, як можливої ситуації невдачі. Це також пов'язано із мотиваційним компонентом, що може проявлятися в мотивації уникнення.

До емоційних комунікативних бар'єрів також можна віднести *бар'єр сприйняття*, який полягає у виникненні емоцій у міжособистісних відносинах, що обумовлюють схвалення чи несприйняття іншого, як партнера зі спілкування.

Крім зазначеного, емоційні бар'єри можуть бути викликані загальним несприятливим емоційним фоном, що може проявлятися у високому рівні тривожності, фрустрації. Необхідно відмітити, що на загальний емоційний фон підлітків із важкими порушеннями мовлення впливає навколишня ситуація, що характеризується збільшенням стресогенних факторів таких, як: воєнні дії, дистанційне навчання, можливі емоційні потрясіння та зміни в умовах існування. Тому ми вважаємо, що *в кризових умовах* підлітки із важкими порушеннями мовлення потребують додаткової підтримки, зокрема і у створенні умов для подолання комунікативних бар'єрів.

Мовленнєві комунікативні бар'єри можуть бути продиктовані саме характером та ступенем порушень мовлення і проявлятися в особливостях словесної мови – говоріння, письмо, читання. Впливають на виникнення та характер мовленнєвих бар'єрів у підлітків із важкими порушеннями мовлення освітні труднощі такі, як, наприклад: особливості функціонування

темпо-ритмічної складової усного та писемного мовлення різного ступеня прояву. Також мовленнєвий бар'єр у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення може проявлятися у невідповідності можливостей підлітка з ТПМ продукувати та використовувати можливості мовлення у спілкуванні.

Соціально-поведінкові комунікативні бар'єри пов'язані із поведінкою підлітків з тяжкими порушеннями мовлення та соціальними установками, що мають місце в їх оточенні, а також ставлення підлітків до них. Важливо зауважити, що підлітковому віку притаманний пошук себе в соціумі та оцінювання себе, що часто реалізується саме через ставлення до них оточуючих, зокрема тих, хто входить до їх референтної групи. На характер взаємодії підлітків впливає їх самоствавлення, характер взаємодії з оточуючими та те, як вони сприймають ставлення оточуючих до них. Від цього залежить характер вступу в контакт підлітків, рівень ініціативності в процесі спілкування, вміння налагоджувати стійкі близькі взаємовідносини. Особливої значущості це набуває саме у підлітковому віці, адже даному віковому періоду характерна значущість близьких дружніх відносин.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи із вищезазначеного, можемо зробити висновок про те, що спілкування є важливим процесом в житті кожної людини. Багато видів діяльності пов'язані та відбуваються саме через спілкування та взаємодію один з одним. Спілкування є однією з основних потреб людини. Поняття «спілкування» має різновекторне тлумачення. Одним із підходів є розгляд спілкування як комунікативного виду діяльності, який проявляє практичну активність суб'єкта.

Особливої уваги у дослідженні спілкування потребує саме підлітковий вік. Адже він є важливим етапом в житті та розвитку особистості. Важливими психологічними новоутвореннями підліткового віку є: особистісне самоствердження, дорослість, потреба у спілкуванні, значне збільшення контактів, перегляд встановлених раніше переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового

середовища тощо. Саме у підлітковому віці спілкування набуває особливого значення.

У дослідженні проблеми подолання бар'єрів особливої уваги потребують учасники освітнього процесу, які мають особливі освітні потреби, зокрема порушення мовлення. Подолання та запобігання бар'єрам є однією з головних задач освіти осіб з особливими потребами. Проблема подолання бар'єрів в освітньому середовищі відповідає політиці безбар'єрності, що є національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні. Аналіз наукових підходів до визначення комунікативних бар'єрів та їх класифікацій дав нам змогу виділити такі типи комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: мотиваційно-ціннісні, емоційні, мовленнєві та соціально-поведінкові.

Перспективи майбутніх наукових студій стосуватимуться створення структурної моделі дослідження комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та розкриття особливих освітніх потреб (труднощів) і необхідної підтримки для даної категорії учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова, О.Ф., & Балинська, М.В. (2014). Емоційні бар'єри та емпатія в процесі міжособистісного спілкування підлітків з різного соціального оточення. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна серія «Психологія»*, 110 (55), 22 – 26.
2. Рібцун, Ю.В. (2023), *Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни*: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Цибульська В. О.
3. Седих, К.В., & Моргун, В.Ф. (2019). *Делінквентний підліток. Навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів*. – 3-е вид., доп. Київ: Видавничий Дім «Слово».
4. Щілінська, Г.В. (2015). Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 18, 50–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2015_18_8

5. Drobot, O., & Zamsha, A. (2021). Algorithm for providing individual communicative needs of deaf educators. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 7(43), vol. 1. P. 23-30. doi: <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.7.1.4>

6. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

7. Дмитрієва, С.М. (2010). Психологічні особливості комунікативних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні та Польщі: *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* / Саух І. В. (Ред.).

8. Москаленко, В.В. (2008). *Соціальна психологія: підручник*. Вид. 2-ге, виправ. і допов. Київ: Центр учбової літератури.

9. Кузьменко, В., & Міськова, Г. (2012). Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 10.

10. Козирев, М.П. (2014). Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 1, 201-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_24

11. Федурко, М., & Огар, А. (2016). Комунікативні бар'єри художнього дискурсу в розрізі комунікативної компетентності. *Рідне слово в етнокультурному вимірі, II Слово як засіб мистецького відображення етнос віту*.

12. Муравський, В. (2015). Комунікаційні бар'єри в організації обліку і контролю. *Науковий вісник ужгородського університету, серія "економіка" 1 (45). т.2*.

13. Глазкова, І. (2019). Класифікація бар'єрів оволодіння учнями профільної школи іншомовною діяльністю. *Наукові записки БДПУ (<http://pedagogy.bdpu.org/>) серія: педагогічні науки*, 2, 352.

14. Коваленко, Л., & Шелякіна, А. (2013). Формування лінгвокультурної компетенції студентів як один із способів подолання комунікативних бар'єрів. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. Соціальні комунікації. Лінгвокультурологія*, 28, 320.

15. Турубарова, А. (2012). Теоретико-методологічні основи спілкування підлітків із фізичними вадами. *Теорія і практика сучасної психології*, 5.

16. Сопілко, Н.В. (2009). *Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання*. (Дис. канд. наук). Київ.

17. Орбан-Лембрик, Л.Е. (2005). *Соціальна психологія: навч. посіб.* Київ: Академвидав.
18. Філоненко, М.М. (2008). *Психологія спілкування: підручник.* Київ: Центр учбової літератури.
19. Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). Київ, 2017. № 30. С. 322
20. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н. А., Набоченко, О.О., Данілавічюте, Е.А., Ільяна, В.М., Костенко, Т.М., Чеботарьова, О.В., Литовченко, С.В., Бабяк, О. О., Недозим, І. В., Омельченко, І.М., Блеч, Г. О., Трикоз, С.В., Гладченко, І.В., Трофименко, Л.І., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, З.С., Довгопола, К.С., Жук, В.В., Грибань, Г.В. & Курінна, В.Р. (2021) *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі* [Навчальний матеріал] URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730995/>

REFERENCES

1. Ivanova, O.F, & Balynska, M.V. (2014). Emotsiini bariery ta empatiia v protsesi mizhosobystisnoho spilkuvannia pidlitkiv z riznoho sotsialnoho otocennia [Emotional barriers and empathy in the process of interpersonal communication of teenagers from different social environments]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina seriia «Psykhohiia», 110 (55), 22 – 26.* [in Ukrainian].
2. Ribtsun, Yu.V. (2023), *Psykhologo-pedahohichna pidtrymka ditei iz zaikanniam v umovakh viiny [Psychological and pedagogical support of children with stuttering in war conditions]: navch.-metod. posib.* Kyiv: FOP Tsybulska V. O. [in Ukrainian].
3. Sedykh, K.V., & Morhun, V.F. (2019). *Delinkventnyi pidlitok [A delinquent teenager]. Navchalnyi posibnyk z psykhoprofilaktyky, diahnostryky ta korektsii protypravnoi povedinky pidlitkiv dlia studentiv psykhologichnykh, pedahohichnykh, sotsialnykh, yurydychnykh spetsialnostei ta interniv-psykhiativ.* – 3-e vyd., dop. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». [in Ukrainian].
4. Shchilinska, H.V. (2015). Komunikatyvni bariery u protsesi mizhkulturnoi vzaiemodii studentiv ta shliakhy yikh vyrishennia [Communicative barriers in the process of intercultural interaction of students and ways to solve them]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologiia, psykhologiia, pedahohika, menedzhment, 18, 50–58.* URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2015_18_8 [in Ukrainian].

5. Drobot, O. & Zamsha, A. (2021). Algorithm for providing individual communicative needs of deaf educators. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 7(43), vol. 1. P. 23-30. doi: <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.7.1.4>
6. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku: rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. № 366-r, Kyiv. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
7. Dmytriieva, S.M. (2010). Psykholohichni osoblyvosti komunikatyvnykh barrieriv u mizhosobystisnomu spilkuванні [Psychological features of communicative barriers in interpersonal communication.]. Aktualni problemy, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku industrii turizmu v Ukraini ta Polshchi: *Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* / Saukh I. V. (Red.). [in Ukrainian].
8. Moskalenko, V.V. (2008). *Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]: pidruchnyk*. Vyd. 2-he, vyprav. i dopov. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
9. Kuzmenko, V., & Miskova, H. (2012). Teoretychnyi analiz problemy rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei pidlitkiv [Theoretical analysis of the problem of the development of communication skills of teenagers]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment*, 10. [in Ukrainian].
10. Kozyriev, M.P. (2014). Komunikatyvni bariery spilkuвання ta shliakhy yikh podolannia [Communicative communication barriers and ways to overcome them]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya psykholohichna*, 1, 201-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_24 [in Ukrainian].
11. Fedurko, M., & Ohar, A. (2016). Komunikatyvni bariery khudozhnogo dyskursu v rozrizi komunikatyvnoi kompetentnosti [Communicative barriers of artistic discourse in terms of communicative competence]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri, II Slovo yak zasib mystetskoho vidobrazhennia etnos vitu*. [in Ukrainian].
12. Muravskiy, V. (2015). Komunikatsiini bariery v orhanizatsii obliku i kontroliu [Communication barriers in the organization of accounting and control]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu, seriya "ekonomika" 1 (45). t.2*. [in Ukrainian].
13. Hlazkova, I. (2019). Klasyfikatsiia barrieriv ovolodinnia uchniamy profilnoi shkoly inshomovnovnoiu diialnistiu [Classification of barriers to mastering foreign language activities by students of a specialized school]. *Naukovi zapysky BDPU (<http://pedagogy.bdpu.org/>) seriya: pedahohichni nauky*, 2, 352. [in Ukrainian].
14. Kovalenko, L., & Sheliakina, A. (2013). Formuvannia linhvokulturnoi kompetentsii studentiv yak odyin iz sposobiv podolannia komunikatyvnykh barrieriv [Formation of linguistic and cultural competence of students as one of the ways to overcome communicative barriers].

Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchyykh navchalnykh zakladakh. Sotsialni komunikatsii. Lihvokulturolohiia, 28, 320. [in Ukrainian].

15. Turubarova, A. (2012). Teoretyko-metodolohichni osnovy spilkuвання pidlitkiv iz fizychnymy vadamy [Theoretical and methodological foundations of communication of adolescents with physical disabilities]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 5. [in Ukrainian].

16. Sopilko, N.V. (2009). Osoblyvosti podolannya psykholohichnykh barieriv u studentiv u protsesi navchannia [Peculiarities of overcoming psychological barriers among students in the learning process]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

17. Orban-Lembryk, L.E. (2005). *Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]: navch. posib*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].

18. Filonenko, M.M. (2008). *Psykholohiia spilkuвання [Psychology of communication]: pidruchnyk*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

19. Zakon Ukrainy vid 23.05.2017 № 2053-VIII «Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» shchodo osoblyvostei dostupu osib z osoblyvymy osvitynymy potrebamy do osvitynykh posluh» // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). Kyiv, 2017. № 30. S. 322

20. Prokhorenko, L.I., Yarmola, N.A., Nabochenko, O.O., Danilavichutie, E.A., Iliana, V.M., Kostenko, T.M., Chebotarova, O.V., Lytovchenko, S.V., Babiak, O.O., Nedozyrn, I.V., Omelchenko, I.M., Blech, H.O., Trykoz, S.V., Hladchenko, I.V., Trofymenko, L.I., Ribtsun, Yu.V, Martyniuk, Z.S., Dovhopola, K.S., Zhuk, V.V., Hryban, H.V. & Kurinna, V.R. (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitynykh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitynomu protsesi [Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typologies) of educational difficulties for persons with disabilities and levels of support in the educational process]*. Navchalnyi material. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730995/>

УДК: 376-053

Андрій Боярчук,

аспірант

E-mail: a.boyarchuk@ukr.net

ORCID ID 0009-0009-0978-3893

Andriy Boyarchuk,

postgraduate student,

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 Education and Psychology, the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

MODERN VIEWS FOR THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Анотація. У статті розкрито теоретичні питання психологічного супроводу. Публікацію присвячено актуальній у психології проблемі психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито зміст основних наукових досліджень стосовно супроводу та які чинники та фактори на нього впливають.

У статті проаналізовано сучасні дослідження проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Зроблено висновки, що зараз розвиток досліджень стосовно даної проблеми знаходиться на належному рівні.

Теоретично проаналізовано проблему психологічного супроводу в умовах інтегрованого навчання дітей з ООП. Визначено й вивчено особливості соціальної ситуації розвитку дітей з ООП. Визначено шляхи оптимізації соціальної ситуації розвитку дітей з ООП в процесі психологічного супроводу в умовах інтегрованого навчання.

Розкрито, що психологічний супровід молодших школярів з ООП має здійснюватися за такими напрямками: надання психокорекційної та психопрофілактичної допомоги дитині за індивідуальною програмою, складеною на підставі всебічного діагностичного обстеження; пояснення педагогам і батькам специфіки психічного розвитку дитини з ООП; психологічне консультування батьків; забезпечення сприятливого психологічного клімату в інтегрованому класі.

Ключові слова: супровід, психологічний супровід дитина з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід.

Abstract. In the article described the theoretical issues of psychological support. Dedicated to the important topic in psychology, the problem of psychological support of the children with special educational needs. We were introduced with theoretical foundations of main (basic) scientific research in respect of psychological support and which factors are influenced on it.

In the articles described modern research of the problem of psychological support of the children with special educational needs. Made a conclusions that now the development of the research regarding current problem is on the proper level and pointed out the prospects of future research.

Theoretically analyzed the problem of psychological support in the condition of integrated education with the children with special educational needs.

Identified and studied peculiarities of social situation of the children's development with special educational needs. Identified of the routes of the optimization of social situation of children's development with the special educational needs in the process of psychological support in the condition of integrated studying.

It was revealed that psychological support younger schoolmates with the special educational needs should be developed for the following directions: offering of comprehensive diagnostic examination; explanation to the teachers and parents support of the specific of psychological development of the children with the special educational needs; psychological consultation of the parents; providing of favorable psychological climate in the integrated classroom.

Key words: support, psychological support of the children with special educational needs, psychology-pedagogical support.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення та розвитку суспільства, пошуку, а також впровадження якісно нових підходів чільне місце займає організація діяльності психологічного супроводу.

За останній час загальною світовою тенденцією щодо розвитку спеціальної психології є підготовка особистості до повноцінного життя в соціумі. З цим пов'язана велика кількість досліджень щодо психологічного супроводу дітей з особливими освітніми. Звертаючи увагу на те, що в

Україні відбуваються воєнні дії, актуальним стає супровід дітей з особливими освітніми потребами, які проживають в родинях військовослужбовців, а також відносини між сім'єю, навчальним закладом та дитячо-батьківські стосунки. Такі вчені як Л. Гречко (2009), А. Душка (2011) досліджували дану проблематику в умовах мирного контексту.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В умовах модернізації освітньої системи уваги набуває питання психологічного супроводу. Проблеми психологічного супроводу розглядається в роботах сучасних вчених, зокрема в контексті інклюзивної моделі навчання. Проблема психологічного супроводу також була предметом досліджень українських та зарубіжних вчених – О. Вовченко (2019), Л. Гречко (2009), А. Душки (2011), В. Кобильченка (2009), А. Колупаєвої (2019), Г. Кукурузи (2013), Ю. Мартинюк (2015), М. Мушкевич (2020), О. Таранченко (2013), А. Чобанян (2019).

Мета дослідження: розкрити та проаналізувати стан теорії щодо проблем психологічного супроводу дітей в сучасних наукових дослідженнях.

Методи дослідження: Концептуальним фундаментом розуміння психологічного супроводу виступають дослідження, презентовані в цій статті. Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, сходження від абстрактного до конкретного.

Результати дослідження. Соціальна ситуація розвитку дітей молодшого шкільного віку з ООП виявляється деформованою. Виразність та якість цієї деформації залежить, з одного боку, від структури особливих потреб, а з іншого – від особливостей організації соціального середовища, побудови взаємин у родині, з педагогами та однолітками, від умов навчання дитини.

Для забезпечення оптимального психічного розвитку, соціально-психологічного комфорту в інтегрованому середовищі навчання дітей з ООП потребує психологічного супроводу. Психологічний супровід є невід'ємною складовою комплексної психолого-медико-педагогічної підтримки і

передбачає врахування особливостей психічного розвитку при організації психокорекційного й психопрофілактичного впливу з метою успішної адаптації у відповідному соціальному середовищі дітей з ООП.

Сучасні науковці наголошують на важливості психологічного супроводу, а також командної роботи всіх спеціалістів та сім'ї. Командний підхід під час психологічного супроводу має велике значення, впливаючи на його ефективність.

У наш час велика кількість науковців переймаються питанням дослідження психологічного супроводу. Наразі через розвиток нових технологій збільшення кількості дітей, які потребують постійної підтримки спеціалістів, питання психологічного супроводу набуває все більшого значення.

Вперше законодавчо визнано (Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні») психолого-педагогічний супровід як необхідну умову успішного інтегрування в соціум дитини з особливими освітніми потребами, а також необхідність соціального, педагогічного й психологічного патронажу за місцем проживання (Закон України «Про освіту», 2017).

У практичній психології поняття з'явилося чи не з самого початку функціонування психологічної служби в системі освіти. Незважаючи на те, що термін «супровід» міцно увійшов у професійне життя практичних психологів і педагогів, використовується як концептуально, так і практично в практичній діяльності при вирішенні конкретних завдань, сьогодні ще немає єдності думок фахівців щодо цього визначеного поняття (Душка, Мартинюк, 2011: 254-262). Кожен інтерпретує його на власний розсуд та зважає на мету, яку він несе. Адже залежно від ситуації та особливостей індивідуума супровід може виконувати різноманітні функції. Поняття «супровід» несе в собі велику кількість інформації, це цілий процес, який тісно взаємопов'язаний з іншими психологічними принципами, підходами та методами роботи.

Термін «психологічний супровід» у сучасній психологічній літературі визначається досить широко. Крім того, в науково-методичній літературі відсутній однозначний підхід до визначених цілей, завдань та методів психологічного супроводу. Кожен з науковців виділяв особливості роботи, які вважав більш ефективними та сприятливими для дитини (Колупаєва, Таранченко, 2016: 152).

Чи можна сказати, що це погано? На нашу думку, ні. Адже через особистісні особливості дитини потрібно підбирати метод та форми, які будуть актуальні в даний час для даної ситуації. Діти всі абсолютно різні, тому форми та методи супроводу теж можуть бути різними. Далі ми ознайомимося з основними підходами, які визначали вчені щодо психологічного супроводу.

Так, Н. Софій (2015) визначила та запропонувала основні підходи щодо забезпечення інтегрованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, наголошуючи на важливості надання послуг окремими профільними фахівцями та командний підхід. Вчена довела, що тільки за допомогою командного підходу можливість досягнення цілей зростає. Адже коли працює ціла система, то дитина знаходиться в центрі цієї єдиної системи, всі правила, завдання працюють однаково і вимоги до неї також незмінні. Супровід включає в себе підготовку всіх профільних та непрофільних спеціалістів, залучення батьків до діяльності. Тому в такому випадку супровід буде ефективнішим. Командний підхід – це залучення великої кількості людей, як спеціалістів, так і інших. Важливо не тільки гармонійно та злагоджено співпрацювати, але ще й навчити інших це роботи. Тому командний підхід спрямований на навчання непрофільних фахівців та батьків. Виділено та детально ознайомлено, а також проаналізовано, що командний підхід – основний, від ступеня готовності якого залежить якість проведення супроводу для дітей з особливими освітніми потребами та якісне надання послуг (Методичні рекомендації щодо

впровадження циклограм діяльності працівників психологічної служби, 2017).

Командний підхід – це залучення всіх фахівців, які мають відношення до дитини. Тільки коли робота проводиться комплексно та командою, буде значно вищий та ефективніший результат залучення. Під час командного підходу всі фахівці, адміністрація, вихователі, позашкільні установи та батьки безпосередньо беруть участь, як у виробленні програми для дитини, так і в подальшому супроводі та становленні дитини в суспільстві.

А. Колупаєва (2019) назвала супровід новою освітньою технологією. Вихідним положенням теорії та практики впровадження супроводу вчена вважає системно-орієнтований підхід, згідно з яким розвиток розуміють як вибір та засвоєння суб'єктом розвитку тих чи інших інновацій (Колупаєва, 2019: 304). Дослідниця зазначає, що супровід являє собою допомогу суб'єкту в розвитку формування орієнтаційного поля, в якому відповідальність за всі свої дії несе сам суб'єкт. Наголошує на тому, що важливо, щоб сам суб'єкт приймав рішення в різноманітних ситуаціях. Для цього необхідно створити такі умови, щоб в нього не лишалося іншого вибору, та не перекладати вибір на інших. Вчена наголошувала на важливості просто допомогти, а не виконати все за супроводжуваного, щоб він самостійно вчився досягати поставлених цілей.

Тобто, на думку дослідниці, супровід являє собою допомогу суб'єкту у прийнятті рішення в складних життєвих ситуаціях. Причому, не будь-яка форма допомоги, а саме підтримка, в основі якої збережено максимум свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта розв'язання актуальної проблеми.

В системі психологічного супроводу А. Колупаєва (2019) визначає такі підходи:

- навчання батьків (здійснюється для того, щоб батьки розуміли особливості своїх дітей та вміли з цим працювати. Батьки – це первинне середовище, в якому зростає та виховується дитина, вони мають дуже

великий вплив на неї, тому важливо, щоб вони були максимально задіяні в супроводі, брали активну участь та надавали приклад дітям.);

- навчання дітей та реалізація в житті методів самоконтролю, зосередження уваги, стратегій навчання, організаційних навичок або соціальних навичок;
- допомога інших спеціалістів;
- інші втручання вдома та в освітньому закладі, спрямовані на підвищення самоповаги (Колупаєва, 2019: 304).

За даною системою, система психологічного супроводу вибудовується значно швидше та продуктивніше. Залежно від ситуації та завдань, які передбачені в супроводі, спеціаліст формує програму, спираючись на потрібні йому елементи. Як вже говорилося, всі потребують індивідуального підходу, а також і індивідуальної програми розвитку. Необов'язково, що всі згадані вище елементи будуть присутні в супроводі однієї особи.

Одним із важливих принципів роботи авторка вважає принцип індивідуального підходу. Його сутність полягає в тому, що немає однакових рішень, хоч проблема може здаватися ідентичною. На це впливає велика кількість причин, як зовнішніх, так і внутрішніх. Кожна особистість індивідуальна, тому і робота з нею не може бути стандартною: що підійшло одному, зовсім може не підійти іншому. Індивідуальний підхід передбачає, передусім, виявлення особистісних характеристик суб'єкта, його цілей, завдань та пріоритетів. Тільки після аналізу суб'єкта, виявлення його сильних та слабких сторін, вибудовується схема подальшого супроводу.

У дослідженнях В. В. Кобильченка (2009) ми прослідковуємо теоретичну модель супроводу молодших школярів зі зниженням слуху в умовах інклюзивного навчання. Спрямована дана діяльність на комплексний підхід та толерантне ставлення. Головним в цьому дослідник вважає раннє втручання, яке є основою подальшого супроводу. Завдяки ранньому втручанню спеціаліст надає потрібні рекомендації родині й вони вчаться співпрацювати з самого малечку (Кобильченко, 2009: 149-167).

Питання теоретичних та методичних засад супроводу дітей, які потребують корекції психічного розвитку в умовах інклюзивної освіти, розглядає у своєму дослідженні А. Чобанян (2019). Дослідниця обґрунтувала та запровадила систему супроводу в процесі інклюзивного навчання, яка спрямована на розвиток психофізичних особливостей дітей на основі толерантного ставлення та розуміння, до даної категорії дітей. Вміння знаходитися з такими дітьми в одній групі, коли приклад надають вихователі, а діти наслідують його (Чобанян, 2019: 25).

Дуже велика кількість вчених, таких як Ю. Галлямов (2003), Р. Демянчук (2003) та інші, розглядали супровід як безперервний процес взаємодії.

Принцип «на боці дитини» бере свій початок від назви відомої монографії Франсуази Дольто, в ньому відображено базову розбіжність методу супроводу. Цей принцип передбачає, що на розвиток дитини впливають не тільки генотип, соціальне оточення, виховання, а ще й особливості її особистості. Адже багато хто не звертає уваги на особистість дитини і здебільшого шукає винних у всіх проблемах, чи то так склалася ситуація, чи хтось втрутився в неї. Але в будь-якій ситуації важливо звертати увагу і на особливості дитини, як вона реагує на певні моменти у своєму житті, та як справляється з ними.

Вчена у своїх дослідженнях вважала головним безперервність супроводу, адже ним передбачено супроводження на всіх етапах допомоги. Через це стан дитини буде в сприятливіших умовах і її розвиток буде кращим, ніж у випадку, коли дитина знаходиться в стресових ситуаціях, на які ніхто не впливає.

Важливим у психологічному супроводі автор вважав також єдність всіх фахівців та структур. Під час супроводу в дитини має випрацюватися єдина модель поведінки, тому важливо, щоб всі вимоги та методи роботи були однакові. Загалом фахівці дуже гарно доповнюють та допомагають один одному в виробленні моделі співпраці під час супроводу.

Одним із важливих методів роботи науковець вважає автономність. Під автономністю науковець розуміє один з найбільш складно реалізованих принципів. З одного боку, автономність центру виступає гарантом захисту від адміністративного тиску керівництва, педагогів, або шкільного навчального закладу, чи інших центрів, в якому перебуває дитина. З іншого боку, співробітники незалежного, автономного центру є мало інформовані про реальне життя освітньої установи, їм важче встановити контакт з педагогами в порівнянні зі співробітниками служби, які є членами педагогічного колективу, безпосередньо беруть участь в житті дитини. Склад останніх – це педагоги різних кваліфікацій, об'єднані в певну групу за принципом здійснення супроводу для конкретної дитини.

Психолого-педагогічні особливості супроводу дітей з порушеннями зору та слуху розглядав В. Кобильченко (2009). Він виокремлював важливість шкільного середовища для будь якої дитини, адже процес соціалізації в школі найефективніший та базовий. У шкільному середовищі дитина засвоює свої соціальні ролі, що є важливим для подальшого становлення в суспільстві як індивідуальності (Кобильченко, 2009: 149-167).

Вчений наголошує на тому, що під час супроводу дітей важливо акцентувати їхню увагу на своїй індивідуальності та особистості, формуванні «Я» концепції. Рефлексивне «Я» відображає сукупність міжіндивідуальних взаємин і здатності ставати вагомим для самого себе. Потрібно створювати такі умови під час супроводу, щоб дитина фокусувалась на собі як особистості, та пов'язувала події з собою, а не чимось іншим (Кобильченко, 2009: 149-167).

Також вчений виділяв поведінкову теорію, «теорію біхевіористів». Дана теорія соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами розглядає з боку поведінкового контролю та основних функцій поведінки людини. Адже в будь-якій певній дії поведінка особистості (дитини) переслідує певну мету. Спираючись на аналіз поведінки, під час супроводу спеціаліст звертає увагу на поведінку дитини та яку мету вона переслідує, потім корегує її. Виділимо

4 цілі поведінки: досягання бажаного; уникнення небажаного; привернення уваги; аутостимуляція (будь-які дії чи ситуації, які викликають небажану поведінку).

Якщо проаналізувати поведінку дитини, то надалі з легкістю можна її корегувати в залежності від цілей.

В. Кобильченко (2009) також виокремив важливість психологічного супроводу педагогів. Під час психологічного супроводу дитини важливо звертати увагу також і на педагогічний колектив, який безпосередньо співпрацює з дітьми. Через виникнення конфліктних ситуацій спеціаліст має працювати з адміністрацією школи також (Кобильченко, 2009:149-167).

Не менш важливим вчений вважає і психологічний супровід батьків. Адже народження дитини з особливими потребами викликає в родині велику кількість емоцій, неприйняття та можливе в подальшому відчуження від дитини. Щоб цього не сталося, варто вчасно надати психологічну допомогу обом батькам. Важливо допомогти сім'ї сформуванню плану дій щодо розвитку дитини. Адже вони самостійно не розуміють, як допомогти, що потрібно зробити для подальшого розвитку їх дитини. Спеціаліст разом з батьками формує план розвитку, починаючи з маленьких цілей і закінчуючи великими вагомими. Також ставлять велику мету та розписують маленькі кроки, які потрібно зробити для досягнення чогось більшого.

Важливо, щоб у важкі моменти батьки не залишалися один на один з проблемою, а могли поділитися нею, не отримавши осуд. Супровід родини має бути безперервним та доступним.

Проблема психологічного супроводу сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, за останні роки набула великого розголосу. М. Мушкевич (2020), О. Реброва (2023) досліджували дане питання у своїх працях. Вченими досліджувалося питання сімейного супроводу родин, які виховують дитину з особливими потребами та вироблення системи взаємодії з ними (Мушкевич, 2020: 49); (Реброва, 2023: 17).

Г. Кукуруза (2013) сформувала і досить чітко обґрунтувала психологічну модель раннього втручання. Дану модель побудовано на основі суб'єкт-суб'єктного підходу, що базується на закономірностях онтогенетичного розвитку дитини раннього віку, враховує роль дитячо-батьківських стосунків та якості функціонування сім'ї при порушеннях здоров'я дитини. Авторкою розроблено технологію комплексної міждисциплінарної оцінки розвитку дитини та якості дитячо-батьківських стосунків, а також алгоритм формування та реалізації індивідуальних програм раннього втручання; запропоновано методику оцінки батьківських стосунків дітей; визначено критерії діагностики типів дитячо-батьківських стосунків та захисної копінг-поведінки батьків, зміст психокорекційної, психолого-педагогічної та розвивально-формуючої складових психологічної моделі раннього втручання; розроблено процедуру поетапного узгодження фахівцями та батьками функціонального запиту, ключової проблеми та всієї індивідуальної програми раннього втручання; запропоновано та апробовано форму амбулаторного супроводу сім'ї, що дає змогу відстежувати та оперативно реагувати на динаміку розвитку дитини, зміни емоційного стану батьків, особливості дитячо-батьківських стосунків. Наголошує на важливості раннього втручання та навчання батьків взаємодіяти з дітьми. Батьки несуть в собі великий приклад та віру в свої сили для дитини, їх важливість іноді недооцінено спеціалістами. Важливо, щоб вони проходили це разом з дитиною та вчили її своїм прикладом (Кукуруза, 2013: 244).

У своєму дослідженні А. Душка (2011) висвітлила новий напрям психологічної допомоги – психологічну синергетику, яка враховує синергетичні принципи та закономірності стосовно особистості батьків дітей з особливими освітніми потребами, їх психоемоційного стану, найближчого оточення та життя, діяльності в цілому. Наголошує на важливості супроводу не окремого члена родини, а її всієї разом (Душка, 2011: 254-262).

У дослідженні обґрунтовано та розроблено психолого-синергетичну технологію допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами, а

також з порушеннями психофізичного розвитку, яка базується на ідеях синергетики:

- врахування кризового стану батьків як основної умови розкриття мотиваційних ресурсів особистості (точка біфуркації);
- багатоваріативності, альтернативних шляхів розвитку;
- розвиток методів допомоги, заснованих на унікальних характеристиках кожної сім'ї як мікросоціальної групи, відбувається з обов'язковим використанням діалогу з батьками та за їх безпосередньої активної участі (закони резонансного збудження, явище синхронізації та коеволюції), батьки не пасивні слухачі, а активні учасники;
- безперервне використання зворотного зв'язку;
- накопичення інноваційних властивостей як основа постійних змін і здатність до самоорганізації.

Такої ж думки дотримувалася у своїх дослідженнях Ю. Мартинюк (2015), вивчаючи проблему емоційних станів батьків дітей з різними рівнями психосоціального розвитку, а також дітей з особливими освітніми потребами. Автором було створено моделі емоційних станів батьків дітей з різним рівнем соціального розвитку, встановлено основні відмінності у психологічних складових емоційних станів батьків з різними рівнями психосоціального розвитку (Мартинюк, 2015: 29-33).

Вчені вважали, що важливе місце в становленні дитини посідають батьки. А так, як діти повністю відчують стан батьків, вони автоматично поведуть себе як вони. Тому важливо під час психологічного супроводу родини звертати увагу на батьків та їх емоційний стан. Вчити їх відслідковувати спочатку свою поведінку, емоційний стан, а вже потім стан дитини. Намагатися пояснювати все дитині доступними словами, не грати в гру, що все завжди добре, а показати дитині, що всі емоції – це нормально, і їх потрібно переживати.

Аналіз психологічної літератури дає можливість стверджувати, що сьогодні супровід є особливою формою психологічної допомоги. Він

відрізняється від корекції, передбачає не «виправлення дефектів і реконструкцію», а пошук прихованих ресурсів людського розвитку, спираючись на власні можливості, й передбачає психологічні основи відновлення зв'язків між людьми (Колупаєва, 2019: 304); (Колупаєва, Таранченко, 2016:152).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури з проблем психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами свідчить про те, що незважаючи на численні дослідження, присвячені особливостям психологічного супроводу, новітнім технологіям та методам роботи, досі не існує однозначного підходу до визначення цілей і завдань психологічного супроводу та його змісту. Тому перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні змісту наукових підходів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які виховуються в родинах військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречко, Л.М. (2008). Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.08/ Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ. 20 с.
2. Душка, А.Л., & Мартинюк, Ю.О. (2011). Надання психологічної допомоги сім'ям в ситуації постановки дитині діагнозу ДЦП. *Науковий вісник Південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського*. № 1 – 12. С. 254-262
3. Єрмаков, І.Г., & Пузіков, Д.О. (2007). Життєвий проект особистості: від теорії до практики. Київ: «Освіта України». 212 с.
4. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 року «Про освіту». Дата оновлення: 08.08.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
5. Кобильченко, В.В. (2009). Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху. (Розділ 9. Психологічний супровід учнів з порушеннями зору та слуху на початковому етапі навчання). : Київ: Вид-во «Науковий світ». 149-167 с.

6. Колупаєва, А.А. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: Харків : Вид-во «Ранок». 304 с.
7. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2016). «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: Київ : (Серія «Інклюзивна освіта»). 152 с.
8. Кукуруза, Г.В. (2013). Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків. 244 с.
9. Мартинюк, Ю.О. (2015). Програма корекційного впливу на членів сім'ї з урахуванням стадії сприйняття дітей з психофізичними порушеннями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 3. С. 29-33.
10. Методичні рекомендації щодо впровадження циклограм діяльності працівників психологічної служби : метод. рек. авт.-упор.: В. М. Горленко, Ю. А. Луценко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 132 с.
11. Мушкевич, М.І. (2020). Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра с.-г. наук : 19.00.07: / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка нац. академії пед. наук України. Київ. 49 с.
12. Реброва, О.О. (2023). Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра с.-г. наук : 19.00.08. Київ. 17 с.
13. Софій, Н.З. (2015). Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 10. С. 173-177
14. Данілавічюте, Е.А., & Литовченко, С.В. (2012). Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А.Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.». 360 с.
15. Таранченко, О.М. (2013). Нові освітні маршрути для дітей з порушеннями слуху: інклюзивні заклади. *Початкова школа*. Київ. №2. С. 47–51
16. Чобанян, А.В. (2019). Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра с.-г. наук : 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка нац. академії пед. наук України. Київ. 25 с.

REFERENCES

1. Hrechko, L.M. (2008). *Psykhologichnyi suprovid ditei molodshoho shkilnoho viku z vadamy psykhofizychnoho rozvytku v umovakh intehrovanoho navchannia* : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. Nauk. [Psychological support of children of younger

- school age with intellectual disabilities in the condition of integrated studying]: *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Dushka, A.L., & Martyniuk, Yu. O. (2011). Nadannia psykholohichnoi dopomohy simiam v sytuatsii postanovky dytyni diahnozu DTsP. [Providing of psychological support to the families in the situation where put diagnosis of infantile cerebral palsy]. [*Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho*]:1-12, 254-262 [in Ukrainian].
 3. Yermakov, I.H., & Puzikov, D.O. (2007). Zhyttievyi proekt osobystosti: vid teorii do praktyky. [Life project of individual : from theory to the practice]: Kyiv: [«*Osvita Ukrainy*»]. [in Ukrainian].
 4. Zakon Ukrainy № 2145-VIII vid 05.09.2017 roku «Pro osvitu». (2017). [The Law of Ukraine № 2145-VIII dated 05.09.2017 «About education»]. Data onovlennia: 08.08.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
 5. Kobylichenko, V.V. (2009). Psykholoho-pedahohichni suprovid ditei z porushenniamy zoru ta slukhu. [Psychology-educational support of children with disabilities of vision and hearing] (Rozdil 9. Psykholohichni suprovid uchniv z porushenniamy zoru ta slukhu na pochatkovomu etapi navchannia) : Kyiv: [Vyd-vo «*Naukovyi svit*»]. [in Ukrainian].
 6. Kolupaieva, A.A. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu seredovyschi. : [Study of the children with the special educational needs in inclusive environment]: Kharkiv : [Vyd-vo «*Ranok*»]. [in Ukrainian].
 7. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2016). «Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky». [Inclusive study from basis to the practice]: Kyiv : [(*Seriia «Inkluzyvna osvita»*)]. [in Ukrainian].
 8. Kukuza, H.V. (2013). Psykholohichna model rannoho vtruchannia: dopomoha simiam, shcho vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku: monohrafiia. [Psychological model of early intervention : support to the families which parenting children with development disabilities]: Kharkiv. [in Ukrainian].
 9. Martyniuk, Yu. O. (2015). Prohrama korektsiinoho vplyvu na chleniv simi z urakhuvanniam stadii spryiniattia ditei z psykhofizychnymy porushenniamy. [The program of correctional influence to the family members considering of the stage of perception of children with psychophysical disabilities]: [*Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*]. 3, 29-33. [in Ukrainian].
 10. Metodichni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia tsyklohram diialnosti pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby (2017). [Methodical recommendations regarding implementation cyclograms of activity of employees of psychological services] : metod. rek. avt.-upor.: V.

- M. Horlenko, Yu. A. Lutsenko, V. D. Ostrova, N. V. Sosnovenko, I. I. Tkachuk; za zah. red. V. H. Panka. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [in Ukrainian].
11. Mushkevych, M.I. (2020). Psykholohichniy suprovid simei, shcho maiut problemnykh ditei. [Psychological support of the families with children with problems] : (Doct. diss.). In-t psykholohii im. H.S.Kostiuka nats. akademii ped. nauk Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
 12. Rebrova, O.O. (2023). Psykholohichniy suprovid batkiv ditei rannoho viku z osoblyvymy osvitynymy potrebamy. [Psychological support of parents who have children of younger age with the special educational needs]. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
 13. Sofii, N.Z. (2015). Osoblyvosti vykladannia v inkluzyivnomu navchalnomu seredovyschi. [The peculiarities of education in the inclusive studying environment : persons with special needs: the routes of development]: [*Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*]. 10, 173-177. [in Ukrainian].
 14. Danilavichutie, E.A., & Lytovchenko, S.V. (2012). Stratehii vykladannia v inkluzyivnomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodychnyi posibnyk / Za red. A.A.Kolupaievoi. Kyiv: [*Vydavnycha hrupa «A.S.K.»*]. [in Ukrainian].
 15. Taranchenko, O.M. (2013). Novi osvityni marshruty dlia ditei z porushenniamy slukhu: inkluzyivni zaklad. [New educational routes for the children with hearing disabilities: inclusive institutions]: [*Pochatkova shkola*]. Kyiv, 2, 47–5. [in Ukrainian].
 16. Chobanian, A.V. (2019). Psykholohichniy suprovid ditei starshoho doshkilnogo viku z porushenniamy intelektualnogo rozvytku pomirnoho stupenia. [Psychological support of children of older preschool age with intellectual disabilities development of moderate degree] (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

УДК: 376:3707(005.7)

Ольга Волошина,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

olhavaloshina@ukr.net

ORCID ID: 0009-0000-9298-8922

Olha Voloshyna,

postgraduate student 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,
вул. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

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

**ІНФОРМАТИЗАЦІЯ
ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МЕНЕДЖМЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОГО
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**INFORMATIZATION
AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE MANAGEMENT OF AN
INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION**

Анотація. У статті розглянуто питання інформатизації менеджменту закладів дошкільної освіти. Проаналізовано теоретичні аспекти інформаційного менеджменту закладів дошкільної освіти в умовах інклюзії. Розглянуто напрями та засоби інформатизації управлінського процесу. Досліджено програми, платформи та інструменти сучасних технологій, впровадження яких сприяє покращенню цифрової та інформаційної компетентності сучасного керівника та продукує нову модель управління. Науково обґрунтовано поняття «інформатизація», «інформаційно-комунікаційні технології», «інформаційна компетентність».

Доведено, що використання інформаційних, комп'ютерних та цифрових технологій є невід'ємним та потужним чинником для ефективного управління, розвитку та

конкурентноспроможності закладу дошкільної освіти та створює умови для гармонійного існування у сучасному інформаційно-комунікаційному середовищі. Акцентовано увагу на тому, що трансформація освіти, її динамічний розвиток в сучасних умовах актуалізує необхідність в наукових дослідженнях, пов'язаних з даним питанням.

Ключові слова: освіта, дошкільна освіта, діти з особливими потребами, інклюзивне навчання, управління, хмарні технології.

Abstract. The article deals with the issue of informatization of management by preschool education institutions. The theoretical aspects of information management by preschool education institutions in conditions of inclusion are analyzed. The directions and means of informatization of the management process are considered. The programs, platforms and tools of modern technologies, the implementation of which contributes to the improvement of the digital and informational competence of the modern manager and produces a new model of management, are studied. The concepts of «informatization» and «information and communication technologies» are scientifically substantiated.

It has been proven that the use of information, computer and digital technologies is an integral and powerful factor for effective management, development and competitiveness of a preschool education institution and creates conditions for harmonious existence in the modern information and communication environment. Attention is focused on the fact that the transformation of education, its dynamic growth in modern conditions, actualizes the need for scientific research related to this issue.

Key words: education, preschool education, children with special needs, inclusive education, management, cloud technologies

Актуальність дослідження.

У наш час технологічний прогрес надзвичайно швидко розвивається та впливає на всі сфери життєдіяльності людини, а технологічні досягнення надають базу для розвитку інформаційних технологій. Успішне впровадження інформаційних технологій залежить від багатьох факторів, серед яких – нормативно-законодавче підґрунтя, фінансова складова, кваліфікований людський ресурс тощо. В Україні розроблено низку документів, які регулюють процес інформатизації, зокрема в освіті: це Закони України «Про освіту», «Про інформацію», «Про Національну програму

інформатизації», Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років та ін.

Відповідно до Закону України «Про Національну програму інформатизації», «інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, які спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки» [1].

В Законі визначено такі засоби інформатизації, як комп'ютери, електронно-обчислювальна техніка, програмні продукти, інформаційні системи або їх окремі елементи, електронні комунікаційні мережі, що використовуються для реалізації інформаційно-комунікаційних технологій, та трактується поняття «інформаційно-комунікаційні технології» як результат інтелектуальної діяльності, сукупність систематизованих наукових знань, технічних, організаційних та інших рішень про перелік та послідовність виконання операцій для збирання, обробки, накопичення та використання інформаційної продукції, надання інформаційних послуг [1].

Одним із шляхів інформатизації суспільства є інформатизація освіти. В пункті 9 Закону України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» визначено, що «результатами інформатизації освіти мають бути:

- розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості);
- розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів;
- скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів;
- інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності;

- удосконалення управління освітою;
- кадрове забезпечення усіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців» [2] тощо.

Важливість досягнення вищезазначених результатів зумовлює потребу в дослідженні процесу інформатизації, розробці науково-методичних рекомендацій щодо впровадження та вдосконалення інформаційних комп'ютерних технологій в освіті.

Проблему інформатизації, впровадження сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) не достатньо досліджено у галузі дошкільної освіти. Тому, з огляду на означене, актуальність тематики дослідження полягає у вивченні процесу інформатизації в контексті дошкільної освіти, визначенні напрямів та інструментів інформатизації управління інклюзивним закладом дошкільної освіти.

Мета статті – вивчення теоретичних основ і визначення напрямів та інструментів інформатизації менеджменту інклюзивних закладів дошкільної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано теоретичні методи систематизації та узагальнення наукових джерел.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблему інформатизації управління закладами освіти, в тому числі дошкільної, розглядали: Н. Бабіч, А. Большукіна, І. Грод, Т. Даценко, А. Гуралюк, Л. Забродська, О. Зайченко, О. Кореганова, В. Кремень, К. Крутій, В. Кузнецова, Г. Лаврентьєва, В. Маслов, Є. Мотурнак, Ю. Носенко, А. Панченко, І. Пліш, Н. Сулаєва, В. Хрипун, О. Цимбалюк та ін.

Науковці по-різному підходять до визначення поняття «інформатизація». Так, В. Биков доводить, що «інформатизація освіти (ІО) – без перебільшення справжня революція в освіті, оскільки функціонування освітньої галузі спрямовано на формування носія знань, а насамперед, творчої особистості, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння,

працювати з інформаційними ресурсами для подальшої успішної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, власне – для інноваційного розвитку суспільства» [3].

Як визначає О. Цимбалюк, інформатизація навчального закладу – це впровадження інформаційних технологій в усі сфери його діяльності [4].

В свою чергу О. Рузанова акцентує увагу на понятті «інформаційна грамотність» як умінні оцінювати, використовувати та управляти даними, активно взаємодіяти в онлайн-середовищі, розв'язувати проблеми із комп'ютерною технікою, визначати потребу в отриманні нових цифрових навичок, а також вважає, що інформаційна грамотність стає запорукою подальшого розвитку цифрового суспільства [5].

Водночас не варто ототожнювати поняття «інформатизація» та «цифровізація». Наприклад, І. Грод під «цифровізацією» розуміє широке використання технологій, які дають змогу зберігати, передавати і опрацьовувати інформацію у вигляді цифрового коду, а сутність процесу інформатизації, на її думку, полягає у впровадженні інформаційних технологій в усі сфери діяльності людини, але при цьому не відбувається жорсткого поділу інформаційних технологій на цифрові і аналогові [6].

Отже, розглядаючи ці процеси в контексті закладу дошкільної освіти, можемо зробити висновок, що інформатизація передуює цифровізації, так як в процесі інформатизації в закладі створюються умови для впровадження інформаційних технологій, заклад забезпечується відповідними засобами, працівники отримують відповідні знання та вміння, автоматизуються процеси функціонування закладу та інше, а вже після цього починається перехід до цифровізації, тобто до перетворення цих процесів у цифрову форму.

Результати дослідження. Розглянемо, які ж процеси управління закладом дошкільної освіти можна автоматизувати. За дослідженням Р. Конкус та О. Добош, це:

– управління освітнім процесом;

- облік матеріально-технічної бази закладу;
- управління персоналом, педагогічним колективом;
- автоматизація діяльності методичного кабінету;
- документообіг;
- підготовка будь-якої звітності;
- робота в освітній мережі;
- співпраця з іншими інституціями;
- створення бази даних працівників, здобувачів дошкільної освіти та батьків;
- участь у чатах, конференціях;
- опрацювання нормативно-правової документації;
- створення портфоліо педагогічних працівників;
- створення інформаційної політики закладу дошкільної освіти [7].

Вчені пояснюють, що «першочерговим в управлінській діяльності адміністрацій ЗДО є розширення його інформаційного простору, популяризація напрацювань колективу через мережу «Інтернет», спілкування з учасниками навчально-виховного процесу онлайн» [7].

У сучасних умовах все більш важливим і актуальним стає інклюзивне навчання. Тобто інформатизація освіти безпосередньо впливає і на процес впровадження інклюзивного навчання.

Як відзначає Ю. Носенко, однією з головних умов успішного впровадження інклюзивного навчання є опанування методик використання програмно-апаратного забезпечення, веб і хмаро орієнтованих технологій як засобу підтримки інклюзивного навчання [8].

Такої думки дотримуються й інші вчені, які вивчали використання *хмарних технологій*, зокрема В. Биков, С. Литвинова, В. Олексюк, З. Сейдаметова, С. Семеріков, А. Стрюк, Н. Сулаєва, М. Шишкіна та ін.

Так, як стверджують Н. Сулаєва, Ю. Носенко, В. Хрипун, системне і комплексне використання хмарних сервісів дасть змогу забезпечити підтримку реалізації управлінських функцій, сприятиме вдосконаленню

управління освітньою діяльністю ЗДО. Вчені виділяють такі напрями використання хмарних сервісів Google для вдосконалення управління освітньою діяльністю:

- підтримка комунікації (Gmail, Hangouts, Групи Google, Google Sites, Google Forms, YouTube, Blogger);
- електронний документообіг (Google Диск, офісний пакет Google);
- методична робота та професійний саморозвиток педагогів (Google книги, Google Академія, YouTube, Blogger);
- створення позитивного іміджу закладу та підтримка зворотного зв'язку з громадськістю (Google Sites, Google Forms, YouTube, Blogger) [9].

Аналіз роботи закладів освіти в сучасних умовах дає змогу виокремити ще важливі напрями, зокрема такі, як самоорганізація керівника та внутрішній контроль діяльності ЗДО. На нашу думку, для самоорганізації, раціонального планування роботи сучасного керівника закладу освіти доцільним є використання таких інструментів як Календар Google, Google Завдання, або сервіс TickTick, з метою контролю – Google Sites, Google Forms, Google Диск та інші.

Численні практики надають перевагу хмарним сервісам Microsoft Office, який є помічником для керівника та має такі програми:

- для створення презентацій – Microsoft PowerPoint;
- для створення документів – Microsoft Word;
- для перетворення звичайних даних на аналітичні – Microsoft Excel.

Із застосунків платформи Microsoft можна виокремити:

- Microsoft Outlook – електронна пошта, календар і контакти;
- Microsoft Whiteboard – цифрове полотно довільної форми, що поєднує користувачів, вміст та ідеї;
- Microsoft Teams – центр для командної роботи, який інтегрує користувачів, вміст і засоби, необхідні команді для ефективнішої

- роботи, об'єднує все в спільному робочому середовищі, яке містить чат для нарад, файлообмінник та корпоративні програми;
- SharePoint – набір вебзастосунків для організації спільної роботи: зручний спільний доступ і комфортна співпраця; використання колективних знань; оптимізація автоматичних процесів; оптимізація керування корпоративним вмістом, документообіг, створення сайтів;
 - OneNote – застосунок, який допоможе у створенні нотаток і організації особистої інформації тощо.

Отже, аналіз наукових джерел і практичні спостереження дають змогу стверджувати, що існує багато інструментів, які допомагають в процесі інформатизації закладу освіти, проте, опираючись в тому числі на власний досвід, підтримуємо думку вчених, що через «низький рівень ІК-компетентності керівників ЗДО, їхню слабку підготовленість до ефективного використання ІКТ значно знижується узгодженість їхніх дій з вимогами сучасності, внаслідок чого зменшується конкурентоспроможність, якість роботи, що закономірно зумовлює зниження якості реалізації інших процесів ЗДО, зокрема управління освітньою діяльністю» [9].

Очевидно, що ефективному процесу інформатизації сприяє приєднання закладів дошкільної освіти до інформаційно-телекомунікаційної системи ДІСО (Державна інформаційна система освіти) та ІСУО (Інформаційна система управління освітою), які затверджені наказом Міністерства освіти і науки України, а комп'ютерна програма «КУРС: Дошкілля», призначена для ведення єдиної бази даних дитячого дошкільного закладу, управління процесами, обліку дітей дошкільного віку та автоматичного складання обов'язкової статистичної звітності, безумовно покращила результативність роботи закладів дошкільної освіти.

Варто згадати, що окрім того, в Україні створено електронний реєстр дітей для прийому до закладу дошкільної освіти, в тому числі для прийому дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивні групи, а з

метою налагодження взаємодії, організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) – різні освітні портали, які містять інструктивно-методичні матеріали і навчально-методичні розробки для батьків, закладів освіти, ІРЦ (інклюзивно-ресурсних центрів) й ін. Наприклад, на порталі ІРЦ батьки мають змогу подати заяву онлайн до інклюзивно-ресурсного центру; одержати запрошення для проходження комплексного оцінювання; зберегти заяву та висновок в електронному вигляді; контролювати отримання дитиною освітніх послуг. Заклади ж освіти використовують в межах законодавства сформовані фахівцями ІРЦ висновки, формують індивідуальну програму розвитку дитини (ІПР) в АС «ІРЦ», моніторять роботу з дитиною фахівцями ІРЦ тощо.

Для організації освітнього процесу варта уваги освітня платформа «Дошкілля України: освіта і піклування» – це інноваційна онлайн-система освіти дітей раннього та дошкільного віку з покроковою інструкцією для батьків, педагогів, керівників, методистів щодо якісного піклування та освіти дітей раннього та дошкільного віку, та додаткові матеріали безпосередньо для дошкільнят [10].

З метою забезпечення переходу до електронного документообігу процесів у сфері дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти та управлінь освітою місцевого та обласного рівнів створено Програмно-апаратний комплекс «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» (ПАК «АІКОМ»). Розробники стверджують, що це дасть змогу істотно підвищити достовірність освітньої статистичної та адміністративної інформації та покращити на цій основі якість управлінських рішень, зокрема щодо розподілу коштів освітньої субвенції та інших бюджетних коштів для фінансування освіти, забезпечує передумови для відмови від паперових документів в рамках загальної де бюрократизації. Очікувана модернізація передбачає створення електронних кабінетів здобувача освіти та педагогічного працівника дошкільної, загальної середньої, позашкільної та

професійної (професійно-технічної) освіти, що уможливить отримання ними доступу до усіх державних інформаційних освітніх сервісів та полегшують отримання зведених деперсоналізованих даних для формування в автоматичному режимі звітності, необхідної для Державної служби статистики України [11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вищезазначене дає підстави стверджувати, що модернізація управлінської діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти неможлива без використання інформаційних комп'ютерних технологій. Інформатизація створює нові можливості для закладу освіти, спрощує та оптимізує процеси управлінської діяльності, в тому числі впровадження та функціонування інклюзивного навчання, підвищує якість освітніх послуг, полегшує внутрішню та зовнішню взаємодію та підвищує інформаційну та цифрову грамотність всіх учасників освітнього процесу. Водночас існує потреба в розробці методичних рекомендацій та науковому супроводі процесу інформатизації в дошкільній освіті, особливо в контексті інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про національну програму інформатизації" // Офіційний вісник України. – 1998. – № 10. Розділ 1, стаття 1– Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
2. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Биков, В.Ю. Проблеми і цілі інформатизації освіти України [Електронний ресурс]. Освіта в інформаційному суспільстві: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 2010. С. 13–19. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1166/1/>
4. Цимбалюк, О.Л. Використання ІКТ у дошкільних навчальних закладах / О. Л. Цимбалюк // Педагогічний пошук. - 2013. - № 3. - С. 36-41. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2013_3_11

5. Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах диджиталізації суспільства : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 10 листопада 2022 р. – Київ : Науково-методичний центр ВФПО, 2022. – 153 с.- С. 145.
6. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи», 18-19 травня 2023 р.
7. Конкурс Роміна. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології у роботі керівника закладу дошкільної освіти / Роміна Конкурс, Олена Добош // Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 5 листопада 2020 р., м. Мукачєво / ред. кол.: Т. І. Бондар (гол. ред.) та ін. – Мукачєво: МДУ, 2021. – С. 74–77
8. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – 261 с
9. Сулаєва, Н.В., Носенко, Ю.Г., Хрипун, В.О. Педагогічний експеримент з розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності керівника закладу дошкільної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. №6(74). С. 278-293. DOI:10.33407/itlt.v74i6.3428.
10. Дошкілля України: освіта і піклування. Режим доступу: <https://mr-leader.com/ua> (дата звернення: 19.03.2024)
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145- VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). Стаття 741.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro natsionalnu prohramu informatyzatsii» [Law of Ukraine «On the National Informatization Program»]// Ofitsiyni visnyk Ukrainy. – 1998. – № 10. Rozdil 1, stattia 1– Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
2. Zakon Ukrainy «Pro Kontseptsiuu Natsionalnoi prohramy informatyzatsii» [Law of Ukraine «On the Concept of the National Informatization Program»]<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Bykov, V.Yu. Problemy i tsili informatyzatsii osvity Ukrainy [Problems and goals of informatization of education in Ukraine][Elektronnyi resurs]. Osvita v informatsiinomu suspilstvi: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. 2010. S. 13–19. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1166/1/> [in Ukrainian].

4. Tsymbaliuk, O.L. Vykorystannia IKT u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Use of ICT in preschool educational institutions] /O. L. Tsymbaliuk//Pedahohichniy poshuk. - 2013. - № 3. - S. 36-41. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2013_3_11 [in Ukrainian].
5. Informatsiino-resursne zabezpechennia osvithnoho protsesu v umovakh dydzhytalizatsii suspilstva [Information and resource provision of the educational process in the conditions of digitalization of society]: zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 10 lystopada 2022 r. – Kyiv : Naukovo-metodychnyi tsentr VFPO, 2022. – 153 s.- S. 145. [in Ukrainian].
6. Zbirnyk tez dopovidei V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychkykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly» [Collection of abstracts of reports of the V International scientific and practical conference «Training of future teachers of physics, chemistry, biology and natural sciences in the context of the requirements of the New Ukrainian school»], 18-19 travnia 2023 r. [in Ukrainian].
7. Konkurs Romina. Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u roboti kerivnyka zakladu doshkilnoi osvity [Conkurs Romina. Modern information and communication technologies in the work of the head of a preschool education institution]/ Romina Konkurs, Olena Dobosh // Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v umovakh intehratsiinykh protsesiv v osvithnomu ta naukovomu prostori: zbirnyk tez dopovidei IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, 5 lystopada 2020 r., m. Mukachevo / red. kol.: T. I. Bondar (hol. red.) ta in. – Mukachevo: MDU, 2021. – S. 74–77. [in Ukrainian].
8. Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkliuzyvnoho navchannia : navchalnyi posibnyk [Modern means of ICT to support inclusive education: training manual] / [A. V. Heta, V. V. Kovalenko ta in.] ; za zah. red. Yu. H. Nosenko. – Poltava : PUET, 2018. – 261 s. [in Ukrainian].
9. Sulaieva, N.V., Nosenko, & Yu.H., Khrypun, V.O. Pedahohichniy eksperyment z rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti kerivnyka zakladu doshkilnoi osvity [Pedagogical experiment on the development of information and communication competence of the head of a preschool education institution]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 2019. №6(74). S. 278-293. DOI:10.33407/itlt.v74i6.3428. [in Ukrainian].
10. Doshkillia Ukrainy: osvita i pikluvannia [Preschool of Ukraine: education and care] Rezhym dostupu: <https://mr-leader.com/ua> (data zvernennia: 19.03.2024) [in Ukrainian].

11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145- VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Holos Ukrainy. 2017. 27 veres. (№ 178-179). Stattia 741. [in Ukrainian].

УДК 159.922.76-056.313:316.77-053.5 (045)

Олена Горбатюк,

аспірантка

lena.gorbatuk1993@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-8563-1535

Researcher ID GPC-4446-2022

Olena Horbatiuk,

postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
Київ, вул. Берлинського, 9, 04060

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Berlinsky Street, 9, 04060

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО
КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ**

**EXPERIMENTAL STUDY OF THE SOCIAL-PERCEPTIVE COMPONENT OF
SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH
DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT**

***Анотація.** Статтю присвячено б одній з актуальних проблем спеціальної педагогіки – структурі соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку. Компетентнісний підхід, відображаючись в освітньому законодавстві України та в концепції Нової української школи, захищає дитину з особливими освітніми потребами, підтримує важливу для її соціалізації необхідність вчитися протягом усього життя, створює умови для формування та розвитку ключових компетентностей.*

У статті представлено результати констатуючого дослідження структури соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

В процесі дослідження було використано методичний комплекс: авторська методика «Домашній помічник», методики «Фотозагадки» Н. Білопольської та «Емоційні обличчя» Н. Семаго.

Констатовано, що темпоральна складова соціально-перцептивного компоненту у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розвивається дисгармонійно: формування психологічного минулого загальмовано, але завдяки включеності в групу однолітків процес становлення первинного соціального образу у них триває. У складі соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку темпоральна складова характеризується поєднанням феноменів негативного ставлення до дорослішання та заперечення старості, що може сигналізувати про тенденцію до переживання внутрішньоособистісного конфлікту, який спотворює перебіг нормального дорослішання в соціальному середовищі та впливає на реалізацію соціальної перцепції. В процесі сприйняття іншої людини та порівнянні себе з нею діти орієнтуються переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки. Педагогічне значення уявлень про майбутнє в процесі формування соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим, оскільки воно виконує мотивуючу функцію, але воно недостатньо актуалізоване. Розпізнавання емоційного стану інших людей потребує формуючих впливів.

Ключові слова: освіта, спеціальна педагогіка, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціально-комунікативна компетентність, соціально-перцептивний компонент, темпоральна складова.

Abstract. The article is devoted to one of the current problems of special pedagogy - the structure of social and communicative competence of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The competence approach, reflected in the educational legislation of Ukraine and the concept of the New Ukrainian School, protects the child with special educational needs, supports the need to learn throughout life, which is important for his socialization, and creates conditions for the formation and development of key competencies.

The article presents the results of a ascertaining study of the structure of the social-perceptive component of the social-communicative competence of children of primary school age with intellectual disabilities.

In the research process, a methodological complex was used: the author's method "Domestic helper", the "Photo Riddle" method by N. Bilopolska and "Emotional faces" by N. Semago.

It was found that the temporal component of the social-perceptive component in younger schoolchildren with intellectual development disorders develops disharmoniously: the formation of the psychological past is inhibited, but due to inclusion in the peer group, the process of forming the primary social image in them continues. As part of the social-perceptive component of the social-communicative

competence of children of primary school age with disorders of intellectual development, the temporal component is characterized by a combination of the phenomena of a negative attitude towards growing up and denial of old age, which may signal a tendency to experience an intrapersonal conflict that distorts the course of normal growing up in the social environment and affects the implementation of social perception. In the process of perceiving another person and comparing themselves with him, children focus mainly on perceptually available external signs. The pedagogical value of ideas about the future in the process of forming the social and communicative competence of children of primary school age with intellectual disabilities is important, because it performs a motivating function, but it is not sufficiently actualized. Recognizing the emotional state of other people requires formative influences.

Key words: education, special pedagogy, children with intellectual disabilities, social and communicative competence, socio-perceptive component, temporal component.

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Компетентнісний підхід, відображаючись в освітньому законодавстві України та в концепції Нової української школи, захищає дитину з особливими освітніми потребами, підтримує важливу для її соціалізації необхідність вчитися протягом усього життя, створює умови для формування та розвитку ключових компетентностей. Виходячи з розуміння соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, ми уклали її феноменологічну модель, яка складається з трьох важливих компонентів: соціально-перцептивного, комунікативного та інтерактивного.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Соціально-перцептивний компонент спрямовується на формування суб'єктивної картини світу,

загальної соціальної активності дитини засобами соціальної перцепції. Сам перцептивний процес передбачає прийом, засвоєння, аналіз та інтерпретацію інформації про навколишній світ. Необхідно зазначити, що соціальна перцепція у складі соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є процесом, який розвивається при умові продуктивної міжособистісної взаємодії на підставі спеціально організованого природного спілкування дитини, та реалізується у формі сприйняття та розуміння дитиною емоційних станів однолітка, дотримання норм соціальної поведінки. Образ іншої дитини, сформований під впливом соціально-перцептивного компоненту, має важливе емоційно-інформаційне навантаження та регулює взаємовідносини в класі та в позакласних групах.

Соціально-перцептивний компонент соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сприяє створенню у них уявлення про себе, інших людей, особливості поведінки у соціальних групах тощо.

У складі соціально-перцептивного компоненту особливого значення набуває активність особистості як здатність до свідомої соціальної діяльності, цілеспрямоване перетворення свого мікросоціального оточення та себе в ньому (Єфременкова, 2019; Лозова, 2020; Луговий, 2009; Прохоренко, 2022). Соціальна активність дитини проявляється в її ініціативності, психологічному настрої на комунікацію, використанні сприйнятих та засвоєних норм соціальної поведінки, а її основу складає процес пізнання, розуміння поведінки іншої людини.

Завдяки розвиненому соціально-перцептивному компоненту у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку формуються: глибше розуміння емоційних станів людей та спрямованість на них; прагнення до пізнання норм соціальної поведінки тощо. Прохоренко акцентує увагу на процесах рефлексії та саморегуляції в процесі соціальної

перцепції дітей з особливими освітніми потребами, а Лозова виокремлює такі показники як соціальна ініціативність, інтерес, самостійність .

Показниками соціально-перцептивної активності дитини можуть бути такі: проявлення інтересу до людини, емоційне ставлення до спільної діяльності тощо (Єфременкова, 2019: 78).

Мета статті полягає у висвітленні результатів констатуючого дослідження структури соціально-перцептивного компонента соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Процедура дослідження. Для реалізації означеної мети ми використали наступний методичний комплекс: авторська методика «Домашній помічник», методики «Фотозагадки» Н. Білопольської та «Емоційні обличчя» Н. Семаго.

Результати дослідження. Оскільки соціально-перцептивний компонент містить в собі достатній рівень соціальної перцепції та її темпоральної складової, вміння розуміти емоційний стан людей, відокремлювати себе від інших, емоційну спрямованість на однолітків, знання норм соціальної поведінки та ін., констатуючу роботу ми розпочали із застосування авторської методики «Домашній помічник». Основна мета її полягає у формуванні перцептивних здібностей молодшого школяра, здатності описувати зовнішній образ іншої дитини при безпосередньому сприйнятті, вміння вербалізувати своє емоційне враження від зовнішності іншої дитини тощо.

В таблиці 1 представлені зіставлені кількісні дані, що відображають уявлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та нормотипових дітей, про особливості орієнтації у суб'єкті перцепції, самосприйняття, діяльності та особистості іншої дитини, специфіку емоційного ставлення до комунікативної ситуації.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика соціальної перцепції в структурі соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та нормотипових дітей

Групи дітей молодшого шкільного віку	Диференційованість соціальної перцепції	Перцепція діяльності та особистості іншої дитини	Емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення
Нормотипові (n=35)	4,61±0,13	8,00±0,00	3,36±0,15
З порушеннями інтелектуального розвитку(n=35)	3,31±0,15	3,62±0,18	1,78±0,22
Достовірність відмінностей	P<0,001	P<0,001	P<0,001

Необхідно зауважити, що у нормотипових дітей молодшого шкільного віку емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення сформована менше (3,36±0,15), аніж диференційованість соціальної перцепції (4,61±0,13); складова сприйняття діяльності та особистості іншої дитини розвинена виразніше за інші (8,00±0,00), що можна пояснити зміною соціальної ситуації розвитку молодшого школяра, новими педагогічними умовами, спрямованими на розширення кола спілкування, та перехід процесу соціалізації на новий якісний рівень.

У групі дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку показники інші: аналізуючи особливості сприйняття змісту картинки молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку звертають увагу переважно на зовнішню атрибутику, без фіксації на індивідуальних особливостях (показник диференційованості соціальної перцепції порівняно з нормотиповими однолітками нижчий та складає 3,31±0,15). На такому ж рівні знаходиться показник перцепції діяльності та особистості іншої дитини (8,00±0,00 у

нормотипових молодших школярів та $3,62\pm 0,18$ у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку).

Жодна дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не продемонструвала розвиненої емоційної складової соціальної перцепції та самоствавлення: дітям було важко відповісти на питання, чи подобається їхньому однолітку, зображеному на картинці, прибирати у кімнаті, які емоції він переживає та за якими ознаками маленький досліджуваний це виявив. Описуючи себе, діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, просто перераховували основні частини тіла та одяг з підказками педагога без особливої активності та емоційності. Емоційне самосприйняття також розвинене слабо: діти не вказували на власні особистісні характеристики. Необхідно зауважити, що ця частина завдання була складною також і для нормотипових дітей, вони не завжди давали точні відповіді, але демонстрували емоційне ставлення до іншої дитини та до себе ($3,36\pm 0,15$ у нормотипових дітей та $1,78\pm 0,22$ у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку). Але у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку це проявилось чіткіше. Всі відмінності між групами є достовірними та зафіксовані на рівні $P<0,001$.

Отже, можна констатувати, що у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку соціально-перцептивний компонент в структурі комунікативної компетентності розвинений гірше, аніж у їхніх нормотипових однолітків. Особливо ця тенденція проявляється в особливостях перцепції діяльності та особистості іншої дитини також в емоційній складовій соціальної перцепції та самоствавленні. Але, на наш погляд, такий розрив відбувається не за рахунок кращої вербалізації емоційного ставлення до іншої дитини та себе нормотипових учнів молодшого шкільного віку, а завдяки затримці в розвиненості аналізу та репродукування діяльності та особистості іншої дитини в дітей з

порушеннями інтелектуального розвитку. Тобто, не залежно від нормативності або порушень інтелектуального розвитку, здатність до перцепції діяльності та особистості іншої дитини, емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення в молодшому шкільному віці сформовані недостатньо. Отримані дані візуалізовано на рисунку 1.

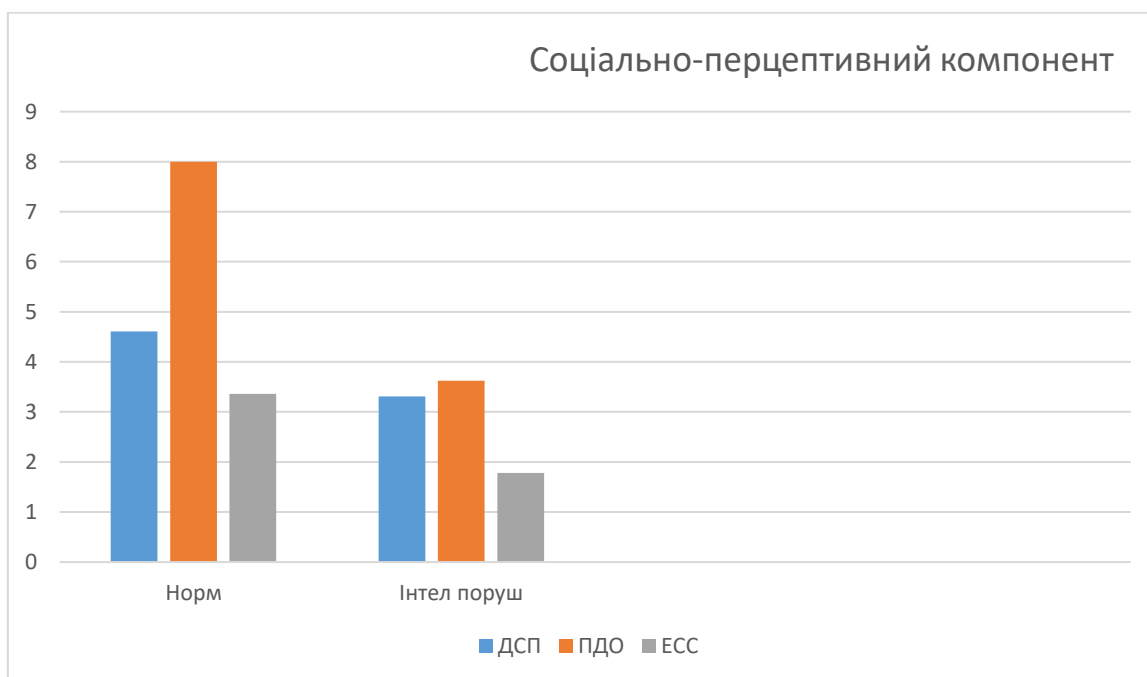


Рис. 1. Соціально-перцептивний компонент в структурі соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та нормативних дітей

Примітка: ДСП – диференційованість соціальної перцепції; ПДО – перцепція діяльності та особистості іншої дитини; ЕСС – емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення.

З метою подальшого виявлення здатності дитини до соціальної перцепції та розвиненості її темпоральної складової, уявлення про часову перспективу, здатності відокремлювати себе від інших, було застосовано методику «Фотозагадки» Н. Білопольської. Педагогічне значення цієї частини констатуючого дослідження полягає в тому, що здатність дитини порівнювати себе з однолітками або з самим собою у різні проміжки життя

формує ціннісне ставлення до іншої людини та до себе самого. 89,00% нормотипових молодших школярів могли зробити порівняння самостійно або з незначними підказками педагога, а їхні однолітки з порушеннями інтелектуального розвитку – лише 15,37 % ($p < 0,001$). Не дивлячись на такий розрив даних в групах порівняння, в них зберігається тенденція орієнтуватися переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки. В групі дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку ці труднощі в процесі порівняння були дуже стійкими: 84,63 % могли лише знайти свою фотографію, але описати її, порівняти з фотографією однолітка не змогли. Проте, не дивлячись на це, важливо зазначити, що в нашій вибірці не було жодної дитини, яка б не впізнала себе на фотографії та не відокремила б себе від іншої дитини.

Також, як і в застосованій вище методиці «Домашній помічник», було встановлено, що діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі перцептивної діяльності недостатньо звертають увагу не лише на індивідуальні особливості, а й на деякі нюанси зовнішнього вигляду, відчувають труднощі в процесі порівняння себе з однолітком. На наш погляд, недостатність операцій аналізу та порівняння у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, яка виражається у неповноцінному сприйнятті іншої дитини та себе самого може бути пов'язана не тільки з порушеннями мовленнєвого або когнітивного розвитку, а й як слабко усвідомлене ставлення до себе. Тому особливого значення у цьому контексті набуває виявлення особливостей розвиненості темпоральної складової перцептивного компонента в структурі комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, уявлення про часову перспективу. Якщо у нормотипових дітей молодшого шкільного віку темпоральна складова вже сформована, вони демонструють часові уявлення та часові зсуви в процесі соціальної перцепції, то їхні однолітки з порушеннями інтелектуального розвитку потребують формуючих педагогічних впливів.

Результати субзавдання в методиці «Фотозагадки» щодо порівняння себе у сьогоденні з собою у більш молодшому віці показали, що 95% нормотипових молодших школярів упоралися з цим завданням, в групі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку цей показник становить 12,40%.

Більше половини вибірки молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку обмежувалися малорозгорнутими відповідями, вказували на незначущі ознаки, не приймали це завдання належним чином. Поява феномену психологічного минулого супроводжується здатністю молодшого школяра відносно детально розповісти про себе маленького. У молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку формування психологічного минулого загальмовано, але вони обирали правильні фотографії, тобто, завдяки включеності в групу однолітків, процес становлення первинного соціального образу у них триває.

Уявлення про майбутнє у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо актуалізовано, оскільки при будь-яких навідних питаннях, які ми задавали дітям в процесі роботи, вони погоджувалися. Педагогічне значення уявлень про майбутнє в процесі формування соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим, оскільки воно виконує мотивуючу функцію. Так, в нашому дослідженні 75% молодших школярів з нормативним розвитком обирали зображення дитини, старшої за віком або дорослого, та жодна дитина не продемонструвала бажання знову стати маленьким. Нормотипові діти пов'язували своє майбутнє зі школою та, навіть, розглядали більш віддалену часову перспективу (буду дорослим, буду вчитися в інституті, вийду заміж та ін.). Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку були задоволені своїм віком або обирали образ дорослої людини, що ми пояснюємо компенсацією затримки в процесі навчання. Приблизно

18% бажали стати маленькими. Відмінності між групами достовірні на рівні $p < 0,01$.

Оскільки методика «Фотозагадки» містила питання щодо усвідомлення обов'язковості природного етапу старіння, цікавою частиною констатуючої роботи з цією методикою було виявлення перцептивних уявлень дітей щодо повного вікового циклу, оскільки при встановленні повної вікової послідовності діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку забували старість. Відповідь на запитання «Ти колись будеш старим? Що з тобою буде, коли ти станеш старим?» показав, що всі нормотипові діти розуміють, що вони будуть старими, але конкретно уявити себе такими можуть лише окремі (24%). Наприклад, «Буду старенькою як усі, у зморшках». 7% заперечують свою можливість зістаритися: «Я старим не буду». «Чому?» «Не буду, і все». Тобто діти молодшого шкільного віку визнають неминучість старіння.

Щодо дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, то більшість відмовлялися визнати, що постаріють (84%). Можливо, це пов'язано з проявом простішої форми психологічного захисту – заперечення, але це потребує додаткової експериментальної перевірки. Водночас виявлений феномен заперечення власного старіння можна розглядати як одну з типових особливостей становлення аутоперцепції часової перспективи при порушеннях інтелектуального розвитку.

Особливі складнощі викликало завдання зі встановленням вікової послідовності: 52% упоралися з цим завданням з навідними питаннями, 25% виконали завдання правильно. В групі школярів з нормативним розвитком це завдання правильно виконали 97% ($p < 0,001$). Результати дослідження представлено на рисунку 2.

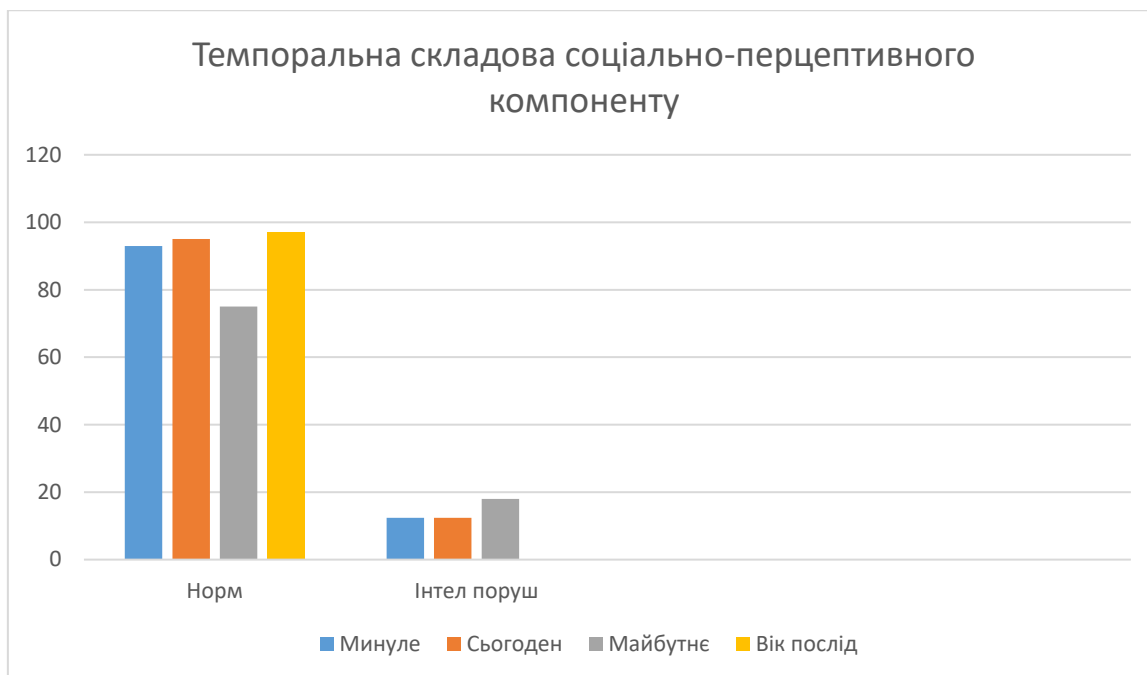


Рис. 2. Темпоральна розгортка соціально-перцептивного компоненту в структурі комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та нормотипових дітей

Отже, нормотипові діти молодшого шкільного віку правильно та послідовно ідентифікують себе від немовляти до дорослого, але багато хто відчуває труднощі при ідентифікації себе з образом старої людини, найпривабливішим для дітей цього віку є образ однолітка-школяра, а найнепривабливішим образи старої людини та немовляти. У складі соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку становлення психологічного часу характеризується поєднанням феноменів негативного ставлення до дорослішання та заперечення старості, що може сигналізувати про тенденцію до переживання внутрішньоособистісного конфлікту, який спотворює перебіг нормального дорослішання в соціальному середовищі та впливає на реалізацію соціальної перцепції. В процесі сприйняття іншої людини та порівнянні себе з нею діти орієнтуються переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки.

За допомогою методики «Емоційні обличчя» нами було досліджено здатність молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку до диференціації емоційного стану іншої людини.

Основна мета даної частини констатуючого дослідження соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку полягає у виявленні їхньої здатності до адекватної та якісної перцепції та оцінки емоційних станів іншої людини та виявленні основних проблемних емоційних зон у спілкуванні з однолітками або дорослими.

Вивчення можливості адекватних уявлень про емоційний стан людей у нормотипових молодших школярів з показало, що більшість дітей має середній рівень (70%). Високий рівень показали 27%. Низький рівень має найменша кількість дітей цієї категорії (лише 3%).

Констатуючи можливості адекватного розпізнання емоційного стану інших людей молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку ми виявили, що більшість дітей має низький рівень (67%); 39% продемонстрували середній рівень та високий рівень виявився у найменшій кількості нашої вибірки (лише 4%). Результати дослідження представлено на рисунку 3.

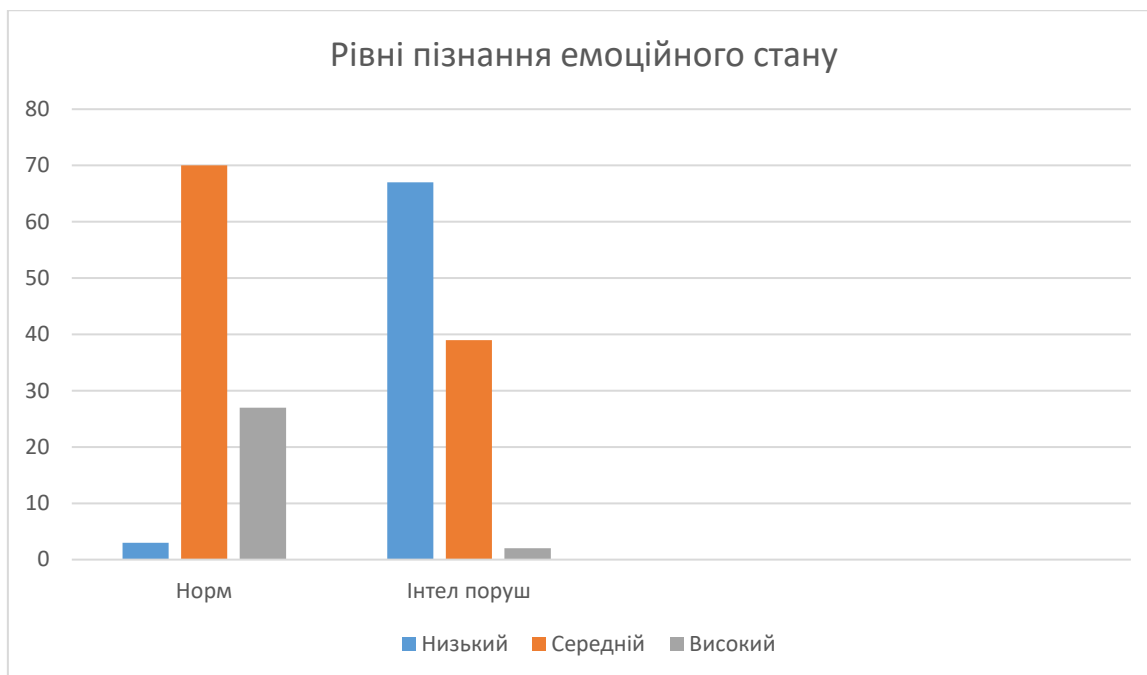


Рис. 3. Особливості уявлень дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та нормотипових дітей про емоційний стан людей

Під час проведення констатуючого експерименту ми виявили, що в роботі з методикою «Емоційні обличчя» оцінювання емоційного стану у більшості дітей обох груп порівняння викликало труднощі: навіть коли дітям транслювали яскраві реалістичні зображення з різними емоційними станами, не всі могли їх правильно ідентифікувати. Особливий інтерес викликає фіксація дітей на окремих деталях зображень, що свідчить про вплив життєвого досвіду на процес сприйняття. Наприклад, найчастіше там, де на картинці зображено зуби, навіть при усмішці, діти часто називали таке зображення злим.

Констатуюче дослідження здатності до адекватного оцінювання емоційних станів людини, проведене в групах порівняння, показало, що високий та середній рівні уявлень представлено переважно у нормотипових дітей, а низький констатовано у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Розбіжності між групами порівняння є статистично значущими (t-критерій Стьюдента дорівнює 3,9016, $p > 0,0005$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, констатовано, що темпоральна складова соціально-перцептивного компоненту у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розвивається дисгармонійно: формування психологічного минулого загальмовано, але завдяки включеності в групу однолітків процес становлення первинного соціального образу у них триває. У складі соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку темпоральна складова характеризується поєднанням феноменів негативного ставлення до дорослішання та заперечення старості, що може сигналізувати про тенденцію до переживання внутрішньоособистісного конфлікту, який спотворює перебіг нормального дорослішання в соціальному середовищі та впливає на реалізацію соціальної перцепції. В процесі сприйняття іншої людини та порівнянні себе з нею діти орієнтуються переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки. Педагогічне значення уявлень про майбутнє в процесі формування соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим, оскільки воно виконує мотивуючу функцію, але воно недостатньо актуалізоване. Розпізнавання емоційного стану інших людей потребує формуючих впливів.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в емпіричному дослідженні інших компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфременкова, С.В. Розвиток пізнавальної активності й самостійності школярів у процесі навчання граматики рідної мови. *Професійна творчість: проблеми і пошуки*. Випуск 16 (I частина). Київ-Запоріжжя, 2019. С. 76-80.
2. Лозова, В.І. Пізнавальна активність школярів. Харків: Освіта, 2020. 89 с.

3. Луговий, В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13-25.

4. Прохоренко, Л.І. Наука і освіта в умовах війни: інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2022. 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4133>

REFERENCES

1. Yefremenkova, S.V. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti y samostiinosti shkoliariv u protsesi navchannia hramatyky ridnoi movy [Development of cognitive activity and independence of schoolchildren in the process of learning the grammar of their native language]. *Profesiina tvorchist: problemy i poshuky*. Vypusk 16 (I chastyna). [in Ukrainian].

2. Lozova, V.I. Piznavalna aktyvnist shkoliariv [Cognitive activity of schoolchildren]. Kharkiv: Osvita. [in Ukrainian].

3. Luhovyi, V.I. Yevropeiska kontseptsiia kompetentnisnoho pidkhopu u vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini [The European concept of the competence approach in higher education and the problems of its implementation in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia*. [in Ukrainian].

4. Prokhorenko, L.I. Nauka i osvita v umovakh viiny: instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [Science and education in the conditions of war: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. [in Ukrainian].

УДК: 376.65:159.922.2

Анастасія Каплієнко,

кандидат педагогічних наук,

e-mail: akaplienko978@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2981-6877

Researcher ID: KBQ-9527-2024

Anastasiia Kapliienko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Lector of Department of General Pedagogy and Special Education

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, Україна

вул. Рєпіна, 12, м. Ізмаїл, Одеська область, Україна, 68611

Izmail State University of Humanities, Izmail, Ukraine

Repina Street, 12, Izmail, Odessa region, Ukraine, 68611

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК РЕСУРСУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДА

PREPARATION OF LEARNERS FOR THE USE OF ART THERAPY TECHNIQUES AS A RESOURCE FOR THE INNOVATIVE ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST

Анотація. У статті розкривається важливість використання арттерапії в роботі фахівця спеціальної освіти. Мета статті полягає в окресленні деяких аспектів підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності шляхом їхнього навчання арттерапевтичних технологій. Інноваційна діяльність логопеда трактується як складова частина професійної діяльності логопеда, спрямована на впровадження нових педагогічних ідей, передового освітнього досвіду інноваційного характеру у власну практичну діяльність. Серед методів дослідження виділено теоретичні (аналіз науково-теоретичної літератури, узагальнення) та емпіричні (метод case-study, метод проєктів, порівняння та узагальнення практичного досвіду, спостереження, систематизація). Зважаючи на важливість інтеграції арттерапевтичних технологій у підготовку майбутніх логопедів, у статті досліджено ефективні методи навчання та форми організації занять з дисципліни «Арттерапія в логопедичній роботі». Запропоновано інтерактивні методи та прийоми («Перехрестя ідей», «Педагогічні симулякри», «Калейдоскоп ідей», «Мікрофон»

та ін.), тренінгові та проєктні форми навчання, які сприяють активному засвоєнню знань і розвитку творчих здібностей студентів. Крім того, стаття висвітлює різноманітні педагогічні завдання, які можуть бути вирішені за допомогою арттерапії, а саме: виховні (орієнтованість на засвоєння дитиною моральних норм, цінностей, правил етичної поведінки), діагностичні (дослідження мовленнєвого розвитку та індивідуальних особливостей дитини), корекційні (здійснення корекційного впливу за допомогою широкого арттерапевтичного інструментарію), психотерапевтичні (встановлення доброзичливої атмосфери, позитивного мікроклімату під час групових та індивідуальних занять), розвивальні (стимулювання розвитку та особистісного зростання дитини). На основі цього аналізу висувуються пропозиції щодо підготовки майбутніх логопедів до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності, включаючи інтеграцію теорії з практикою, організацію продуктивної науково-дослідної діяльності здобувачів, створення інноваційного освітнього середовища. Підготовка здобувачів базується на активній участі кожного студента, постійному обміні думками з викладачем, опорі на особистість здобувача освіти. Результати цього дослідження мають потенціал для подальших розвідок у сфері підготовки фахівців з логопедії та розвитку арттерапевтичних підходів у практиці.

Ключові слова: арттерапія; арттерапевтичні технології; інноваційна діяльність логопеда; підготовка здобувачів спеціальної освіти.

Abstract. The article highlights the importance of utilizing art therapy in the work of special education professionals. The aim of the article is to outline certain aspects of preparing future speech therapists for innovative activities through their education in art therapy techniques. Innovative activity of a speech therapist is construed as an integral part of their professional practice aimed at implementing new pedagogical ideas and innovative educational experiences into their own practical work. The research methods identified include theoretical (analysis of scientific and theoretical literature, generalization) and empirical (case-study method, project method, comparison and generalization of practical experience, observation, systematization). Given the significance of integrating art therapy techniques into the training of future speech therapists, the article explores effective teaching methods and forms of organizing classes in the discipline «Art Therapy in Speech Therapy». Interactive methods and techniques (such as «Crossroads of Ideas», «Pedagogical Simulacra», «Kaleidoscope of Ideas», «Microphone», etc.), as well as training and project-based learning formats, are proposed to facilitate active knowledge acquisition and development of students' creative abilities. Furthermore, the article elucidates various pedagogical tasks that can be addressed through art

therapy, including: upbringing (focused on the child's assimilation of moral norms, values, rules of ethical behavior), diagnostic (investigating speech development and individual characteristics of the child), corrective (implementing corrective influence using a wide range of art therapy tools), psychotherapeutic (establishing a friendly atmosphere, positive microclimate during group and individual sessions), and developmental (stimulating the child's development and personal growth). Based on this analysis, suggestions are made for preparing future speech therapists to utilize art therapy techniques as a resource for innovative activity, including integration of theory with practice, organization of productive scientific research activities for students, and creation of an innovative educational environment. The preparation of students relies on active participation of each student, constant exchange of ideas with the teacher, and reliance on the individuality of the student. The results of this research have the potential for further investigation in the field of training specialists in speech therapy and the development of art therapy approaches in practice.

Key words: art therapy; art therapeutic technologies; innovative activities of a speech therapist; training of special education students

Постановка проблеми. В умовах реформування української системи освіти всіх ланок виникає потреба у підготовці педагогів, здатних швидко адаптуватися до нових умов і викликів сьогодення. Актуалізації потребує і система підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема вчителів-логопедів. Йдеться про орієнтованість на фахівця, який може забезпечити повноцінний розвиток дитини, здійснити корекційний вплив і сприяти процесу соціалізації найефективнішим і найкоротшим (а значить інноваційним) шляхом.

Сучасна українська логопедія системно продукує нові ідеї, гармонійно поєднуючи їх із традиційними технологіями та накопиченим досвідом. Цей процес незупинний, адже перехід від інноваційності до традиційності – це лише питання часу та практики. Тож розвиток самої готовності до інноваційної діяльності, постійна відкритість до нового, гнучкість у впровадженні інновацій – це необхідні риси компетентного фахівця спеціальної освіти. Сформувати їх – одне із завдань вищої освіти, тому пошук шляхів вирішення цього завдання залишається актуальною проблемою вищої школи.

На нашу думку, не тільки компоненти освітньої програми, а й сам стиль і методика їх викладання, атмосфера навчального середовища формують майбутнього фахівця, сприяють віднайденню ним особистих шляхів педагогічного зростання та самоефективності.

У цьому контексті інтерес представляє навчання здобувачів вищої освіти використанню методів і засобів арттерапії у логопедичній роботі. Ця технологія має інноваційне наповнення, оскільки сприяє встановленню довірливої атмосфери (педагогічний гуманізм), залучає до співтворчості, діалогізму, сприяє творчому самовираженню та особистісному розвитку всіх залучених учасників. Опанування арттерапевтичних технологій дає можливість майбутньому логопеду підготуватися до професійної роботи та стає ресурсом його інноваційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Грунтовні наукові положення щодо теоретичної й практичної підготовки фахівців спеціальної освіти стали предметом дослідження багатьох науковців (Мирончук, 2017; Кузава & Гац, 2022), зокрема у ракурсі підготовки вчителів-логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзії (Нічуговська, Ніколенко & Липа, 2021; Радченко, 2017), застосування нетрадиційних методів, зокрема арттерапії, в логопедичній роботі (Гноєвська & Кузьменко; 2021; Ленів, 2014; Рібцун, 2019; Faltová & Mojžíšová, 2023). Попри це підготовку до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності логопеда не було розглянуто окремим аспектом дослідницької роботи.

Мета статті: окреслити деякі аспекти підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності шляхом їхнього навчання арттерапевтичних технологій.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз науково-теоретичної літератури, узагальнення), емпіричні (метод case-study, метод проєктів, порівняння та узагальнення практичного досвіду, спостереження, систематизація).

Результати дослідження. Саме поняття «інноваційна діяльність» пов'язане з поняттям «інновація», що несе семантику новизни. Однак не все нове є інноваційним, а лише те, що цілеспрямовано покращує (підвищує ефективність) процесу.

Відкритість до змін і здатність до використання нововведень у роботі – необхідна риса компетентного фахівця спеціальної освіти. У цьому контексті під інноваційною діяльністю логопеда розуміють один з видів його професійної діяльності, що зорієнтований на оновлення та вдосконалення корекційно-розвиткового процесу шляхом створення, експериментальної перевірки та впровадження інновацій. На нашу думку, доречним було б і таке визначення: *інноваційна діяльність логопеда – це складова частина професійної діяльності логопеда, спрямована на впровадження нових педагогічних ідей, передового освітнього досвіду інноваційного характеру у власну практичну діяльність.*

Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності – цілеспрямований процес з формування у здобувачів вищої освіти внутрішніх передумов сприйняття, засвоєння, використання та продукування інноваційних освітніх технологій у логопедії.

Така підготовка спрямована на формування внутрішніх потенцій майбутнього логопеда до пошуку інноваційних технологій, формування мотивації та стійких умінь їх використання, а також рефлексії як здатності оцінити результативність своєї діяльності.

Додамо, що рисами інноваційних технологій є опір на діагностичну основу, психологізація навчально-виховного процесу, індивідуальний підхід і диференціація, комфортний мікроклімат і увага до потреб дитини. Виходячи з цього, арттерапевтичні технології вповні можна назвати інноваційними.

Арттерапія – це способи та технології корекції порушень і реабілітації осіб з особливими потребами засобами мистецтва та художньої діяльності. Ефективність арттерапії ґрунтується на здатності людини сприймати навколишнє через образне сприйняття. Особливо це доречно при роботі з

дітьми, оскільки гра, мистецька діяльність і творчість є природними для розвитку дитини.

У педагогіці арттерапію можна розглядати як терапію засобами мистецтва, тобто як форму впливу на дитину за допомогою цілющої й перетворювальної сили креативної діяльності. Головними задачами використання арттерапії в педагогіці є розвиток, виховання та соціалізація.

Конструктивний досвід зарубіжних колег доводить, що арттерапевтичне втручання в шкільному середовищі може запропонувати допомогу у розв'язанні широкого кола проблем школярів, таких, як проблеми психічного здоров'я, невизначеність у формуванні особистості дитини, подолання труднощів спілкування, адиктивна поведінка, тривога, депресивні настрої, пов'язані з гострою травмою, сімейні конфлікти, прогули та неуспішність у школі. Арттерапія може посилити відчуття безпеки в шкільному середовищі разом із комплексними психологічними, освітніми та соціальними втручаннями, що синтезують потреби дитини, вчителя, батьків та інших спеціалістів, які працюють разом для підтримки здоров'я та благополуччя дітей (Faltová & Mojžíšová, 2023)

Рисами арттерапії як системної інновації, на думку І. Ільченко (Ільченко, 2013: 7), можуть бути: єдність теоретичних і практичних ідей, нових технологій; різноманіття зв'язків із соціальними, психологічними та педагогічними явищами; автономність порівняно з іншими складовими педагогічної дійсності (процесів навчання, управління та ін.); здібністю до інтеграції та трансформації.

Арттерапія у логопедичній роботі поєднує в собі риси мистецтва, психології, педагогіки та медицини, тобто являє собою сукупність методик, що побудовані на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та дають можливість за допомогою впливу на творчий потенціал дитини з особливими освітніми потребами здійснювати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку.

Як справедливо зазначає З. Ленів, арттерапія сполучає діагностичний і корекційний вплив, що є одним з основоположних принципів спеціальної освіти (Ленів, 2014: 78).

Використання на логопедичних заняттях музики, малюнків, казок, драматизації допомагає відволікти дитину від процесу обстеження, зміщує акценти з корекції мовлення на гру, створює ситуацію успіху, сприяє встановленню контакту та позитивного мікроклімату, що вже відіграє неабияку роль у процесі взаємодії логопеда з дитиною.

Основними видами арттерапії, які використовуються у спеціальній освіті, можна назвати образотерапію, бібліотерапію, казкотерапію, імаготерапію, музикотерапію, кінезіотерапію, пісочну терапію. Зазвичай ці психокорекційні технології взаємопов'язані та доповнюють одна одну.

Образотерапія – корекція за допомогою образотворчого мистецтва. Саме терапію малюванням найчастіше асоціюють при використанні слова «арттерапія», хоча це поняття набагато ширше. Відрізняється різноманітністю матеріалів, які можна використовувати: фарби, олівці, нитки, глина, бісер, папір, картон, пластилін тощо.

Бібліотерапія або терапія читанням передбачає здійснення корекційного впливу на дитину за допомогою читання спеціально дібраної літератури. Частиною бібліотерапії можна вважати казкотерапію. У корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають тяжкі мовленнєві порушення, застосування казкотерапії сприяє розвитку зв'язного мовлення, подоланню порушень звуковимови, логофобій, дає дітям можливість відчувати впевненість у своїх силах, звільнитись від комплексів.

Імаготерапія – це корекція за допомогою образів, за допомогою елементів театралізації. Завдяки своїй ситуативній природі цей вид арттерапії залучає дитину до комунікативної діяльності. Театральна діяльність дає змогу дитині вивільнити емоції, допомагає таким чином регулювати поведінку (Гноєвська & Кузьменко; 2021: 22). До імаготерапії можна віднести лялькотерапію. Крім розвитку діалогічного і монологічного

мовлення, темпоритмічної складової, вона сприяє накопиченню дитиною соціального досвіду, формуванню соціально-побутових навичок.

Використання музикотерапії (ритмотерапії, вокалотерапії) активно покращує пам'ять, мислення, увагу, уяву та сприяє нормалізації просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму). Часто вокалотерапія доречна при роботі із заїкуватими дітьми.

Кінезіотерапія в перекладі з грецької – це лікування рухом. Дія цієї технології базується на принципі впливу міжпівкулевих зв'язків на розвиток орального праксису як передумови успішного звукоутворення.

Пісочна терапія відрізняється своєю багатофункціональністю і доступністю. Кінетичний, «живий» чи звичайний просіяний і продезінфікований пісок є дуже ефективним під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з дітьми з важкими мовленнєвими порушеннями (Рібцун, 2019).

Під час вивчення курсу «Арттерапія в логопедичній роботі» використовуються такі форми та методи навчання здобувачів, які стимулюють їхню навчально-пізнавальну діяльність, заохочують творчу активність. Так, викладачами кафедр використовуються інтерактивні технології, тренінгові технології, метод case-study, метод проєктів.

На заняттях з дисципліни «Арттерапія в логопедичній роботі» використовуються такі інтерактивні методи та прийоми: «Перехрестя ідей», «Коло думок», «Мікрофон», «Метод асоціацій», «Калейдоскоп ідей», «Педагогічні симулякри», а також дискусії, диспути, рольові ігри та інше.

Використання інтерактивних технологій навчання здобувачів вищої освіти базується на таких положеннях:

- 1) активна залученість кожного учасника занять, можливість поділитися своїми напрацюваннями, практичним досвідом тощо;
- 2) постійний «фідбек» з викладачем і водночас перехресний обмін думками;

3) орієнтованість на особистість здобувача, опора на його життєвий і практичний досвід.

Доцільним під час навчання дисципліни є використання методу case-study. Він дає можливість розглянути конкретні ситуації з практики логопедичної роботи з дітьми з ООП, здійснити їх активний аналіз, забезпечує практико-орієнтоване навчання, допомагає сформувати передумови професійної готовності майбутніх логопедів. Його переваги: варіативність, наскрізність (можливість постановки на початку вивчення модуля/теми/семінару та розв'язання вже наприкінці), гіпотетичність, створення ефекту «зануреності» в педагогічну проблему та практична спрямованість.

Глибше пізнати ресурси видів арттерапії стимулює метод проєктів. Як зазначає Н. Мирончук, практична цінність використання методу проєктів у процесі підготовки майбутніх фахівців полягає в його розвивальній сутності. Це означає, що здобувачі «вчаться використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проєктного завдання, набувають навичок командної роботи, удосконалюють уміння представляти й аргументувати свої позиції щодо поставлених завдань, відтак розвивають свої комунікативні здібності; включені в процес інтегрування знань (внутрі- та міжпредметного); удосконалюють здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; розвивають творчі здібності» (Мирончук, 2017).

Метод проєктів упроваджується під час виробничої (логопедичної) практики студентів і під час вивчення курсу «Арттерапія в логопедичній роботі». Тематику лекційного матеріалу цього курсу можна згрупувати в такі блоки: 1) арттерапія, її історія, сфери застосування, концептуальні засади; 2) арттерапія та інклюзія; 3) види, напрями арттерапії; 4) використання арттерапії в роботі логопеда.

Здобувачам освіти пропонується спектр тем проєктів: «Бібліотерапія в роботі логопеда», «Глинотерапія на логопедичних заняттях», «Пісочна терапія в логопедії», «Казкотерапія як засіб розвитку мовлення старших

дошкільників» тощо. Метод проєктів передбачає розв'язання певної проблеми, взятої з реального життя. Тому цілком вітається пов'язаність теми проєкту з професійною діяльністю студента (якщо він уже працює за фахом). Крім того, умова виконання проєктів – їх апробація у закладах загальної середньої освіти під час проходження студентами виробничої педагогічної практики.

Використання тренінгових технологій доводить свою ефективність під час підготовки здобувачів до тайм-менеджменту, командної взаємодії, розвитку лідерства, цілепокладання тощо.

Тренінг – це спосіб засвоєння знань у відносно короткий проміжок часу, можливість практичного відпрацювання набутих знань і спосіб активізації творчого потенціалу студентів. Тренінг забезпечує комфортний простір для активізації пізнавальної та розумової діяльності майбутніх фахівців, формування їх професійної готовності до інноваційної діяльності в інклюзивному просторі (Нічуговська, Ніколенко & Липа, 2021: 40).

Майбутнім логопедам варто засвоїти, що арттерапія дає можливість вирішувати важливі педагогічні завдання:

- виховні (орієнтованість на засвоєння дитиною моральних норм, цінностей, правил етичної поведінки, принципів побудови людських стосунків на засадах поваги, добра, допомоги тощо);
- діагностичні (методи та прийоми арттерапії використовуються як інструмент здійснення діагностики мовленнєвого розвитку, арттерапія в цілому дає можливість дізнатися більше про індивідуальні особливості дитини);
- корекційні (арттерапія надає широке поле здійснення корекційного впливу, в т.ч. корекцію мовленнєвих порушень);
- психотерапевтичні (встановлення доброзичливої атмосфери, позитивного мікроклімату під час групових та індивідуальних занять, психологічний комфорт сприяє розкриттю можливостей дитини та кращому засвоєнню матеріалу);

– розвивальні (стимулювання розвитку та особистісного зростання дитини).

В цілому підготовка здобувачів освіти до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності логопеда можлива при забезпеченні таких організаційно-педагогічних умов:

1) єдність теорії з практикою (забезпечення можливості прикладного застосування набутих теоретичних знань під час проходження практики, роботи в Студії мовленнєвого розвитку);

2) організація науково-дослідної роботи майбутніх логопедів (шляхом участі у щорічних студентських конференціях, конгресах, симпозіумах, круглих столах, ярмарках інноваційних технологій, організації проєктного навчання тощо);

3) створення інноваційного освітнього середовища (проведення тренінгів, майстер-класів у Центрі підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, залучення до реалізації грантових проєктів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження процесу підготовки здобувачів до використання арттерапевтичних технологій у майбутній професійній діяльності дало нам можливість виділити форми та методи навчання, спрямовані на стимулювання навчально-пізнавальної діяльності та творчої активності майбутніх логопедів. Ефективними шляхами навчання здобувачів вважаємо використання інтерактивних і тренінгових технологій, методу case-study, методу проєктів та ін. Серед необхідних умов, які забезпечують успішну підготовку здобувачів до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності логопеда, виділяємо такі: впровадження відповідного курсу та методичного забезпечення («Арттерапія в логопедичній роботі»), практикоорієнтованість, активізація науково-дослідної й творчої роботи студентів, залучення до інноваційної діяльності, а також активна участь кожного студента, постійний обмін думками з викладачем та спирання на особистість кожного здобувача освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо: з розробкою нових підходів та методик навчання арттерапії, які враховують сучасні наукові відкриття та тенденції; дослідженням впливу навчання арттерапії на студентів як особистостей, їхній розвиток, самопочуття та професійну мотивацію; оцінкою практичної ефективності впровадження арттерапевтичних технологій у навчальний процес та роботу з дітьми з мовленнєвими порушеннями; вивченням арттерапії як практики взаємодії психолога та логопеда при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Faltová, B., & Mojžíšová, A. (2023). The use of art therapy interventions in schools to support schoolchildren in their health and well-being. *Med. perspekt.*, 28(4), 173-180. <https://journals.uran.ua/index.php/2307-0404/article/view/294223>
2. Гноєвська, О.Є., & Кузьменко, І.П. (2021). Нетрадиційні методи та підходи у вихованні дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, (41), 20-26. <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1203/983>
3. Ільченко, І.С. (2013). Арт-терапія: навчальний посібник для студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві».
4. Ленів, З.П. (2014). Арт-терапія в процесі діагностування усного мовлення старших дошкільників. *Психолінгвістика*, (15), 73-84. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_15_7
5. Мирончук, Н.М. (2017). Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*, Вип. 87, 191-196.
6. Нічуговська, Л.І., Ніколенко, Л.М., & Липа, В.О. (2021). Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти: можливості тренінгових технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 4, 37-43. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4370/4639>
7. Кузава, І., & Гац, Г. (2022). Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти [Monograph]. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-12>

8. Радченко, М.І. (2017). Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, 11, 112-116.

9. Рібцун, Ю.В. (2019). Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей. В.А. Вінс, Т.М. Кузьменко, & І.М. Зозуля (Ред.), *Інноваційні арт-терапевтичні технології: збірник статей I Всеукр. наук. інтернет-конфер.* (с. 122-126). Переяслав-Хмельницький. https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2019/04/Pisochna_terapia.pdf

REFERENCES

1. Faltova, B., & Mojzisova, A. (2023). The use of art therapy interventions in schools to support schoolchildren in their health and well-being. *Med. perspekt.*, 28(4), 173-180. Retrieved from: <https://journals.uran.ua/index.php/2307-0404/article/view/294223> [in English].

2. Hnoievska, O.Ye., & Kuzmenko, I.P. (2021). Netradytsiini metody ta pidkhody u vykhovanni ditei z porushenniamy movlennia [Non-traditional methods and approaches in the education of children with speech disorders]. *Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika*, (41), 20-26. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1203/983> [in Ukrainian].

3. Ilchenko, I.S. (2013). *Art-terapiia [Art therapy]*. Uman: Vidavnicho-polihrafichnyi tsentr «Vizavi». [in Ukrainian].

4. Leniv, Z.P. (2014). Art-terapiia v protsesi diahnostuvannia usnoho movlennia starshykh doshkilnykiv [Art therapy in the process of diagnosing oral speech of older preschoolers]. *Psyholinhvistyka*, (15), 73-84. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_15_7 [in Ukrainian].

5. Myronchuk, N.M. (2017). Zastosuvannia metodu proektiv u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do samoorhanizatsii v profesiinii diialnosti [Application of project method in the preparation of future teachers for self-organization in professional activities]. *Problemy osvity* (87, pp. 191-196). [in Ukrainian].

6. Nychuhovska, L.I., Nikolenko, L.M., & Lypa, V.O. (2021). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do innovatsiinoi diialnosti v sferi spetsialnoi osvity: mozhyvosti treninhovykh tekhnolohii [Preparation of future teachers for innovative activities in the field of special education: opportunities of training technologies]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriiia «Pedahohichni nauky»* (4, pp. 37-43). Retrieved from: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4370/4639> [in Ukrainian].

7. Kuzava, I., & Hatz, H. (2022). *Profesiina hotovnist maibutnikh spetsialnykh pedahohiv do vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity [Professional readiness of future special education*

teachers for the implementation of inclusive education]. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-12> [in Ukrainian].

8. Radchenko, M.I. (2017). Shliakhy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti studentiv [Ways of formation of innovative competence of students]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Pedagogika, Psykholohiia*, 11, 112-116 [in Ukrainian].

9. Ribtsun, Yu.V. (2019). PISOCHNA terapiia yak zasib kompensatsii movlennievkykh porushen u ditei [Sand therapy as a means of compensating for speech disorders in children]. In: Vins, V.A., Kuzmenko, T.M., & Zozulia, I.M. (Eds.), *Innovatsiini art-terapevtychni tekhnolohii: zbirnyk statei I Vseukr. nauk. internet-konfer.* (pp. 122-126). Pereyaslav-Khmelnysky. Retrieved from: https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2019/04/Pisochna_terapia.pdf [in Ukrainian].

УДК: 376-056.264:616.315-007]:[376.016:81'342.2]:004

Катерина Кривенко,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПНУ України
kateryna.spth@gmail.com

Kateryna Kryvenko,

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

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

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

ПАРАМЕТРИ ОЦІНКИ МОВЛЕННЯ ОСІБ ЗІ ЩІЛИНОЮ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ

SPEECH ASSESSMENT PARAMETERS OF PERSONS WITH CLEFT LIP AND PALATE

Анотація. У статті охарактеризовано особливості розвитку та діагностику мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння. Визначено основні критерії оцінки мовлення з огляду на закордонний досвід. Описано універсальний рейтинг параметрів для звітності про результати оцінки мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння. Зазначено міждисциплінарну роботу в процесі збору анамнезу та ведення осіб зі щілиною губи та піднебіння протягом усіх етапів лікування та корекції. У статті розкривається поняття резонансу та порушення його функціонування, яке може впливати на прийнятність і зрозумілість мовлення. Охарактеризовано особливості звуковимови при структурних та функціональних порушеннях. Визначено анатомічні особливості розвитку артикуляційного апарату та його структурний вплив на розвиток мовлення. Охарактеризовано етіологію виникнення велофарингеальної недостатності та її вплив на мовлення. Наголошено на важливості залучення інструментального методу оцінки під час діагностики роботи велофарингеального механізму.

Ключові слова: резонанс, гіперназальність, гіпоназальність, велофарингеальна недостатність, компенсаторна звуковимова, особи зі щілиною губи та піднебіння.

Abstract. The article describes the peculiarities of speech development and diagnosis of people with cleft lip and palate. The main criteria for speech assessment are determined based on foreign experience. A universal rating of parameters for reporting the results of speech evaluation of individuals with cleft lip and palate is described. Interdisciplinary work in the process of collecting anamnesis and management of persons with cleft lip and palate during all stages of treatment and correction is indicated. The article reveals the concept of resonance and its dysfunction, which can affect the acceptability and intelligibility of speech. Characterized features of speech in structural and functional disorders. The anatomical features of the development of the articulatory apparatus and its structural influence on the development of speech are determined. The etiology of velopharyngeal insufficiency and its effect on speech are characterized. The importance of the use of an instrumental evaluation method during the diagnosis of the velopharyngeal mechanism is emphasized.

Key words: resonance, hypernasality, hyponasality, velopharyngeal insufficiency, compensatory sound pronunciation, individuals with cleft lip and palate.

Актуальність дослідження. Під час планування логопедичної роботи для осіб зі щілиною губи та піднебіння маємо враховувати анатомо-фізіологічні особливості розвитку їхнього мовлення. Є різноманітна кількість опублікованих та неопублікованих текстів для оцінки та фіксації мовлення, проте вони не враховують особливості для осіб зазначеної категорії. Є системи оцінки, що досліджувались та описані в класичній закордонній медичній літературі з групою осіб зі щілиною губи та піднебіння. Але ми маємо використовувати та адаптувати мовленнєвий матеріал, з огляду на фонетичні особливості української мови. Отже, актуальність проблеми зумовлено відсутністю універсальної системи для збору та звітування про результати мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння.

Мета дослідження полягає в досягненні більшої узгодженості у звітах про результати мовлення на основі виділених параметрів, які характерні для осіб зі щілиною губи та піднебіння.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показує, що особи зі щілиною губи та піднебіння мають певні типові мовленнєві характеристики та потребують підключення міждисциплінарного підходу в процесі лікування та реабілітації: хірургії, стоматології, ортодонції, оториноларингології, аудіології, генетики, логопедії та психології.

Є кілька систем, що були запропоновані для оцінки мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння під час логопедичної діагностики (e.g., Dalston et al., 1988; Sell et al., 1994; Eurocleft Speech Group, 1994, 2000; Harding et al., 1997; Keuning et al., 1999; Dotevall et al., 2002; John et al., 2006). Проте жодну з них не було прийнято як універсальну та достатню для проведення широкомасштабних міжцентрових досліджень надалі.

Lohmander and Olsson [5] у своєму огляді літератури зазначили, що є брак повідомленої інформації та відмінності в способах збору та аналізу інформації щодо перцептивної оцінки мовлення в осіб зі щілиною губи та піднебіння.

Усвідомлюючи ці проблеми, групою спеціалістів (Gunilla Henningsson, Ph.D., David P. Kuehn, Ph.D., Debbie Sell, Ph.D., Triona Sweeney, Ph.D., Judith E. Trost-Cardamone, Ph.D., Tara L. Whitehill, Ph.D.) було проведено дослідження з метою створення універсальних параметрів для звітності та оцінки мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння. [2]

Автори виділили такі параметри оцінки для осіб зі щілиною губи та піднебіння:

1. гіперназальність;
2. гіпоназальність;
3. назальна емісія (носовий викид повітря);
4. порушення звуковимови;
5. порушення голосу.

Розглянемо перший параметр діагностики мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння «гіперназальність», що трактуємо надмірним носовим резонансом, який відображається у голосних та дзвінких приголосних [5].

Проаналізуємо дослідження Vzoch, 1997, який пропонував тест із короткого набору мовленнєвого матеріалу для визначення гіперназальності. Складова структура слова має складатись з односкладного слова, яке починається на приголосний [b] та закінчується на [t], та поєднувати верхнє, середнє та нижнє положення язика. [1]

Під час оцінки гіперназальності особи зі щілиною губи та піднебіння, одне слово промовляють двічі, під час другого промовляння – закривають ніс. На наступному етапі відбувається перцептивна оцінка з порівнянням звучання першого та другого варіанту. Якщо в результаті ми отримуємо різне звучання слів – це вказує на гіперназальність. Аналізуємо звучання голосних звуків, а саме їхню зміну, та зазначаємо результат у бланку [1].

Але ми маємо зважати на фонетику української мови й підібрати відповідний мовленнєвий матеріал для тесту, з урахуванням моделі, яка запропонована авторами.

Гіпоназальністю називаємо зменшену або недостатню роботу носового резонансу, яку чутно під час вимови носових приголосних та голосних. У процесі оцінки гіперназальності використовуємо слова та речення, що містять носові звуки [2].

У своїх дослідженнях Vzoch, 1997, пропонував мовленнєвий матеріал, у якому є слова-стимули, що починаються з двогубного носового приголосного [m]. Під час діагностичної процедури особи зі щілиною губи та піднебіння мали двічі повторити слово-стимул. Під час другого повтору закривали ніс і якщо різницю звучання не помітно під час виконання тесту – це вказує на гіпоназальність [1].

Ми підбираємо подібний до складової структури мовленнєвий матеріал, що використовувався під час проаналізованих досліджень, й адаптуємо його для української мови.

Наступним параметром оцінки мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння під час логопедичного обстеження є чутний носовий викид

повітря (назальна емісія, не турбулентне тертя) – чутний вихід повітря з носової порожнини під час вимови приголосних високого тиску. [4]

Zajac та Vallino, 2016, вказували на необхідність розмежування понять гіперназальності та назальної емісії, оскільки гіперназальність виникає переважно на голосних звуках та у важких випадках впливає на дзвінкі приголосні, а назальну емісію (носові викиди повітря) ми фіксуємо на приголосних звуках, що потребують створення тиску в ротовій порожнині. За наявності велофарингеальної недостатності в мовця можуть бути одночасно й гіперназальність, і назальна емісія, але це різні поняття й оцінка відбувається на різних мовленнєвих матеріалах [11].

Під час оцінки звуковимови осіб зі щілиною губи та піднебіння ми маємо враховувати структурні особливості артикуляційного апарату та глотки. Низку причин порушення звуковимови пов'язують зі структурними аномаліями (наприклад, велофарингеальної недостатності, ротової нориці, зубощелепної аномалії або неправильного прикусу), причому артикуляцію не порушено. Відповідно до цього логопедична корекція не матиме результату, оскільки пріоритетність надається фізичному лікуванню та усуненню анатомічного, структурного порушення [6] [8].

Компенсаторні порушення звуковимови розвиваються як дезадаптивний спосіб артикуляції. Їхній розвиток пов'язаний із низкою причин, включно з нездатністю створити внутрішньоротовий тиск під час вимови звуків, неправильною направленістю струменю повітря та труднощами слухо-перцептивного навчання. Компенсаторне порушення звуковимови може зберігатись навіть за нормальної роботи велофарингеального механізму. Корекція компенсаторних помилок звуковимови відбувається завдяки роботі з логопедом, який забезпечує навчання правильного артикуляційного розташування.

Розглянемо особливості формування компенсаторних помилок. Компенсаторні помилки формуються [6] [10]:

1. нижче рівня велофарингеального порту; під час звуковимови потік повітря утворюється нижче клапана та обходить тиск у ротовій порожнині (на рівні голосових зв'язок, у результаті кореня язика до задньої стінки глотки);
2. виникнення перед велофарингеальним портом і залучають заднє розміщення в ротовій порожнині;
3. через використання відкритого велофарингеального порту як частини артикуляції для навмисного носового випуску повітряного потоку та одночасного білабіального, альвеолярного або велярного закриття (реалізується як глухі носові фрикативи);
4. залученням інгресивного (повітряний потік тече всередину до рота та носа) потоку повітря, замість егресивного (повітряний потік тече назовні до рота та носа), щоб усунути потребу в закритті порту;
5. включно з піднебінно-дорсальним виробництвом для альвеолярних звуків, коли є передній перехресний прикус.

До порушень голосу ми відносимо голосові характеристики через структурні або/та функціональні порушення на рівні гортані. Порушення голосу в осіб зі щілиною губи та піднебіння може мати вторинний характер або виникнення можуть бути не пов'язані зі щілиною, а мати іншу причину. Оцінка голосу відбувається на основі всього зразка мовлення. Результати відображаються в рейтингу, що має два варіанти: відсутні порушення голосу, наявні. [2]

Проаналізувавши методики, ми пропонуємо використовувати для оцінки фонацію голосних звуків і відмежовувати їх від приголосних, що можуть патологічно забарвлювати їхнє звучання. Під час тестування особи зі щілиною губи та піднебіння повторюють звуки [i] та [y], спочатку разом із логопедом, далі самостійно, обтягуючи їх якомога довше на одному видиху. Повтор звуків варто виконувати у 2–3 спроби. Будь-яка помітна грубість під час фонації інтерпретується хрипотою. Якщо це спостерігається і під час зв'язного мовлення, то потребує подальшого прямого обстеження гортані для

визначення можливої наявності голосових вузликів або інших патологічних станів [1].

У параметри оцінки включено зрозумілість мовлення – ступінь розуміння сказаної мовцем інформації слухачем. Оцінку зрозумілості мовлення варто проводити лише на базі спонтанного мовлення.

Прийнятність мовлення – ступінь, до якого звучання мовлення привертає увагу без змісту сказаного. Оцінка прийнятності мовлення може бути на різному мовленнєвому матеріалі (спонтанне мовлення, читання, підрахунок, опис предмета й так далі) [2].

Порушення резонансу є однією з найбільш поширених ознак для осіб зі щілиною губи та піднебіння і потребує більш детального вивчення.

Поняття «резонанс» є результатом передачі/зміни звуку, створеним голосовими зв'язками до ротової, носової порожнин та глотки, і залежить від їхнього розміру та форми.

На ефективність і правильну роботу резонансу впливають [6]:

1. форма й розмір резонуючих порожнин;
2. ступінь відкриття рота та округлість губ;
3. положення язика;
4. робота велофарингеального механізму, який розмежовує носову й ротову порожнину.

Причини порушення резонансу можуть бути структурного, функціонального характеру, або пов'язані з неправильним навчанням. Для визначення причин треба проводити диференційну діагностику. Визначення причин порушення резонансу впливає на формування плану логопедичної роботи надалі [6].

Виділяють такі порушення резонансу:

1. гіперназальність (порушення звучання голосних звуків, особливо високих голосних [i] та [y]; у тяжких випадках – порушення дзвінких приголосних);

2. гіпоназальність (порушення звучання голосних та носових приголосних);
3. куль-де-сак/тупиковий резонанс (Cul-de-sac) (звук резонує в одній із порожнин голосового апарату, але блокується на виході з порожнини при обструкції; виділяють оральний, фарингеальний та носовий тупиковий резонанс; водночас зазначається зменшення гучності мовлення, нечіткість приголосних, «тонкий» звук);
4. змішаний (гіперназальність та гіпоназальність може виникати одночасно в різних місцях під час мовлення (наприклад, апраксія), при дисфункції велофарингеального механізму, або при назофарингеальній обструкції).

Для осіб зі щілиною губи та піднебіння характерними є специфічні порушення мовлення, тому правильний підбір матеріалу та інтерпретування результатів обстеження дає змогу встановити точні причини виникнення мовленнєвих порушень і визначення маршруту роботи надалі.

Велофарингеальна недостатність (далі – ВФН) характерна для осіб зі щілиною піднебіння та впливає на звуковимову, загальну прийнятність і зрозумілість мовлення. У класичній медичній літературі автори виділяють низку причин ВФН: структурної, нейромоторної, артикуляційної етіології (можливе їхнє поєднання) [2].

За наявності велофарингеальної недостатності збільшуються ризики виникнення гіперназальності на високих голосних, ніж низьких, унаслідок вищої велярної позиції та більшої сили змикання велофарингеального механізму на високих голосних. [2]

Нормальна робота велофарингеального механізму розділяє носову та ротову порожнини, що забезпечують збалансовану роботу носового й орального резонансу під час мовлення. Велофарингеальне змикання забезпечує створення внутрішньоротового тиску та спрямування орального потоку повітря, що є необхідним для нормальної вимови ротових приголосних та голосних.

Виділяють низку причин велофарингеальної недостатності [7]:

1. пов'язана зі щілиною велофарингеального порту:
 - велофарингеальна недостатність структурної етіології (неоперована щілина піднебіння, післяопераційна недостатність: після первинної палатопластики, аденоїдектомії, ускладнення норицею);
2. відсутня щілина велофарингеального порту:
 - велофарингеальна недостатність структурного характеру (механічні перешкоди, піднебінно-глоточна диспропорція, аблятивні ураження піднебіння); [4]
 - велофарингеальна недостатність нейромоторної етіології (набута та вроджена дизартрія, апраксія);
 - велофарингеальна некомпетентність артикуляційної етіології (тривале післяопераційне виділення з носа, компенсаторна артикуляція, порушення слуху).

Особи зі щілиною губи та піднебіння мають низку щелепно-лицевих порушень і проходять довготривале мультидисциплінарне лікування (стоматолог, лор, ортодонт, щелепно-лицевий хірург), тому оцінка структури артикуляційного апарату на різних етапах лікування дає можливість планувати логопедичну роботу, з огляду на всі анатомо-фізіологічні особливості.

Орафаціальна оцінка [7] проводиться для виявлення структурних чи орально-моторних проблем, що можуть бути причиною мовленнєвого порушення. Структурні порушення порожнини рота та ротоглотки характерні для дітей із вродженою щілиною губи та піднебіння і впливають на артикуляцію, резонанс та потік повітря. Дослідниками Americleft Speech Group (Baylis A, Chapman K, Dobbysteyn C, Trost-Cardamone, Wilson K) було описано орафаціальну оцінку як скринінгову процедуру, тривалістю не більше 5–10 хвилин.

Далі ми розглянемо особливості орафіціального обстеження та критерії

оцінки, запропоновані групою дослідників.

Під час оцінки губ ми звертаємо увагу на [7]:

1. довжину, оскільки внаслідок її недостатності, спричиненою неправильним виправленням, може бути утруднене змикання верхньої та нижньої губи, проте здебільшого це відволікає візуально, аніж слухово;
2. при симетрії губ ми пропонуємо виконати рухи, що потрібні для нормальної артикуляції (витягування, стискання, округлення, втягування); якщо під час округлення ми спостерігаємо скупчення, то це є ознакою нездатності вирівняти орбікулярний м'яз ротової порожнини;
3. рубці, що можуть вплинути на рухливість губ;
4. внутрішню та зовнішню поверхню нижньої губи, звертаємо увагу на наявність фістул (ямок), що є показником мультианомального синдрому (Ван дер Вуда);
5. окрім візуальної оцінки губ, звертаємо увагу на латералізацію губних кутів для діапазону та симетрії рухів.

Коли оцінюємо візуальні ознаки (не функцію), описуємо розмір язика, перевіряємо наявність будь-яких структурних відмінностей (макроглюсія, мікроглюсія) та особливості під'язикової вуздечки.

Для осіб зі щілиною губи та піднебіння характерним є порушення формування зубного ряду, що виявляється у відсутності зубів, які повернуті чи неправильно розташовані або додаткових зубах. Наше завдання – зробити загальну оцінку структури ротової порожнини, яку необхідно врахувати надалі в аналізі результатів та доборі нових методів ефективної логопедичної роботи, а також визначити, чи є це структурним бар'єром для артикуляції. У випадках, коли ми визначаємо, що це порушення є облігатною перешкодою, це змінює план і прогнози логопедичної корекції до періоду усунення структурного порушення.

Наступним етапом необхідно визначити наявність та місце розташування, видимий розмір нориці, що суттєво може вплинути на якісну сторону мовлення та хід роботи надалі. Оскільки навіть через невеликий

«відкритий» проміжок між ротовою і носовою порожниною під час мовлення чи виконання певних вправ на дихання повітря йтиме через ніс. Метою логопедичного обстеження є визначення, чи ця причина має структурний або функціональний характер, що значно впливає на результати діагностики та планування корекційного плану.

Для оцінки наявності субмукозної щілини особам зі щілиною губи та піднебіння пропонується промовляти «ах». У випадках підслизової щілини м'яке піднебіння набуває V-подібної або наметової форми. Проте ця оцінка не є надійною для розуміння закриття велофарингеального простору. Це інформує про здатність м'якого піднебіння рухатися під час фонації й чи є цей рух асиметричним, оскільки закриття велофарингеального механізму відбувається поза лінією внутрішньоротового огляду. Навіть якщо в результатах оцінки ми зазначимо, що м'яке піднебіння є коротким, визначення функціональної довжини, глибини та ширини носоглотки, а також фізіології велофарингеального закриття для мовлення потребує інструментальної оцінки [7].

Більшість досліджень підслизових щілин демонструють важливість пальпації піднебінного склепіння пальцем, це стосується саме субмукозних щілин, які не є помітними для ока.

Велофарингеальне змикання ми можемо побачити лише завдяки інструментальній оцінці (назофарингоскопії, відеофлюроскопії). Візуальна оцінка рухливості м'якого піднебіння під час вимови голосних звуків не забезпечує нам уявлення про змикання велофарингеального механізму.

Назофарингоскопія [3] є одним із методів інструментальної візуальної оцінки рухів велофарингеального механізму. Під час назофарингоскопії ми оцінюємо рух велофарингеального механізму: змикання м'якого піднебіння, задньої стінки глотки та бокових стінок. Інструментальна оцінка є лише доповненням до нашого висновку, тому на екрані ми можемо бачити повне змикання велоглотки, але в осіб зі щілиною губи та піднебіння може спостерігатись гіперназальність.

Під час назофарингоскопії пропонується стандартний зразок мовлення, але можна використовувати й додаткові завдання. Зразок мовлення містить ізольовану вимову звуків, вимову в складах та фрази, комбінування оральних та носових звуків в одних конструкціях, з метою спостереження за повним спектром рухів та синхронізацією.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз на констатувальному етапі дослідження закордонного досвіду щодо особливостей роботи з особами зі щілиною губи та піднебіння вказує на важливість використання міждисциплінарного підходу на діагностичному та корекційному етапах. Особи зі щілиною губи та піднебіння потребують довготривалого контролю та ведення групою спеціалістів на різних вікових і лікувальних етапах: щелепно-лицевий хірург, ортодонт, генетик, стоматолог, оториноларинголог, логопед, психолог. Зазначені діагностичні критерії оцінки мовлення, характерні для осіб зі щілиною губи та піднебіння (гіперназальність, гіпоназальність, назальна емісія, порушення голосу, компенсаторні помилки звуковимови), забезпечують створення універсальних параметрів для звітності та оцінки їхнього мовлення. Обов'язкове проведення орофасіального тесту та визначення лікувальних дій впливатиме на хід та результат логопедичної роботи надалі.

Отже, створення універсальної та структурованої системи оцінки мовлення осіб зі щілиною губи та піднебіння повинно враховувати особливості формування, розвитку мовлення і структури артикуляційного апарату та етапи лікування. Це є підґрунтям для планування надалі та перспектив логопедичної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Communicative disorders related to cleft lip and palate / edited by Kenneth R. Brzoch. – 5th ed.

2. Henningsson G, Kuehn D, Sell D, Sweeney T, Trost-Cardamone J, Whitehill T. Universal parameters for reporting speech outcomes in individuals with cleft palate. *Cleft Palate Craniofac J.* 2008;45:1–17
3. KJ Golding-Kushner, RV Argamaso, RT Cotton, LM Grames, G Henningsson, DL Jones, MP Karnell, PG Klaiman, ML Lewin, JL Marsh, et al. (1990). Standardization for the reporting of nasopharyngoscopy and multiview videofluoroscopy: a report from an International Working Group. https://journals.sagepub.com/doi/10.1597/1545-1569_1990_027_0337_sftron_2.3.co_2
4. Kummer, A. W. (2011a). Disorders of resonance and airflow secondary to cleft palate and/or velopharyngeal dysfunction. *Seminars in Speech and Language*, 32(2), 141–149. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1277716>
5. Lohmander A, Olsson M. Methodology for perceptual assessment of speech in patients with cleft palate: a critical review of the literature. *Cleft Palate Craniofac J.* 2004;41:64–70.
6. Peterson-Falzone, S. J., Hardin-Jones, M. A., & Karnell, M. P. (2010). *Cleft palate speech*. Mosby.
7. Peterson-Falzone, S. J., Trost-Cardamone, J. E., Karnell, M. P., & Hardin-Jones, M. A. (2016). *The clinician's guide to treating cleft palate speech*. Mosby.
8. Sally J. Peterson-Falzone, Judith Trost-Cardamone, Michael P. Karnell, Mary A. Hardin-Jones. *The Clinician's Guide to Treating Cleft Palate Speech*. 2nd Edition – October 3, 2016
9. Trost-Cardamone, J. E. (1989). Coming to terms with VPI: A response to Loney and Bloem. *Cleft Palate Journal*, 26(1), 68–70.
10. Vallino, L. D., Ruscello, D. M., & Zajac, D. J. (2018). *Cleft palate speech and resonance: An audio and video resource*. Plural.
11. Zajac, D. J., & Vallino, L. D. (2016). *Evaluation and management of cleft lip and palate: A developmental perspective*. Plural.

REFERENCES

1. *Communicative disorders related to cleft lip and palate* / edited by Kenneth R. Brzoch. – 5th ed. [in English].
2. Henningsson G, Kuehn D, Sell D, Sweeney T, Trost-Cardamone J, Whitehill T. Universal parameters for reporting speech outcomes in individuals with cleft palate. *Cleft Palate Craniofac J.* 2008;45:1–17 [in English].
3. KJ Golding-Kushner, RV Argamaso, RT Cotton, LM Grames, G Henningsson, DL Jones, MP Karnell, PG Klaiman, ML Lewin, JL Marsh, et al. (1990). Standardization for the reporting of nasopharyngoscopy and multiview videofluoroscopy: a report from an International Working

Group. https://journals.sagepub.com/doi/10.1597/1545-1569_1990_027_0337_sftron_2.3.co_2 [in English].

4. Kummer, A. W. (2011a). Disorders of resonance and airflow secondary to cleft palate and/or velopharyngeal dysfunction. *Seminars in Speech and Language*, 32(2), 141–149.

<https://doi.org/10.1055/s-0031-1277716> [in English].

5. Lohmander A, Olsson M. Methodology for perceptual assessment of speech in patients with cleft palate: a critical review of the literature. *Cleft Palate Craniofac J*. 2004;41:64–70. [in English].

6. Peterson-Falzone, S. J., Hardin-Jones, M. A., & Karnell, M. P. (2010). *Cleft palate speech*. Mosby. [in English].

7. Peterson-Falzone, S. J., Trost-Cardamone, J. E., Karnell, M. P., & Hardin-Jones, M. A. (2016). *The clinician's guide to treating cleft palate speech*. Mosby. [in English].

8. Sally J. Peterson-Falzone, Judith Trost-Cardamone, Michael P. Karnell, Mary A. Hardin-Jones. *The Clinician's Guide to Treating Cleft Palate Speech*. 2nd Edition – October 3, 2016 [in English].

9. Trost-Cardamone, J. E. (1989). Coming to terms with VPI: A response to Loney and Bloem. *Cleft Palate Journal*, 26(1), 68–70. [in English].

10. Vallino, L. D., Ruscello, D. M., & Zajac, D. J. (2018). *Cleft palate speech and resonance: An audio and video resource*. Plural. [in English].

11. Zajac, D. J., & Vallino, L. D. (2016). *Evaluation and management of cleft lip and palate: A developmental perspective*. Plural. [in English].

УДК 373.2.07:005.342

Світлана Кузьміна,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

svitlana_kuzmina@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-8321-9072

Svitlana Kuzmina,

Postgraduate student 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, вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

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

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ У
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

**TO THE PROBLEM OF THE FORMATION OF AN INNOVATIVE STYLE OF
MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN THE
CONDITIONS OF INCLUSION IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
LITERATURE**

Анотація. Проаналізовано теоретичні підходи до проблеми формування стилю управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії. Теоретично проаналізовано сутність поняття «стиль управління», його функції; розглянуто передумови формування інноваційного стилю управління в закладі дошкільної освіти, розглянуто чинники, які впливають на покращення функціонування закладу освіти в умовах інклюзії завдяки інноваційному стилю управління керівника.

Констатовано, що стрімкий розвиток та модернізація суспільства змушує до розвитку сучасного менеджменту освіти. У цьому контексті надзвичайно гостро постає

проблема розробки методології та практики інноваційного управління освітніми закладами, зокрема, закладами дошкільної освіти (далі – ЗДО) в умовах інклюзії. Складність, багатоаспектність та взаємозалежність управлінських проблем в умовах постійних змін, конкуренції, викликів та ризиків нової соціально-економічної реальності потребують нових ідей і підходів, розвивають перспективи пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності, формування інноваційного стилю управління сучасного керівника.

Обґрунтовано, що важливим аспектом управління закладом дошкільної освіти є управлінська діяльність керівника щодо забезпечення розвитку та функціонування закладу, його стиль управління задля покращення освітнього процесу.

У підсумку зроблено висновок, що формування інноваційного стилю в управлінні закладом дошкільної освіти буде ефективно впливати на створення належних умов функціонування закладу дошкільної освіти в умовах інклюзії, покращення якості освітніх послуг, розвитку організації в цілому.

Доведено, що використання інноваційного стилю управління керівником закладу дошкільної освіти є запорукою успішної управлінської діяльності в умовах інклюзії.

Ключові слова: стиль управління, інноваційний стиль управління, інклюзія, заклад дошкільної освіти, управлінська діяльність.

Abstract. The author analyzed theoretical approaches to the problem of formation of the management style of the institution of preschool education in conditions of inclusion. Theoretically analyzed the essence of the concept of management style, its functions; the prerequisites for the formation of an innovative management style in an institution of preschool education are considered, the factors that influence the improvement of the functioning of an educational institution in conditions of inclusion due to the innovative management style of the head are considered.

It is stated that the rapid development and modernization of society forces the development of modern management of education. In this context, the problem of developing a methodology and practice of innovative management of educational institutions, in particular, preschool education institutions in conditions of inclusion, is extremely acute. Complexity, multi-aspect and interdependence of management problems in conditions of constant changes, competition, challenges and risks of the new socio-economic reality require new ideas and approaches and develop prospects for finding optimal innovations of management activities, formation of an innovative management style of a modern leader.

It is substantiated that an important aspect of the management of the institution of preschool education is the managerial activity of the head to ensure the development and functioning of the institution, his management style to improve the educational process.

As a result, it was concluded that the formation of an innovative style in the management of the preschool education institution will effectively influence the creation of appropriate conditions for the functioning of the preschool education institution in conditions of inclusion, improving the quality of educational services, and developing the organization as a whole.

It is proved that the use of an innovative management style by the head of a preschool education institution is the key to successful management activities in conditions of inclusion.

Key words: management style, innovative management style, inclusion, preschool education institution, management activity.

Актуальність дослідження. Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення розвитку сучасного менеджменту освіти. У цьому контексті надзвичайно гостро постає проблема розробки методології та практики інноваційного управління освітніми закладами, зокрема, закладами дошкільної освіти (ЗДО) в умовах інклюзії. Організація інклюзивної освіти в ЗДО спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу для дошкільників з особливими потребами та підтримку кожної дитини відповідно до її потреб. Відтак, ефективність роботи сучасного ЗДО значною мірою залежить від працездатності педагогічного колективу, що забезпечується насамперед якісною управлінською діяльністю, стилем управління керівника, його відповідністю запитам сучасності й творчим використанням кращих управлінських здобутків минулого.

Складність, багатоаспектність та взаємозалежність управлінських проблем в умовах постійних змін, конкуренції, викликів та ризиків нової соціально-економічної реальності потребують нових ідей і підходів, розвивають перспективи пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності. Якість надання освітніх послуг зумовлюється наявністю ефективного підходу до управління закладом, що потребує впровадження

нових ідей, нових рішень та технологій. Нові завдання до управління навчальними закладами висувають, відповідно, нові вимоги до професійної підготовки діючих і майбутніх керівників навчальних закладів, зокрема, готовність до інноваційного управління, формування інноваційного стилю управління навчальним закладом як специфічної управлінської діяльності.

Останнім часом зростає кількість досліджень, у яких дошкільний етап дитинства розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії (М. Малофєєв, О. Самсонова, Т. Соловійова, Н. Шматко та ін.). Проте, незважаючи на багато розв'язаних проблем, залишається багато невирішених питань. Зокрема, це стосується ефективної роботи педагогів закладу дошкільної освіти, вдалого впровадження новітніх освітніх технологій та інклюзії, зміни усталених стереотипів, поглядів, підходів і методів роботи педагогів, усунення певних психологічних бар'єрів, самовдосконалення та самоосвіти. Формування мотивації працювати в умовах інклюзії напряду залежить від освітньої політики та позиції керівника закладу дошкільної освіти, від його готовності та самовідданості роботі, бачення моделі розвитку закладу та педагогічного колективу, прийняття вчасних та компетентних управлінських рішень, спрямованих на створення сучасного новітнього безпечного освітнього середовища. Водночас проблема формування інноваційного стилю управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії є малодослідженою і залишається однією з актуальних проблем сучасної науки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема інноваційного підходу до управління навчальним закладом є предметом наукового аналізу українських учених, зокрема, таких як: Григоращ, 2011; Заблоцька, 2008; Калініна, 2004; Касьянова, 2014; Мармаза, 2004; Онищук, 2002; Сорочан, 2003; Даниленко 2003р.; Сас 2003р., та інших. Вони досліджували її в контексті управління загальноосвітніми навчальними закладами чи іншими навчальними закладами. Водночас особлива увага приділяється гуманістичному, дитино- центристському підходу в управлінні школою (І. А.

Зязюн, Ю. А. Конаржевський, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко, Т. І. Шамова, Е. А. Ямбург та ін.), необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало та ін.), ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л. П. Одерій, С. О. Сисоєва та ін.). Сутність та особливості підготовки керівників навчальних закладів до управлінської діяльності висвітлено у працях В. Бондаря, В. Береки, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Олійника та ін. Питання соціально-психологічного клімату досліджували такі вчені, як: А. Лутошкін, А. Свенцицький, Б. Паригін, В. Шепель, А. Щербань; стилю керівництва – М. Альберт, Н. Васіна, І. Вегерчук, В. Вічев, Ф. Генев, Г. Гібш, О. Журавльов, Д. Кайдалов, Є. Климов, А. Лаптев, В. Мерлін, А. Омаров, Р. Шакуров. М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Б. Андрушків, К. Боумен, О. Виханський, П. Друкер, О. Кузьмін, К. Левін, М. Туленков та ін. Психологічний аспект, зокрема чинники, що впливають на вибір стилю керівника для реалізації управлінської діяльності, висвітлено у наукових працях А. Журавльова, Л. Карамушки, В. Лозниці, Р. Шакурова, Г. Шредера та ін.

Питання інклюзивного навчання та технології його впровадження в умовах сьогодення висвітлено у дослідженнях українських вчених, зокрема В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Ю. Найди, О. Таранченко, Т. Сак І. Горбенко, Е. Данілавічюте, Н. Софій та ін. Висвітлено загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти, пов'язані з проблемами залучення дітей з особливими потребами до навчання в освітніх закладах і наданню корекційно-розвивальних послуг в умовах інклюзивної освіти та соціалізації в суспільстві. Питання управління закладом освіти з інклюзивним навчанням та створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти було предметом наукових розвідок Л. Даниленко, Н. Лалак, О. Сакалюк, Н. Черненко, Т. Зубаревої, А. Саблевої та ін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування інноваційного стилю управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано теоретичні методи систематизації та узагальнення наукових джерел.

Результати дослідження. Організаційно-управлінські інновації постають передумовою будь-яких кардинальних змін і є визначальним чинником переходу системи на якісно інший рівень. Це є справедливим і для сучасного стану дошкільної освіти, що знаходить відображення в багатьох законодавчо-нормативних освітніх документах України: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», в галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. Ускладнення змісту дошкільної освіти, зорієнтованого на розвиток цілісної, життєво-компетентної особистості дитини, самого педагога й, відповідно, функцій і умов діяльності сучасного ЗДО, потребують принципових змін в організаційному та технологічному аспектах сучасного стилю управління.

Соціально-психологічний клімат та ефективність здійснення керівництва педагогічним колективом значною мірою залежить від того, який стиль управління використовує керівник закладу.

Під поняттям «стиль» розуміють особливість, яка часто не має певного кількісного виміру і сприймається нами інтуїтивно, як щось, що відрізняє один об'єкт від іншого. Стиль визначається як відносно стійка сукупність притаманних і повторюваних рис людини, що виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні, тобто це сукупність індивідуальних засобів і методів, що використовує керівник у своїй діяльності.

Сьогодні існує багато визначень стилю управління. Розглянемо деякі з них. На думку Н. Л. Коломінського, стиль керівництва установою освіти – це система методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській

діяльності керівника, а також особливості їхнього застосування, обумовлені особистістю керівника. Як зазначає В. А. Співак, стиль керівництва – це сталі особливості реалізації керівником владо-розпорядчих функцій, що відображають сприйняття ним підлеглих та рівень його особистої культури. Як певний стереотип розумових проявів і реальних вчинків, що притаманні даній особистості, пояснює стиль роботи керівника В. М. Шепель. Стиль роботи керівника є наочним проявом тих принципів, форм і методів реалізації управлінських завдань, завдяки яким наочно демонструються його особистісно-ділові якості та антропологічна підготовленість. Л. М. Кравченко розуміє стиль роботи менеджера освіти як гнучку поведінку керівника щодо співробітників та учнів, що базується на самоорганізації та самоуправлінні та є орієнтованою на досягнення цілей навчально-виховного закладу та організації загалом. Стиль управління або керування – це гнучка манера поведінки керівника щодо співробітників, яка змінюється в часі залежно від ситуації і виявляється у способах виконання управлінських робіт підпорядкованими керівнику співробітниками (Л. Карамушка) [7].

Отже, на основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що стиль управління менеджера освітньої організації – це система особистих засобів і способів його управлінської діяльності з метою досягнення поставлених цілей закладу та організації в цілому.

Стиль управління – важливий психологічний феномен. У процесі управлінської діяльності керівник освітньої організації виконує важливі адаптаційні функції, зокрема, сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника та вимогами діяльності, яку він здійснює та впливає на успішну взаємодію з оточенням.

У сучасній психологічній літературі виділяють різні стилі керівництва, які класифікуються за найрізноманітнішими критеріями. Досить чітко відстежуються два підходи до розуміння сутності керівництва. Прихильники першого підходу поняття «керівництво» здебільшого використовують як синонім до поняття «управління» (Ф. Генон). Прихильники другого підходу

розглядають керівництво як один із центральних, «командних», найбільш «психологічних» елементів управління (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури). Такий підхід є підґрунтям для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків з підлеглими, особистісного впливу на них з метою досягнення управлінських цілей. Отже, поняття «керівництво» у цьому випадку за своїм змістом є вужчим від поняття «управління».

На думку Л. М. Карамушки, поняття «стиль керівництва» і «стиль управління» не є синонімічними. Стиль управлінської діяльності виявляється під час розв'язання як організаційно-управлінських, так і психологічних ситуацій, а стиль керівництва – тільки під час вирішення власне психологічних ситуацій, зокрема лише певного типу, пов'язаних зі здійсненням впливу на людей, з налагодженням міжособистісних стосунків [7].

Варто зазначити, що поняття «стиль керівництва» є вужчим, ніж поняття «стиль управлінської діяльності», що виходить з розглянутого вихідного положення про співвідношення управління та керівництва. Стиль управлінської діяльності відображає найхарактернішу для керівника систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності в цілому (забезпечення планування, організації та контролю; прийняття управлінських рішень; здійснення комунікації; врахування мотивації). І в цьому зв'язку виділяють різні стилі управління, які можуть бути класифіковані за різноманітними критеріями. Тому в контексті нашого дослідження ми будемо оперувати поняттям «стиль управління».

Стиль управління визначається специфічними характеристиками конкретної особистості, відображає особливості роботи з людьми та технологію прийняття рішень саме цією особистістю. Отже, стиль управління регламентується особистими рисами керівника, менеджера. У процесі трудової діяльності формується виключно індивідуальний тип керівника, дії якого повторити в деталях практично неможливо.

На основі аналізу наукових джерел можна уточнити зміст поняття «стиль управління». Стиль управління – це стиль поведінки керівника щодо своїх підлеглих, який змінюється залежно від ситуації, охоплює суб'єктивно-психологічні характеристики керівника і є спрямованим на досягнення поставлених завдань.

Варто зазначити, що у процесі управлінської діяльності директора ЗДО стиль управління має важливі адаптаційні функції, зокрема: сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника та вимогами діяльності, яку він здійснює; впливає на успішну взаємодію з оточенням (конкретним соціумом, освітнім колективом).

У повсякденній діяльності поведінка керівника ЗДО має відповідати ситуації, а гнучкість стилю забезпечує якість та результативність усієї роботи закладу. Так, Л. Карамушкою виокремлено шість структурних елементів стилю управління як соціально-психологічного феномену:

- рівень значущості для керівника творчої співпраці з колективом;
- міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу;
- тип спілкування керівника з підлеглими;
- ступінь урахування у процесі управління індивідуально-психологічних особливостей працівників і соціально-психологічних характеристик колективу;
- основні методи впливу на працівників;
- особливості орієнтації керівника на самого себе [7].

Зазначена структура знаходить певне відображення у різних стилях управління. Сьогодні існує значна кількість концепцій стилів управління. Традиційною вважається концепція авторитарного (автократичний, адміністративний, вольовий, директивний), демократичного (колегіальний, товариський) та ліберального (вільний, анархічний, нейтральний, формальний) стилів управління, розроблена К. Левіним, Р. Ліппітом та Р. Уайтом [8].

Водночас можна стверджувати, що провідні елементи стилю все ж визначають основну стратегію взаємодії керівника з колективом, є основою стилю управління. Застосування того чи іншого індивідуального стилю керування, тобто орієнтація керівника на адаптоване до певних умов використання конкретних структурних елементів стилю, залежить від різних соціальних та власне управлінських ситуацій, виникнення яких зумовлюється впливом і взаємодією певних об'єктивних та суб'єктивних чинників. Від стилю управління значною мірою залежать якість освітнього процесу, ефективність розв'язання фінансово-економічних, господарських справ. Сучасний керівник, формуючи свій індивідуальний стиль управління, є запорукою якісної підготовки дошкільників до навчання у школі, соціалізації в дитячому колективі та налагодження сприятливого психологічного клімату. Одним із чинників, який сприяє стабілізації взаємин у сучасному колективі ЗДО, є вміння управління: вміння знаходити спільну мову з підлеглими, цікавитися їхніми проблемами та думками, делегувати повноваження, згуртовувати навколо себе (батьків, педагогів, колег директорів), створювати особливу атмосферу творчості та задоволення від педагогічної діяльності, розвивати педагогічну творчість і майстерність, бути ініціатором проєктів та прикладом у діяльності для вихователів.

Отже, керівник освітнього закладу, якому притаманний індивідуальний (інноваційний) стиль управління, має більше можливостей для ефективного управління освітньою організацією, ніж просто менеджер чи лідер, який не має статусної влади. Формування у керівника інноваційного стилю управління, побудова і робота у команді є пріоритетним завданням для лідера, він має залучати до процесу прийняття управлінського рішення послідовників, делегувати повноваження та відповідальність щодо їх реалізації, сприяти розвитку творчого потенціалу педагогів, мотивувати до трудової діяльності.

Управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії – це складний, багатогранний процес. Оскільки провідним аспектом

впровадження інклюзії та створення в ЗДО сучасного інклюзивного освітнього простору, як території толерантності та території безпечного середовища, виступає компетентне управління роботою педагогічного колективу. Ефективна робота педагогів ЗДО, вдале впровадження новітніх освітніх технологій та інклюзії, зміна усталених стереотипів, поглядів, підходів і методів роботи педагогів, усунення певних психологічних бар'єрів, самовдосконалення та самоосвіта, формування мотивації працювати в умовах інклюзії на пряму залежить від освітньої політики та позиції керівника ЗДО, від його готовності та самовідданості роботі, бачення моделі розвитку закладу та педагогічного колективу, інноваційного стилю управління, прийняття вчасних та компетентних управлінських рішень, спрямованих на створення сучасного новітнього безпечного освітнього середовища.

Сучасний керівник закладу дошкільної освіти працює в умовах, що далеко не завжди можна розцінювати як цілком сприятливі. Регулюючи їх управлінськими засобами, він виступає, передусім, як лідер, педагог-менеджер, тому має бути фаховим управлінцем, що виконує важливі функції: стратегічну, адміністративну, експертно-консультативну, діагностичну, представницьку, виховну, психотерапевтичну, комунікативну, інноваційну, дослідницьку, мотиваційну і дисциплінарну. Так, зокрема, виховну функцію керівник здійснює шляхом його реальних повсякденних вчинків. Основу цієї функції становлять: принцип єдиної моралі; єдність слова і справи керівника; використання фундаментальних законів соціального навчання людей; адаптація працівників; культура внутрішньоорганізаційних відносин; створення і підтримка в колективі позитивних традицій.

Одним із показників успішної діяльності керівника є рівень сформованості в колективі сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. Для керівників ЗДО з інклюзивними групами цей показник має ще більшу значущість, адже особистість дітей з особливими потребами надзвичайно чутлива і тендітна до впливів найближчого оточення, зокрема психологічного мікроклімату групи, закладу освіти в цілому.

У найширшому розумінні кожен управлінець є носієм індивідуального стилю управління, а індивідуальний стиль керівництва – це оригінальний стиль, який дає змогу керівнику досягти гарних результатів в управлінні закладом дошкільної освіти з інклюзивними групами.

Суть інноваційного стилю управління закладом дошкільної освіти полягає в: стратегічному плануванні; визначенні пріоритетних напрямів розвитку ЗДО; цільовому управлінні (яке містить декілька рівнів); визначенні місії та візії закладу (прийняття і визнання всім колективом), що має принциповий характер; розробка Стратегії розвитку ЗДО, створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗДО, що дасть змогу розвивати заклад, забезпечить і налаштує процеси його освітньої діяльності в умовах інклюзії. Такі передумови спонукають до пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності керівника в закладі дошкільної освіти. Управління сучасними закладами дошкільної освіти має бути інноваційним, охоплювати різні види діяльності всієї управлінської команди. Дієві освітні та управлінські технології повинні бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах ресурсів і засобів.

Отже, перспективність кожного сучасного закладу дошкільної освіти в умовах інклюзії залежить від керівника, його компетентності, інноваційного потенціалу, стилю управління, рівня культури, що передбачає досягнення нової якості освітнього процесу. Використання інноваційних технологій в управлінській діяльності сприятиме покращенню ефективності роботи педагогічного колективу, активізації творчої ініціативи педагогів, трансформуванню наукових ідей, допоможе стимулювати самоосвіту педагогів-дошкільників, підвищить рівень конкурентоспроможності закладу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження визначено, що у сучасних складних соціально-економічних умовах, нестабільних умовах зовнішнього середовища, які вимагають від керівника закладу освіти ухвалення оригінальних, творчих рішень, гнучкості, індивідуальний стиль можна розглядати як інноваційний стиль управління.

Доведено, що зміни в дошкільній освіті можливі тільки за наявності кваліфікованих та вмотивованих керівних кадрів, здатних до інноваційної діяльності, генерування ідей, готових до трансформацій освітньої парадигми. Встановлено, що ефективність освітнього менеджменту в закладі дошкільної освіти прямо залежить від стилю управління керівника, а використання інноваційного стилю управління підвищує якість освітніх послуг в умовах інклюзії.

З огляду на актуальність означеної проблеми, важливими є перспективи подальших досліджень щодо розробки та апробації методики формування інноваційного стилю управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко, Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Моногр. – К.: Вид. об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
2. Даниленко, Л.І. Модернізація змісту, форм та методів діяльності директора загальноосвітньої школи: Моногр. – К.: Логос, 2002. – 140 с.
3. Саврук, О.Ю. Підходи до класифікації стилів керівництва/О.Ю.Саврук//Вісник Національного університету «Львівська політехніка», 2008.- №4.-с.56-65.
4. Маслов, В.І., Шаркунова В.В. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 77–84.
5. Паламарчук, В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці //Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – С. 5–9.
6. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва, А.А., Софій, Н.З., Найда, Ю.М. та ін.; за заг. ред. Даниленко, Л.І. Київ, 2007. 128 с.
7. Карамушка, Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ: Нікацентр, 2000. 332 с.
8. Клочко, А.О. Теоретичні аспекти дослідження стилю управління в керівників освітніх організацій. Актуальні проблеми психології. Том І. Випуск 47. С. 29-33.

REFERENCES

1. Vashchenko, L.M. Upravlinnya innovatsiynomy protsesamy v zahal'niy seredniy osviti rehionu [Management of innovative processes in general secondary education of the region]: Monogr. – K.: Ed. association «Tirazh», 2005. – 380 p. [in Ukrainian].
2. Danylenko, L.I. Modernizatsiya zmistu, form ta metodiv diyal'nosti direktora zahal'noosvitnoyi shkoly [Modernization of the content, forms and methods of activity of the principal of the secondary school]: Monogr. – K.: Logos, 2002. – 140 p. [in Ukrainian].
3. Savruk, O.Y. Pidkhody do klasyfikatsiyi styliv kerivnytstva [Approaches to the classification of leadership styles] /O.Y.Savruk//Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic», 2008.- №4.-p.56-65. [in Ukrainian].
4. Maslov, V.I., & Sharkunova, V.V. Pryntsypy menedzhmentu v ustanovakh osvity [Principles of management in educational institutions] // Education and management. – 1997. – No. 1. – P. 77–84. [in Ukrainian].
5. Palamarchuk, V.F. Innovatsiyni protsesy v pedahohitsi [Innovative processes in pedagogy] // Pedagogical innovations in modern school. – K.: Education, 1994. – S. 5–9. [in Ukrainian].
6. Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya [Inclusive school: peculiarities of organization and management]: Educational and methodological manual / Col. authors: Kolupaeva, A.A., Sofiy, N.Z., & Naida, Yu.M. and others; in general ed. Danylenko L.I. Kyiv, 2007. 128 p. [in Ukrainian].
7. Karamushka, L.M. Psykholohiya upravlinnya zakladamy serednoyi osvity [Psychology of management of secondary education institutions]: monograph. Kyiv: Nikacenter, 2000. 332 p. [in Ukrainian].
8. Klochko, A.O. Teoretychni aspekty doslidzhennya stylu upravlinnya v kerivnykiv osvitnikh orhanizatsiy [Theoretical aspects of studying the management style of heads of educational organizations]. Actual problems of psychology. Volume I. Issue 47. P. 29-33. [in Ukrainian].

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,

аспірант

E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1869-6168>

Vitalii Lytovchenko,

postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

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

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

Kyiv, Ukraine

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

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЛІКАРЯ ТА
ПАЦІЄНТА З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ (ПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРСЬКОГО
TELEGRAM ЧАТ-БОТУ)**

**ON THE ISSUE OF FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATION BETWEEN A
DOCTOR AND A PATIENT WITH HEARING IMPAIRMENT (PRESENTATION OF
THE AUTHOR'S TELEGRAM CHAT-BOT)**

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування професійної комунікації лікаря з пацієнтами з особливими комунікативними потребами (порушеннями слуху), розглянуто основні бар'єри, що можуть виникати між учасниками процесу комунікації (психологічні, смислові, культурні). Враховуючи актуальність для України створення безбар'єрного простору у різних сферах надання послуг, важливість збереження стоматологічного здоров'я населення, *метою статті* є презентація авторського Telegram чат-боту, що містить інформацію та рекомендації для фахівців медичної сфери щодо ефективної взаємодії з пацієнтами з порушеннями слуху. *Методами дослідження* визначено: теоретичний аналіз літературних джерел; узагальнення

практичного досвіду автора; авторський інформаційний Telegram чат-бот (@communicativecompetence_bot) з проблеми професійної комунікації медиків з пацієнтами з порушенням слуху. Чат-бот можуть використовувати студенти-медики, лікарі, спеціальні психологи для швидкого та зручного отримання інформацій з актуальної теми – психологічні особливості професійної комунікації з пацієнтами з порушенням слуху. Зокрема, у чат-боті представлено Калгарі-Кембриджська модель медичного інтерв'ю (адаптований варіант для пацієнтів з порушеннями слуху), основні шляхи комунікації між лікарем та пацієнтом з порушенням слуху, особливості надання стоматологічної допомоги дітям з порушеннями слуху (ознайомчий візит до клініки, мотивація, доречні заохочення, тематичні та адаптовані мультфільми тощо). Зроблено *висновок* про актуальність заходів з дотримання безбар'єрності у наданні стоматологічних послуг; важливою умовою у такому контексті є формування професійної комунікації лікарів з особами з особливими комунікативними потребами (порушеннями слуху), зокрема із застосуванням чат-ботів як сучасних зручних засобів поширення інформації.

Ключові слова: спеціальна психологія, безбар'єрність, професійна комунікація, комунікативна компетентність, особа з особливими потребами, особа з порушенням слуху.

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of the formation of professional communication between a doctor and patients with special communication needs (hearing disorders), and considers the main barriers that may arise between participants in the communication process (psychological, semantic, cultural). Considering the relevance for Ukraine of creating a barrier-free space in various areas of service provision, the importance of preserving the dental health of the population, the purpose of the article is to present the author's Telegram chat-bot, which includes information and recommendations for medical professionals on effective interaction with patients with hearing impairments. Research methods are defined as: theoretical analysis of literary sources; generalization of the author's practical experience; the author's informative Telegram chatbot (@communicativecompetence_bot) on the problem of professional communication between doctors and patients with hearing impairment. The chat-bot can be used by medical students, doctors, and special psychologists to quickly and conveniently receive information on the current topic – psychological features of professional communication between doctors and patients with hearing impairment. In particular, the chat-bot presents the Calgary-Cambridge model of a medical interview (an adapted version for patients with hearing impairment), the main ways of communication between a doctor and a patient with hearing impairment, features of providing dental care to children with hearing impairment (a

familiarization visit to the clinic, motivation, appropriate incentives, thematic and adapted cartoons, etc.). A conclusion was made about the relevance of measures to ensure accessibility in the provision of dental services; an important condition in this context is the formation of professional communication between doctors and persons with special communication needs (hearing disorders), in particular with the use of chat-bots as modern convenient means of information dissemination.

Key words: special psychology, barrier-free, professional communication, communicative competence, person with special needs, person with hearing impairment.

Актуальність проблеми. У сучасному технологічному та діджиталізованому просторі, який конструюється в Україні, вкрай важливими є кроки з забезпечення безбар'єрності.

У такому контексті варто відзначити загальнодержавну ініціативу Першої леді України Олени Зеленської «Без бар'єрів», в рамках якої підписано Меморандум про розвиток безбар'єрної архітектури та започатковано низку проєктів (Міністерство розвитку громад, територій та інфраструктури України розробило «Альбом технічних рішень щодо забезпечення інклюзивності та безбар'єрності», що має спростити процес проєктування житлових будинків та громадських будівель з урахуванням принципів безбар'єрності; Міністерство внутрішніх справ України реалізує флагманський проєкт «Автошкола для людей з інвалідністю» та ін.). Соціально відповідальний бізнес впроваджує адаптивні послуги: АТ «Укрзалізниця» випустило «інклюзивний» (доступний) електропоїзд, Uklon – новий «інклюзивний» клас авто для пасажирів, які користуються колісним кріслом тощо. Щодо рівного доступу до інформації, то Міністерство внутрішніх справ України повноцінно впровадило у Києві єдиний номер для всіх надзвичайних ситуацій з урахуванням інклюзивних аспектів комунікації – «112»; важливо, що за цим номером працюють оператори, які володіють жестовою мовою та можуть спілкуватися із заявниками через відеодзвінок (для цього необхідно відправити смс-повідомлення на номер «112» та

очікувати посилання на з'єднання). У низці магазинів мережі та на сайті Foxtrot.ua використовується комплекс спеціалізованих ліцензійних рішень – Connect PRO, Connect Web та Connect QR – для виклику перекладача жестової мови онлайн, отже жестомовні відвідувачі можуть отримати професійну консультацію у комфортний і зрозумілий для них спосіб без комунікаційних та психологічних перешкод [1-6].

У межах діяльності Ради безбар'єрності (тимчасовий консультативно-дорадчий орган Кабінету Міністрів України, який сформовано у 2021 році з метою визначення механізмів та об'єднання зусиль у створенні безбар'єрного простору) затверджено План заходів на 2023-2024 роки, зокрема вісім пріоритетних проєктів, що їх реалізовуватимуть профільні міністерства. Так, в межах проєкту «Інформація без бар'єрів» Міністерство культури та інформаційної політики України, «базуючись на найкращих європейських практиках, зробить офіційну та соціально значущу інформацію більш доступною та зрозумілою для людей із порушеннями слуху, осіб літнього віку, іноземців, людей із когнітивними порушеннями, посттравматичним стресовим розладом та представників інших соціальних груп, які можуть мати складнощі зі сприйняттям інформації». Передбачено створення можливостей для виклику екстрених служб за допомогою спеціалізованої зв'язку з урахуванням комунікаційних особливостей осіб із порушеннями слуху, зору, мовлення, іншими особливими потребами [7, 8].

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз бар'єрів у налагодженні професійної комунікації лікаря з пацієнтами з особливими комунікативними потребами (порушеннями слуху) та розробити авторський Telegram чат-бот, що містить інформацію та рекомендації для фахівців медичної сфери щодо ефективної взаємодії з пацієнтами з порушеннями слуху.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми безбар'єрності для осіб з особливими комунікативними потребами

(порушеннями слуху), запобігання психологічним, смисловим, культурним бар'єрам при комунікації лікаря та пацієнта.

2. Розробити та презентувати авторський інформаційний Telegram чат-бот, призначенням якого є формування комунікативної компетентності студентів-медиків при спілкуванні з пацієнтами з порушеннями слуху.

3. Визначити рекомендації для лікарів-стоматологів щодо організації комунікації з пацієнтами з порушеннями слуху, зокрема дітьми та підлітками, що сприятиме попередженню/подоланню психологічних, смислових, культурних бар'єрів, а також покращенню стоматологічного здоров'я пацієнтів.

Основними методами дослідження визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та ін.; узагальнення практичного досвіду автора; авторський інформаційний Telegram чат-бот (@communicativecompetence_bot) з проблеми професійної комунікації медиків з пацієнтами з порушенням слуху; аналіз авторського визначання професійної комунікації за допомогою чат-боту ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відповідно до сучасних підходів особи з особливими потребами зіштовхуються з проблемами через бар'єри в оточуючому середовищі: архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, а також ставлення людей, стереотипи і упередження.

У контексті проблеми безбар'єрності для осіб з особливими комунікативними потребами (порушеннями слуху) необхідно, насамперед, розглядати питання запобігання *психологічному бар'єру*, який може бути наслідком певних факторів: відсутності стратегій подолання політико-економічних бар'єрів щодо забезпечення якості життя осіб з порушення слуху (доступність до інформації, послуги перекладу тощо); бар'єрів, пов'язаних із відсутністю підтримки «ближнього кола» (родичів, друзів,

колег), що є вкрай важливою; бар'єрів взаємодії та комунікації з соціумом у сферах, де людина стикається з надавачами тих чи інших послуг. Адже навіть за умови, що перешкоди, які стали причиною виникнення психологічного бар'єру, буде усунено, негативні наслідки залишатимуться і потребуватимуть значних зусиль щодо їх подолання.

З позицій психологічної науки бар'єри (від франц. *barriere* – перешкода, перепона) – це розумові, емоційні чи поведінкові обмеження окремих людей і груп [9]. *Бар'єр психологічний* треба розуміти як психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій. Емоційний механізм *психологічного бар'єру* полягає у посиленні негативних переживань і установок – сорому, почуття вини, страху, тривоги, низької самооцінки, асоційованих із завданням (наприклад, страх не змогти висловити свої скарги, побажання під час консультації у закладі охорони здоров'я). У соціальній поведінці особи *психологічний бар'єр* представлений комунікативними бар'єрами (бар'єрами у спілкуванні), які виявляються у відсутності емпатій, гнучкості міжособистісних соціальних установок тощо, а також бар'єрами смисловими. *Психологічний бар'єр* спілкування є об'єктом спеціальних досліджень у контексті комунікативно-інформаційних теорій, соціально-психологічної теорії та когнітивної психології (Д. Катц, Л. Лі, Г. Ласвелл, М. Андерсон, Я. Коломінський та ін.). Його можна описати як суб'єктивне переживання людиною порушень у здійсненні спланованого спілкування через неприйняття партнера, нерозуміння його дій та слів, зміну комунікативної ситуації або власного психоемоційного стану [10].

У межах дослідження проблеми взаємодії лікарів та пацієнтів, які відносять себе до лінгвокультурної меншини Глухих, важливо розглянути особливості *культурних бар'єрів*. *Бар'єр культурний* – особливі елементи культури, що ускладнюють та (в екстремальних випадках) унеможливають взаємозв'язок і соціальні контакти представників різних культурних середовищ.

Бар'єр культурний виникає за спілкування представників різних культурних спільнот. Потрібно враховувати, що в основі взаємодії в будь-якій культурі – правила поведінки, які визначаються ціннісними орієнтаціями, переконаннями, нормами. Належність до однієї культури полегшує процес комунікації, до різних – ускладнює її.

Типи бар'єрів культурних визначаються в процесі міжкультурної комунікації відповідно до чотирьох основних сфер (у межах яких розгортається взаємодія учасників): мовної, етнокультурної, комунікативної і психологічної. Відтак виділяють чотири групи бар'єрів культурної компетентності: мовні, етнокультурні, комунікативні та психологічні. Кожна з цих груп характеризується специфічними особливостями, тому для їх подолання не існує єдиних універсальних способів (кожна група міжкультурних бар'єрів вимагає відповідних її специфіці способів подолання) [11].

У контексті психолого-педагогічної інтерпретації розглядають соціокультурні труднощі, які можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до взаємодії з представниками осередків окремих культур (зокрема отримання інформації засобами жестової мови), пристосування до умов соціального середовища, інтеграції в соціальні групи, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища тощо [12].

Бар'єри визначаються як стан напруги, зумовлений недостатньо усвідомленими внутрішньо особистісними конфліктами, природа яких криється в системі взаємин людини з оточуючим світом, що по-різному задовольняє її базові соціальні потреби. Як зазначає А. Грись (2013), у даному трактуванні найважливішим механізмом психічної адаптації у важкій ситуації є система «психологічного захисту» особистості, яка будує свої відносини з іншими за допомогою різного роду захисних механізмів [13].

Отже, якщо говорити про професійну комунікацію лікарів та пацієнтів з порушення слуху, важливо зазначити: якщо з боку закладу охорони здоров'я не забезпечується доступність комунікаційного процесу, то у пацієнта

«запускаються» внутрішні адаптаційні (захисні) механізми, зокрема виникає психологічний бар'єр.

Смисловий бар'єр – взаємне непорозуміння між людьми, засноване на тому, що одна й та сама подія при однаковому значенні має для них різний зміст. Смисловий бар'єр часто спостерігається тоді, коли люди не розуміють мотивів поведінки один одного і діють без урахування цих мотивів або приписують партнеру помилкові мотиви. Для людини, у якої виник смисловий бар'єр, характерна підвищена афективність (часто це ставлення поширюється на всю ситуацію спілкування).

Наприклад, пацієнт з порушенням слуху залишає поганий відгук на сайті клініки, при цьому не враховує міру зусиль, витрачених лікарем на теоретичну підготовку до комунікації з особами з порушенням слуху та її практичну реалізацію. Такими діями пацієнт намагається спонукати лікаря вдосконалювати свої інклюзивні комунікативні компетентності. Водночас лікар сприймає оцінку як несправедливу (оскільки для нього основний сенс полягає в тому, що він доклав значних зусиль) і негативна оцінка не досягає спонукальної мети. Через виникнення смислового бар'єру ускладнюється процес взаємодії лікаря та пацієнтів з порушенням слуху [14].

Проблему маємо розглядати комплексно, отже важливим є розуміння, що психологічний бар'єр може бути з боку лікаря (водночас такий бар'єр ймовірно буде віддзеркалений і пацієнту з порушенням слуху).

У такому контексті *психологічний бар'єр* – це психічний стан, що з'являється перед або під час виконання діяльності. У першому випадку бар'єр не дозволяє розпочатися діяльності, а в другому – зупиняє її. Бар'єри розрізняються за своєю силою, їх подолання вимагає від особи адекватних силі бар'єра дій. Причини, що викликали переживання бар'єра, можуть не усвідомлюватися. Властивості особистості, головним чином її недоліки (некомпетентність), часто виступають як внутрішні передумови виникнення психологічних бар'єрів. Наприклад, людина, побоюючись труднощів, ухиляється від них, тому й не відчуває психологічного дискомфорту

(бар'єру). Однак така позиція певним чином деформує життєвий шлях людини, перешкоджає її успішній самореалізації. Отже, є реально діючі психологічні бар'єри та бар'єри, що зафіксовані в пам'яті особи для тієї або іншої ситуації. В цілому, виникнення психологічних бар'єрів визначається: а) зовнішніми умовами діяльності; б) ступенем підготовленості особи до діяльності; в) особистісними якостями [15].

Невпевненість у своїх діях, сумніви в тому, як налагодити комунікацію (внаслідок відсутності необхідних знань та навичок взаємодії з особами з порушенням слуху) певною мірою можуть бути зумовлені проявом опору змінам (коли професійні спільноти/окремі лікарі не мають бажання набувати та вдосконалювати знання в контексті інклюзивної (доступної) комунікації). Такі знання та навички передусім ґрунтуються на розумінні сурдопсихології – знаючи основи психології людей з порушеннями слуху лікарям простіше розуміти, як правильно реалізувати адаптаційні рішення (психологічні, технічні тощо).

Психологічні бар'єри можуть розглядатися і як емоційні бар'єри. Йдеться про невпевненість і сумніви (якщо людина сумнівається або не впевнена, їй складно прийняти логічне рішення; невизначеність та сумніви є найважливішими психологічними бар'єрами, ними необхідно керувати для ефективного спілкування та прийняття рішень), а також опір змінам (деякі люди опираються будь-яким змінам; це викликано страхом зіткнутися з новими та складними ситуаціями, таке налаштування на поразку (невдачу) стає причиною психологічних бар'єрів) [16].

Виклад основного матеріалу дослідження. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization), в Україні 2,1 млн. людей мають порушення слуху. Якість їхнього життя значною мірою залежить від подолання мовного (комунікаційного) бар'єру. У країні щонайменше 400 тис. осіб володіють жестовою мовою [17].

Формування інтерпрофесійної комунікації (лікар – пацієнт) майбутніх лікарів є вкрай важливим, особливо якщо йдеться про комунікацію з

пацієнтами з особливими комунікативними потребами, зокрема з порушеннями слуху. При комунікації з особами з порушенням слуху необхідно враховувати психологічні особливості, акцентувати на них при підготовці фахівців медичної сфери.

Сьогодні Україна є одним з флагманів у впровадженні інформаційно-комп'ютерних технологій до всіх сфер життя, не є винятком і освіта та наука. Програмні додатки для структурування, полегшення отримання знань імплементуються українськими науковцями; при всіх міністерствах, зокрема МОН України, існують директорати цифрової трансформації; створено посаду віце-прем'єр-міністра з інновацій, розвитку освіти, науки та технологій України на додаток до існуючої посади міністра цифрової трансформації України.

З огляду на сучасні тенденції діджиталізації в державі вважаємо за доцільне запропонувати розроблений нами науково-довідковий (інформаційний) Telegram чат-бот, який можна розглядати як важливу складову у формуванні комунікативної компетентності студентів-медиків при спілкуванні з пацієнтами з порушення слуху (а також як один з «трамплінів» для подолання комунікаційного бар'єру між лікарем та пацієнтом з порушенням слуху).

Створення бот-програм було розпочато ще у 60-70 рр. ХХ ст. Першою такою програмою була Eliza (1964), яку розробив американський професор Дж. Вайзенбаум. Програма розпізнавала введені людиною фрази/запитання, а також відповідала на них попередньо запрограмованими реченнями. У 1972 р. було створено чат-бот Parry, згодом – A.L.I.C.E., Jabberwacky і D.U.D.E. Термін «чат-бот» виник у середині 90-х рр., його вигадав розробник М. Маулдін. У месенджерах чат-боти з'явилися наприкінці 90 рр. ХХ ст. У популярному на той час месенджері ICQ було десятки ботів, які мали різноманітні функції. Проте значним поштовхом для використання та розвитку чат-ботів став месенджер Telegram [18].

Розглянемо коротко особливості та процес створення чат-ботів. Боти – це невеликі програми, які працюють безпосередньо в Telegram за певним алгоритмом дій та створюються сторонніми розробниками через API Telegram Bot. По суті ці облікові записи відіграють роль інтерфейсу до певного сервісу, який працює на віддаленому сервері. Для створення чат-ботів не потрібно вивчати низькорівневі методи роботи з MTProto та шифруванням – спілкування організовано за допомогою звичайного інтерфейсу HTTPS зі спрощеними методами Telegram API (Bot API). У Telegram відкритий API (ще називають відкритий код), тому він без проблем підтримує роботу чат-ботів. Для створення чат-ботів в програмі є свій офіційний бот – @BotFather (цю назву потрібно ввести до рядка пошуку) [19].

Перш ніж створити бот, його потрібно зареєструвати в BotFather (виконується за певним порядком для успішної роботи в Telegram): у вікні чату відображаються всі команди, обираємо /Newbot; після реєстрації BotFather надсилає повідомлення з токеном (токен – спеціальний набір символів для доступу до Telegram Bot API за допомогою звичайного HTTPS інтерфейсу), який потрібно зберегти. Реєстрація в BotFather є обов’язковим етапом створення чат-боту.

Після реєстрації необхідно зайти в Telegram бот-додаток ManyBot та працювати на його базі. ManyBot – це унікальна розробка Telegram, яка дозволяє користувачам без знань мов програмування створювати свої боти. Щоб створити чат-бот, потрібно запустити ManyBot та натиснути кнопку «Додати нового бота», потім скопіювати раніше отриманий токен в BotFather та вставити в чат з ManyBot [20].

Альтернативою є створення чат-боту за допомогою мов програмування, наприклад: PHP, Ruby, Node.JS, Python. Для написання (генерування) коду сьогодні можна спробувати використати ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer).

Нами було визначено, що для створення авторського науково-довідкового (інформаційного) Telegram чат-боту, його навчання та програмування на виконання певних алгоритмів (команд) зручно, логічно, а отже, доцільно скористатися ManyBot.

Для створення чат-боту використано планшет Apple iPad A1893 New 2018 (процесор з 64-бітною архітектурою і співпроцесором руху M10, оперативна пам'ять – 2 ГБ, операційна система iOS є похідною від OS X, отже, є за своєю природою Unix-подібною операційною системою).

За допомогою нашого Telegram чат-боту можна проводити опитування, апробацію результатів дослідження, надсилати підписникам актуальну наукову та практичну інформацію в межах визначеної теми. Режим доступу (технічна назва/псевдонім) боту – @communicativecompetence_bot (рис. 1).



Рисунок 1. Авторський Telegram чат-бот щодо ефективної взаємодії лікарів-стоматологів та пацієнтів з порушеннями слуху

Сьогодні існує багато чат-ботів на базі додатку Telegram, які за призначенням можемо розділити на: довідкові (інформаційні), сервісні або

довідково-сервісні; відповідно до принципу роботи – чат-боти, які працюють як нейромережі; які діють чітко за заданим алгоритмом на той чи інший запит користувача. Наш Telegram чат-бот відносимо до довідкового (інформаційного, пізнавального), однак, якщо розглядати його як певну сервісну підтримку при навчанні студентів-медиків основам роботи з пацієнтами з порушення слуху, то можна вважати його і довідково-сервісним. За принципом роботи – це чат-бот, який працює за заданим алгоритмом (ми визначили, що саме такі характеристики будуть нам необхідні).

Чат-бот можуть використовувати студенти-медики, лікарі, спеціальні психологи (сурдопсихологи) для швидкого та зручного отримання інформації з актуальної та недостатньо досліджуваної теми – психологічні особливості професійної комунікації медиків з пацієнтами з порушенням слуху (при аналізі літератури, відкритих джерел нами не було знайдено уніфікованої інформації, яка наразі представлена у нашому Telegram чат-боті) (рис. 2).



Рисунок 2. Структура авторського Telegram чат-боту

Схарактеризуємо розроблений нами Telegram чат-бот. У командній стрічці було використано такі команди (вони доступні користувачу в головному меню):

1) /communication (у головному меню користувача підписано як «Професійна комунікація медичних працівників з особами з порушенням слуху»).

Коли користувач у головному меню чат-бота натискає на цю кнопку, він отримує визначене нами поняття, яке власне і є відповіддю на запитання (яким названо першу кнопку головного меню користувача): «Професійна комунікація медичних працівників з особами (пацієнтами) з порушеннями слуху –багатогранний порядок дій, що має на меті забезпечити реалізацію механізму обміну інформацією через вербальні та невербальні повідомлення шляхом «шифрування»/«дешифрування» сигналів (меседжів, повідомлень) через обраний канал комунікації з метою вирішення професійних завдань, надання медичних послуг.

Така комунікація передбачає: 1) професійні знання лікаря (hard skills); 2) мотивацію лікаря; 3) інклюзивно-професійні комунікативні компетентності в сфері охорони здоров'я, а також застосування різних концепцій, моделей, підходів щодо врахування особливих комунікативних потреб (психологічних особливостей) під час взаємодії з пацієнтами, які мають порушення слуху (soft skills); 4) здатність лікаря осмислити та розуміти необхідність формування hard та soft skills (meta skills) і має на меті досягти взаєморозуміння, встановити причини звернення пацієнта, скласти план лікування, надати необхідну медичну допомогу та рекомендації як результат реалізації інклюзивності, безбар'єрності комунікативного процесу (В. Литовченко).

Також користувач отримує визначення інших авторів (І. Гуменна, 2016; Ю. Остраус, 2020; Т. Сергієнко, 2021) та посилання на них [21-23].

Як було зазначено, існують чат-боти, які працюють на основі нейромереж, наприклад чат-бот ChatGPT. ChatGPT is a large language model (LLM) ChatGPT – велика мовна модель (LLM), система машинного навчання, яка автономно розвивається на основі даних і може створити складний і певною мірою достовірний текст після опрацювання величезного обсягу

інформації. Це остання з серії таких моделей, випущених OpenAI (компанія штучного інтелекту (ШІ) в Сан-Франциско, Каліфорнія) та іншими фірмами. ChatGPT викликає зацікавлення, оскільки є однією з перших моделей, яка може переконливо спілкуватися зі своїми користувачами англійською та іншими мовами на широкий спектр тем; він безкоштовний, простий у використанні та продовжує удосконалюватися.

Водночас наявні приклади некоректної роботи ChatGPT (як зазначають автори статті про ефективність когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) розладів, пов'язаних із тривогою (опубліковано в JAMA Psychiatry DOI: [10.1001/jamapsychiatry.2019.3986](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.3986)), на запит узагальнити систематизований огляд ChatGPT сфабрикував відповідь, яка містила кілька фактичних помилок, спотворень і неправильних даних; наприклад, було зазначено, що огляд базувався на 46 дослідженнях (насправді він базувався на 69), а також було перебільшено ефективність КПТ. Такі помилки можуть бути спричинені відсутністю відповідних статей у навчальному наборі ChatGPT, нездатністю виділити необхідну інформацію або неможливістю розрізнити надійні та менш надійні джерела [24].

Згідно з опитуванням читачів журналу Nature, дослідники прагнуть експериментувати з використанням генеративних інструментів ШІ, таких як вдосконалений чат-бот ChatGPT, щоб покращити його роботу, натомість вони стурбовані можливістю помилок і неправдивої інформації. З 672 читачів, які відповіли на онлайн-анкету, 27% пробували використовувати ChatGPT з метою «мозкового штурму дослідницьких ідей» [25].

Цікавим виявився аналіз нашого визначення професійної комунікації за допомогою ChatGPT: «Це визначення стосується професійної комунікації медичних працівників з особами, які мають порушення слуху. Професійна комунікація з пацієнтами з порушеннями слуху може бути ефективною, якщо медичні працівники демонструють повагу, толерантність та готовність адаптуватися до індивідуальних потреб кожного пацієнта. Зважайте на їхні

комунікаційні потреби та завжди намагайтеся забезпечити оптимальний обмін інформацією для надання найкращої можливої медичної допомоги.

Комунікація медичних працівників з пацієнтами, які мають порушення слуху, дійсно є багатограним механізмом обміну інформацією. Це вимагає уважності, терпіння та ефективного використання різних комунікаційних засобів для забезпечення взаєморозуміння та належної медичної допомоги. Ретельна підготовка медичних працівників у сфері комунікації з пацієнтами з порушеннями слуху є критичною для надання належної медичної допомоги. Розуміння унікальних потреб цієї групи пацієнтів та використання відповідних комунікаційних стратегій сприяє покращенню якості лікування та задоволення пацієнтів.

Таким чином, визначення охоплює широкий спектр аспектів комунікації між медичними працівниками та пацієнтами з порушеннями слуху, включаючи використання різних комунікаційних засобів та технік для забезпечення ефективною передачею та сприйняття інформації. Цей процес може бути складним і вимагає взаєморозуміння та співпраці з обох сторін для досягнення мети – надання якісної медичної допомоги пацієнту».

2) /calgary_cambridge_model (в головному меню користувача підписано як «Калгарі-Кембриджська модель медичного інтерв'ю (адаптований варіант для пацієнтів з порушеннями слуху)» (рис. 3).

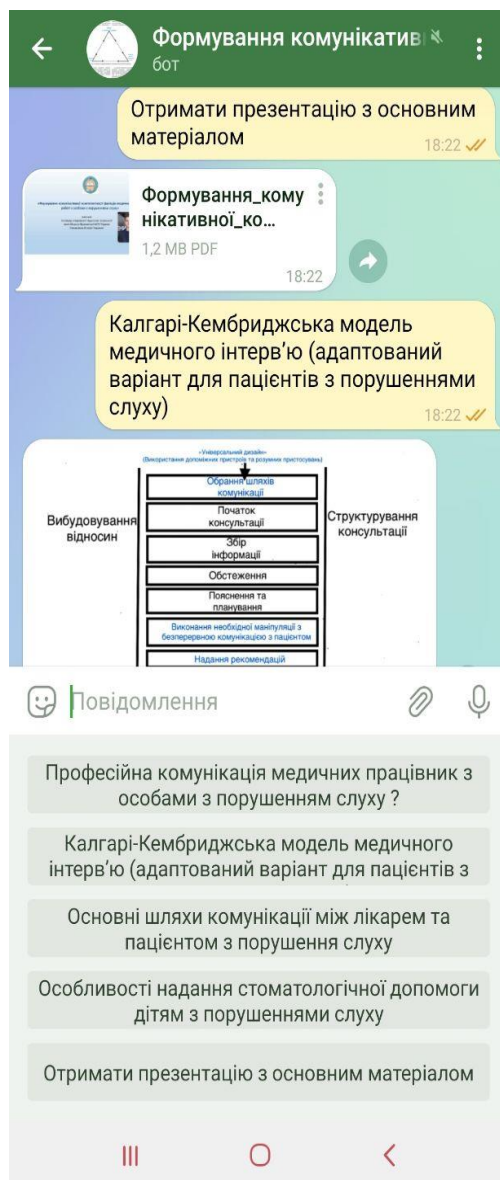
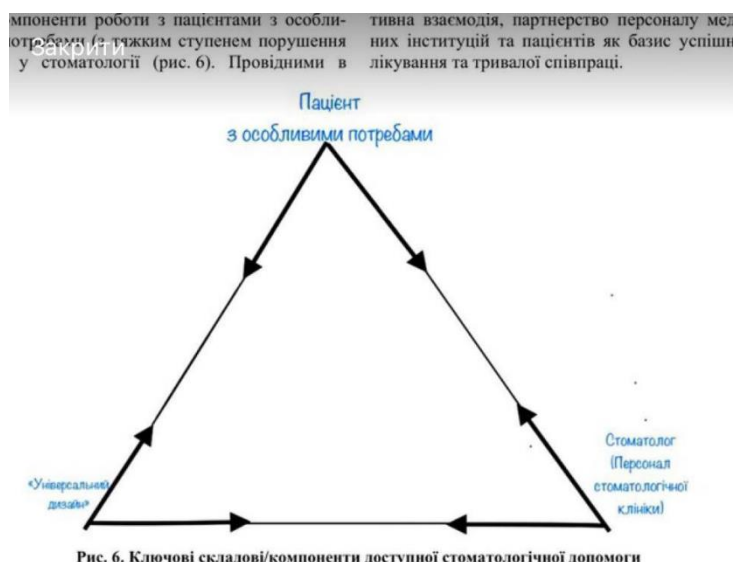


Рисунок 3. Зміст авторського Telegram чат-боту

Користувач отримує ілюстрований варіант моделі та посилання на нашу публікацію, де детально висвітлено особливості адаптованого варіанту моделі та результати її апробації. Варто зазначити, що ця модель вважається золотим стандартом медичної консультації, відтак її адаптований варіант для лікарів-стоматологів, які надають послуги пацієнтам з порушенням слуху, можна розглядати як основу для подальших наукових та практичних пропозицій з цієї проблеми.

3) /the_main_ways (в головному меню користувача підписано «основні шляхи комунікації між лікарем та пацієнтом з порушенням слуху»). У цьому розділі визначено, обґрунтовано та проілюстровано три основних шляхи

комунікації, а саме: 1) через перекладача жестової мови (сьогодні у час панування інформаційних технологій ця послуга доступна через відеозв'язок на платформі «Сервіс УТОГ» (<https://app.service.utog.org/>), з використанням Connect PRO (<https://tdl.com.ua/product/connect-pro>) – інноваційного програмного забезпечення для швидкої та комфортної комунікації з жестомовними відвідувачами державних та комерційних закладів України (людина з порушенням слуху дізнається про наявність такого пристрою з інтерактивної карти онлайн, а також з інформаційного оголошення біля входу до закладу; представник установи за необхідності зв'язується через додаток з перекладачем жестової мови, у діалоговому вікні нечуюча людина спілкується з перекладачем жестової мови (перекладач здійснює прямий та зворотний переклад), також можна використати платформи Viber, Whatsapp, Skype тощо за участі професійних перекладачів жестової мови); 2) використання писемного мовлення; 3) метод комунікації, що передбачає використання лікарем-стоматологом основних простих жестів. Так само, як і за першими двома позиціями, надано доступ до наукової публікації з більш розширеним описом цього питання (рис. 4).



Використовуючи модель медичного інтерв'ю, занадто важко для стоматологічного прийому пацієнта з особливими потребами (з тяжким ступенем порушення слуху), можна додати жести та розумних пристосувань дощільно. Середусім такі:

- у сучасній стоматології важливою частиною клінічної діяльності лікаря-стоматолога є використання *інтероральної камери*, яка інтегрована в матеріальне забезпечення/оснащення клініки. За її допомогою лікар може наочно продемонструвати пацієнту стан його рота

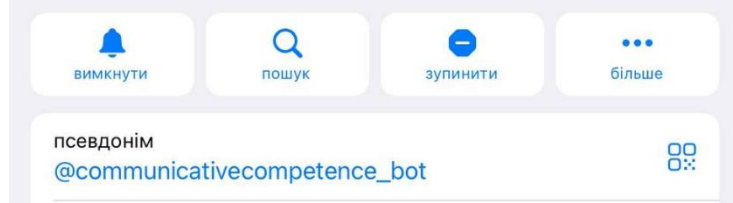


Рисунок 4. Приклад представлення інформації у Telegram чат-боті

4) /children (в головному меню користувача підписано як «особливості надання стоматологічної допомоги дітям з порушеннями слуху»). Ця позиція є доповненням до третього пункту з фокусом на забезпечення послуг дітям з порушеннями слуху, урахування сурдопсихологічних підходів.

Сьогодні актуальним є питання надання стоматологічної допомоги дітям з особливими потребами (порушеннями слуху), проблема виступає особливо гостро за наявності у дитини «дентальної фобії», що часто пов'язано із попереднім досвідом. Ці пацієнти потребують значної уваги дитячих стоматологів, розв'язання унікальних проблем, передусім пов'язаних із налагодженням спілкування з ними.

У фахових публікаціях виділяють три варіанти проведення стоматологічного лікування у подібних випадках:

- лікування під загальним наркозом (недоліком цього методу є фінансові витрати, необхідність додаткового персоналу (анестезіолога) та спеціального обладнання);

- використання для налагодження комунікації, зняття напруження жестової мови;

- застосування спеціальних ілюстрацій та шкал, зокрема рівня болю; причому другий та третій шлях можуть бути імplementовані одночасно [26].

Зокрема, для підлітків можна використати ілюстрації у форматі «страшні картинки» – показати, які можуть бути наслідки (як не естетичні, так і функціональні), якщо не проводити лікування вчасно та не дотримуватися правил індивідуальної гігієни ротової порожнини. Для підлітків дуже важливо, як їх сприймають однолітки, питання соціалізації постають особливо гостро, зовнішній вигляд (посмішка) відіграє істотну роль, відтак буде підвищено мотивацію юнака чи дівчини до збереження свого стоматологічного здоров'я.

У межах проблеми актуальним є поняття мотивація. Британський словник мотивацію визначає як дію або процес, що спонукає людину виконувати певну діяльність (деяким учням потрібна мотивація, щоб допомогти їм у навчанні); стан бажання діяти або працювати (стан мотивації працівників для виконання роботи); сила чи вплив, які змушують людину щось робити [27].

У дослідженні Reeve J. (2015) мотивація розглядається як внутрішній процес; «незалежно від того, чи визначаємо ми це як спонукання чи потребу, мотивація – це внутрішній стан, який веде до змін у собі чи оточенні. Коли ми використовуємо цю «криницю енергії», вона (мотивація) наділяє людину силою та напрямком, необхідним для взаємодії з навколишнім середовищем у адаптивний, відкритий спосіб, спрямований на розв'язання проблеми. Сутність мотивації полягає в енергійній і наполегливій цілеспрямованій поведінці. Коли ми мотивовані, ми рухаємось і діємо» [28].

Дослідник вказує на п'ять психофізіологічних проявів мотивації: гормональна активність – фізіологічні речовини в слині або крові, такі як кортизол (стрес) або катехоламіни (реакція боротьби або втечі); серцево-судинна діяльність – скорочення і розслаблення м'язів серця і кровоносних судин (як у відповідь на привабливий стимул, так і складне завдання); реакція очей – розмір зіниці (ступінь розумової активності), моргання (зміна когнітивних станів), рухи очей (рефлексивне мислення); електродермальна активність – електричні зміни на поверхні шкіри (як у відповідь на значну, так і загрозову подію); скелетна діяльність (активність мускулатури) – міміка (специфічна емоція), тілесні жести або переміщення з боку на бік під час нудної розмови (бажання піти) [29].

Одночасно можемо розглядати як позитивну, так і негативну мотивацію. Інтерпретуємо в межах визначеної теми: 1) негативна – не будеш доглядати за зубами, можлива ситуація, як на «страшних картинках»; що можуть сказати твої друзі, хлопець/дівчина, який (а) тобі подобається, якщо в тебе буде погана посмішка; 2) позитивна – дивись, яка в тебе гарна посмішка (пацієнт дивиться в дзеркало), потрібно просто дотримуватися стоматологічних здоров'язберезувальних заходів, щоб вона завжди була такою. Батьки можуть пообіцяти, що якщо під час наступного візиту до стоматолога (з метою контролю дотримання індивідуальної гігієни) будуть позитивні результати, то підліток отримає туристичну поїздку або матеріальну річ (смартфон), про яку мріяв.

Позитивна або спонукальна мотивація базується на винагороді. Наприклад, працівникам пропонуються стимули для досягнення бажаних цілей (стимули можуть бути у формі підвищення оплати праці, просування по службі, визнання роботи тощо) і вони охоче намагаються покращити свою продуктивність.

Негативна мотивація заснована на силі або страху. Страх змушує співробітників діяти певним чином (якщо вони не діятимуть відповідним чином, їх можуть покарати пониженням у посаді або звільненням). Страх діє

як поштовховий механізм, проте працівники неохоче співпрацюють, радше хочуть уникнути покарання; часто цей тип мотивації викликає гнів і розчарування, стає причиною виробничих хвилювань. Незважаючи на недоліки негативної мотивації, такий метод широко використовується для досягнення бажаних результатів [30].

Необхідно підкреслити, що якщо підліток навчається в школі з інклюзивним навчанням, він може відчувати деяку невпевненість через особливі комунікативні потреби, тому важливо, щоб такі можливі «додаткові фактори» невпевненості як некрасива посмішка було усунено. Якщо йдеться про навчання в спеціальній школі (зазвичай осередок культури Глухих та жестової мови) або відвідування спортивної секції для дітей з порушенням слуху (серед людей з порушеннями слуху надзвичайно популярні спортивні гуртки з різних видів спорту), варто враховувати, що в цій спільноті питання зовнішності (візуал) постають особливо гостро, адже світ сприймається переважно через зір.

Отже, красива посмішка буде для такого юнака чи дівчини однією зі складових впевненості, допоможе в соціалізації, сприятиме успішній комунікації і має стати мотиваційним фактором догляду за своїм стоматологічним здоров'ям («впевненість – відчуття або переконання, що людина може зробити щось позитивне або досягти успіху в чомусь» [31]).

Адаптивним рішенням також може стати попередній «ознайомчий візит», під час якого дитина познайомиться з клінікою, лікарями. В межах такого відвідування жодного лікування чи збирання анамнезу не передбачається, воно має бути суто ознайомчим, як психологічна підготовка та налагодження комунікації (інклюзивної (доступної) комунікації). Як елемент позитивної мотивації в кінці візиту лікар може презентувати дитині подарунок, наприклад ляльку Барбі зі слуховим апаратом (Barbie Fashionistas Doll, Shift Dress Brunette Ponytail, Behind-The-Ear Hearing Aids 187), що підкреслить відкритість клініки до подолання психологічних та комунікаційних бар'єрів. Це може бути й іграшка розробки Mattel Джосс

Кендрік, яка також користується слуховим апаратом та є спортсменкою (займається серфінгом); тут компанія вдало акцентує на популярності серед осіб з порушенням слуху різних видів спорту. Доречно підготувати подібні подарунки і пацієнтам без порушення слуху (таким чином клініка буде закладати розуміння того, що всі люди різні та можуть мати ті чи інші особливості, особливі потреби; в подальшому такі заходи набуватимуть позитивного значення, коли вже в дорослому житті людина виконуватиме професійні обов'язки та будуватиме комунікацію з людьми, що мають порушення слуху). Актуальності подібні рішення набувають й при комунікації між дітьми в умовах інклюзивних груп та класів. Варто зазначити, якщо батьки дитини без особливих потреб бачать інклюзивну іграшку, яку подарували в клініці їхній дитині, це також сприятиме розвитку толерантного ставлення до відмінностей/особливостей, застосуванню інклюзивних комунікаційних стратегій в професійній сфері, де вони здійснюють трудову діяльність.

Ще один варіант пристосування – психологічна підготовка дитини з порушенням слуху за допомогою дитячих мультфільмів (в сучасному інформаційному просторі наявна велика кількість мультфільмів від різних мультиплікаційних студій, в яких герої відвідують стоматолога, лікують зуби; важливо обрати ті мультфільми, які будуть мати як мотиваційну складову, так і інформаційну/підготовчу для дитини з порушенням слуху). Також використання мультфільмів, зокрема з перекладом на українську жестову мову, можна застосувати як відволікаючий фактор безпосередньо під час лікування.

5) остання команда це /presentation (у головному меню користувача підписана як «отримати презентацію з основним матеріалом»). Якщо користувач обирає цей підпункт (кнопку головного меню), він отримує доступ до презентації у форматі PDF, яку можна переглянути та завантажити на пристрій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами дослідження: підтверджено актуальність заходів з дотримання безбар'єрності у наданні стоматологічних послуг, важливою умовою у такому контексті виступає формування професійної комунікації лікаря з особами з особливими комунікативними потребами (порушеннями слуху); розроблено та презентовано інформаційний Telegram чат-бот, що містить рекомендації для лікарів-стоматологів щодо організації комунікації з пацієнтами з порушеннями слуху, зокрема дітьми та підлітками.

Подальшого вивчення потребують питання етичних основ професії лікаря; налагодження професійної комунікації лікаря з пацієнтами з різними особливими потребами; співпраці медичних працівників та психологів у забезпеченні доступних та якісних послуг для всіх пацієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. У межах ініціативи Олени Зеленської «Без бар'єрів» підписано Меморандум про розвиток безбар'єрної архітектури в Україні. 2020. URL: <https://www.president.gov.ua/news/u-mezhah-iniciativi-oleni-zelenskoyi-bez-baryeriv-pidpisano-65229>
2. Служба порятунку 112 – у Києві запустили єдину систему екстреної допомоги. Слово і Діло. 2023. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/07/07/novyna/bezpeka/kyievi-zapustily-systemu-ekstrenoyi-dopomohy-yedynym-nomerom-112>
3. Автошколи для осіб з інвалідністю. URL: <https://driveability.mvs.gov.ua/>
4. «Укрзалізниця» випустила новий інклюзивний потяг. 2023. URL: <https://thepage.ua/ua/news/v-ukrayini-zyavivsyia-novij-inklyuzivnij-poyizd-foto>
5. Uklon Інклюзивний / Uklon UA. URL: <https://uklon.com.ua/uklon-inklyuzyvnyj/>
6. У торговій мережі Фокстрот підключили сервіс з обслуговування відвідувачів з порушеннями слуху. 2023. URL: <https://vechirniy.kyiv.ua/news/84726/>
7. Положення про Раду безбар'єрності. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року №443. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/443-2021-%D0%BF#Text>
8. На засіданні Ради безбар'єрності за участю першої леді представлено пріоритетні проекти міністерств у цьому напрямі на 2023-2024 роки. 2023. URL:

<https://www.president.gov.ua/news/na-zasidanni-radi-bezbaryernosti-za-uchastyu-pershoyi-ledi-p-80989>

9. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/barrier>

10. Кожухова Т. Бар'єр психологічний. Фармацевтична енциклопедія України. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1853/bar-yer-psixologichnij>

11. Нехаєнко О. Бар'єр культурний. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/>

12. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. (2021). Прохоренко Л., Ярмола Н., Набоченко О., Данілавічюте Е., Ільяна В., Костенко Т., Чеботарьова О., Литовченко С.В. та ін. URL: <https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%86%D0%A0%D0%A6.pdf>

13. Грись, А. (2013). Психологічні бар'єри студентів-психологів у процесі їх підготовки до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 5(4), 60-78.

14. Смысловий бар'єр. Енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/smyslovoy_barer.htm

15. Массанов, А. (2009). Психологічні бар'єри в діяльності людини. *Наука і освіта*, 4, 21-26.

16. Usmani, F. (2022). Psychological Barriers: Definition, Meaning, and Types. URL: <https://parsadi.com/psychological-barriers/>

17. Правова допомога для людей з порушеннями слуху стала доступнішою. 2018. URL: <https://minjust.gov.ua/news/ministry/pravova-dopomoga-dlya-lyudey-z-vadami-sluhu-stala-dostupnishoyu>

18. Мудра, І., & Кухарська, О. (2021). Чат-боти як інструмент для популяризації матеріалів ЗМІ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: журналістика*, 2(2), 69-75. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2021/may/23703/12.pdf>

19. Telegram FAQ. URL: <https://telegram.org/faq#q-how-do-i-create-a-bot>

20. Ivan Tsidylo, Sergiy Samborskiy, Stanislav-Ivan Mazur, & Maria Zamoroz (2020). Designing a chatbot for learning a subject in a Telegram messenger. *International Conference on Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications*. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2732/20201329.pdf>

21. Гуменна І. (2016). Підготовка майбутніх лікарів до професійної комунікації на засадах міждисциплінарної інтеграції. (Дисертація).

22. Остраус Ю. (2020). Педагогічні умови формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. (Дисертація).

23. Сергієнко Т. (2021). Формування навичок фахової комунікації в іноземних студентів медичних університетів. (Дисертація).

24. Eva A. M. van Dis, Johan Bollen, Willem Zuidema, Robert van Rooij, & Claudi L. Bockting. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, 614, 224-226. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00288-7>

25. Brian Owens. (2023). How Nature readers are using ChatGPT. *Nature*, 615, 20. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36807343/>

26. Renahan, N., Varma, R.B., Kumaran, P., & Xavier, A. (2017). Unique Approach to Dental Management of Children with Hearing Impairment. *International journal of clinical pediatric dentistry*, 10(1), 107-110. <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10005-1417>

27. Motivation. The Britannica Dictionary. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/motivation>

28. Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

29. Beata Souders. What is Motivation? A Psychologist Explains. URL: <https://positivepsychology.com/what-is-motivation/>

30. Motivation: Meaning, Definition, Nature and Types. URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/motivation-meaning-definition-nature-and-types/53285>

31. Confidence. The Britannica Dictionary. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/confidence>

REFERENCES

1. *U mezhakh initsiatyvy Oleny Zelenskoï «Bez barieriv» pidpysano Memorandum pro rozvytok bezbariernoï arkhitektury v Ukraini [A Memorandum on the development of barrier-free architecture in Ukraine was signed within the initiative of Olena Zelenska «Without barriers»].* 2020. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/news/u-mezhah-iniciativi-oleni-zelenskoyi-bez-baryeriv-pidpisano-65229> [in Ukrainian].

2. *Sluzhba poriatunku 112 – u Kyievi zapustyly yedynu systemu ekstrenoi dopomohy. Slovo i Dilo [Rescue service 112 - a unified emergency aid system was launched in Kyiv. Word and*

Deed]. 2023. Retrieved from <https://www.slovoidilo.ua/2023/07/07/novyna/bezpeka/kyyevi-zapustyly-systemu-ekstrenoyi-dopomohy-yedynym-nomerom-112> [in Ukrainian].

3. *Avtoshkoly dlia osib z invalidnistiu [Driving schools for persons with disabilities]*. Retrieved from <https://driveability.mvs.gov.ua/> [in Ukrainian].

4. «Ukrzaliznytsia» vypustyla novyi inkluzyvnyi potiah [«Ukrzaliznytsia» released a new inclusive train]. 2023. Retrieved from <https://thepage.ua/ua/news/v-ukrayini-zyavivsvya-novij-inkluzivnij-poyizd-foto> [in Ukrainian].

5. *Uklon Inkluzyvnyi / Uklon UA. [Uklon Inclusive / Uklon UA]*. Retrieved from <https://uklon.com.ua/uklon-inkluzyvnyi/> [in Ukrainian].

6. *U torhovii merezhi Fokstrot pidkliuchyly servis z obsluhovuvannia vidviduvachiv z porushenniamy slukhu [The Foxtrot shopping network has connected a service for visitors with hearing impairments]*. 2023. Retrieved from <https://vechirniy.kyiv.ua/news/84726/> [in Ukrainian].

7. *Polozhennia pro Radu bezbariernosti. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 roku, №443 [Regulations on the Barrier-Free Council. Resolution No. 443 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 14, 2021]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/443-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

8. *Na zasidanni Rady bezbariernosti za uchastiu pershoi ledi predstavleno priorityetni proekty ministerstv u tsomu napriami na 2023-2024 roky [At the meeting of the Barrier-free Council with the participation of the first lady, the priority projects of the ministries in this direction for 2023-2024 were presented]*. 2023. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/news/na-zasidanni-radi-bezbaryernosti-za-uchastyu-pershoyi-ledi-p-80989> [in Ukrainian].

9. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/barrier>

10. Kozhukhova, T. *Barrier psykholohichni [The barrier is psychological]*. *Farmatsevychna entsyklopediia Ukrainy [Pharmaceutical encyclopedia of Ukraine]*. <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1853/bar-er-psixologichnij> [in Ukrainian].

11. Nekhaienko, O. *Barrier kulturnyi [The barrier is cultural]*. *Velyka ukrainska entsyklopediia. [Great Ukrainian encyclopedia]*. <https://vue.gov.ua/> [in Ukrainian].

12. *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitynikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi [Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typologies) of educational difficulties for persons with disabilities and levels of support in the educational process]* (2021). Prokhorenko, L., Yarmola, N., Nabochenko,

O., Danilavichiutė, E., Iliana, V., Kostenko, T., Chebotarova, O., & Lytovchenko, S. та ін. URL: <https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%86%D0%A0%D0%A6.pdf> [in Ukrainian].

13. Hrys, A. (2013). Psykholohichni bariery studentiv-psykholohiv u protsesi yikh pidhotovky do roboty z sotsialno dezadaptovanyimi nepovnolitnymi [Psychological barriers of psychology students in the process of their preparation for work with socially maladapted minors]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*, 5(4), 60-78. [in Ukrainian].

14. Smyslovyi barier [Semantic barrier]. Entsyklopediia praktychnoi psykholohii. [Encyclopedia of practical psychology]. Retrieved from http://psychologis.com.ua/smyslovoy_barer.htm [in Ukrainian].

15. Massanov, A. (2009). Psykholohichni bariery v diialnosti liudyny [Psychological barriers in human activity]. *Nauka i osvita*, 4, 21-26. [in Ukrainian].

16. Usmani, F. (2022). Psychological Barriers: Definition, Meaning, and Types. Retrieved from <https://parsadi.com/psychological-barriers/>

17. Pravova dopomoha dlia liudei z porushenniamy slukhu stala dostupnishoiu [Legal aid for hearing impaired people has become more accessible]. 2018. Retrieved from <https://minjust.gov.ua/news/ministry/pravova-dopomoga-dlya-lyudey-z-vadami-sluhu-stala-dostupnishoyu> [in Ukrainian].

18. Mudra, I., & Kukharska, O. (2021). Chat-boty yak instrument dlia populiaryzatsii materialiv ZMI [Chat bots as a tool for popularizing media materials]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha»: zhurnalistyka*, 2(2), 69-75. Retrieved from <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2021/may/23703/12.pdf> [in Ukrainian].

19. Telegram FAQ. URL: <https://telegram.org/faq#q-how-do-i-create-a-bot>

20. Ivan Tsidylo, Sergiy Samborskiy, Stanislav-Ivan Mazur, & Maria Zamoroz (2020). Designing a chatbot for learning a subject in a Telegram messenger. International Conference on Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2732/20201329.pdf>

21. Humenna, I. (2016). Pidhotovka maibutnikh likariv do profesiinoi komunikatsii na zasadakh mizhdystsyplinarnoi intehratsii [Training future doctors for professional communication based on interdisciplinary integration]. *Candidate's thesis*. [in Ukrainian].

22. Ostraus Yu. (2020). Pedagogichni umovy formuvannya profesiino-komunikatyvnoi kultury maibutnikh simeinykh likariv [Pedagogical conditions of formation of professional and communicative culture of future family doctors]. *Candidate's thesis*. [in Ukrainian].

23. Serhiienko, T. (2021). Formuvannya navychok fakhovoi komunikatsii v inozemnykh studentiv medychnykh universytetiv [Formation of professional communication skills in foreign students of medical universities]. *Candidate's thesis*. [in Ukrainian].

24. Eva A. M. van Dis, Johan Bollen, Willem Zuidema, Robert van Rooij, & Claudi L. Bockting. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, 614, 224-226. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00288-7>

25. Brian Owens. (2023). How Nature readers are using ChatGPT. *Nature*, 615, 20. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36807343/>

26. Renahan, N., Varma, R.B., Kumaran, P., & Xavier, A. (2017). Unique Approach to Dental Management of Children with Hearing Impairment. *International journal of clinical pediatric dentistry*, 10(1), 107-110. <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10005-1417>

27. Motivation. The Britannica Dictionary. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/motivation>

28. Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

29. Beata Souders. What is Motivation? A Psychologist Explains. URL: <https://positivepsychology.com/what-is-motivation/>

30. Motivation: Meaning, Definition, Nature and Types. URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/motivation-meaning-definition-nature-and-types/53285>

31. Confidence. The Britannica Dictionary. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/confidence>

УДК 159.98:376-056.264-053.2:159.944.4:355.01

Олена Мамічева,

докторка психологічних наук,
професорка, декан факультету
спеціальної освіти ДВНЗ
«Донбаський державний
педагогічний університет», м. Слов'янськ,
Донецька область, Україна
e-mail: lena_sk_74@ukr.net

ORCID ID 0000-0001-5299-7939

ID WoS: D-6971-2018

Olena Mamicheva,

PhD in Psychology, Professor, Dean of Faculty of Special Education of
State Higher Educational Institution
«DONBAS STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY», Sloviansk, Ukraine

Юлія Немерюк,

аспірантка ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», м. Слов'янськ,
Донецька область, Україна,
e-mail: lyv.osn@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-6543-7308

Reserch ID rid73971

Yuliia Nemeruk,

graduate student,
state higher educational institution
«DONBAS STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

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

State Higher Educational Institution
«DONBAS STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»,
84116, Heneral a Batiuka Street, 19,
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine

ПСИХОКОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

PSYCHOCORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH POST- TRAUMATIC STRESS DISORDER: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Анотація. У статті представлено дані щодо впливу військових подій на здоров'я дітей. Відзначено, що посттравматичний стресовий розлад (надалі – ПТСР) є одним із найпоширеніших розладів в популяціях, які зазнали впливу війни. Означені основні діагностичні критерії ПТСР. Наголошено, що травмівна подія може бути підґрунтям для формування мовленнєвого порушення.

В умовах значної психологічної травматизації дитячого населення України через військові події в країні існує необхідність поглибленого вивчення питання психокорекції мовленнєвих порушень у нормотипових дітей з ПТСР, що обумовило мету дослідження – визначення специфіки психокорекційної діяльності з нормотиповими дітьми, що мають мовленнєві порушення внаслідок ПТСР, під час воєнного стану в Україні.

Автори відмічають, що для провадження ефективної психокорекційної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення внаслідок ПТСР, важливо залучати різних спеціалістів – психологів, логопедів, дефектологів, які мають володіти достатнім рівнем теоретичних знань з питань походження, розгортання, специфіки проживання ПТСР дітьми, вміти працювати з психотравмою, використовувати для цього необхідні інструменти, які будуть ефективними в роботі з такою категорією дітей.

Для реалізації мети статті охарактеризовано етапи проживання травматичної події дітьми, заходи впливу та найбільш сприятливі етапи для роботи з мовленнєвими порушеннями у дітей.

Відзначено взаємозв'язок мовленнєвих порушень і психологічного стану дітей та на підставі наявної літератури наведено дані про виявлені мовленнєві порушення, які є наслідком психотравми та наголошено на необхідності враховувати цей досвід під час психокорекції.

Схарактеризовано особливості планування та проведення психокорекційних заходів з дітьми з мовленнєвими порушеннями внаслідок ПТСР.

Визначено перспективні напрями подальших досліджень – розробка програм психокорекційних заходів для різних вікових категорій дітей з мовленнєвими

порушеннями і ПТСР, зокрема і з використанням дистанційних форм роботи; визнання дітей з ПТСР окремою категорією дітей з особливими освітніми потребами, розробка та впровадження в роботу фахівців, що працюють з дітьми, програм психокорекції станів зазначеної категорії дітей.

Ключові слова: діти; діти з особливими освітніми потребами; мовленнєві порушення; посттравматичний стресовий розлад, психокорекція; ПТСР.

Abstract. The article presents data on the impact of military events on children's health. It has been noted that post-traumatic stress disorder (PTSD) is one of the most widespread disorders in populations that have experienced the impact of war. The main diagnostic criteria of PTSD are defined. It is emphasized that a traumatic event can be the basis for the formation of a speech disorder.

In the conditions of significant psychological traumatization of the children's population of Ukraine due to military events in the country, there is a need for an in-depth study of the issue of psychocorrection of speech disorders in normotypical children with PTSD, which determined the purpose of the study to determine the specifics of psychocorrective activities with normotypical children who have speech disorders due to PTSD during wartime state in Ukraine.

The authors note that in order to carry out effective psychocorrective work with children who have speech disorders due to PTSD, it is important to involve various specialists - psychologists, speech therapists, speech pathologists, who should possess a sufficient level of theoretical knowledge on the issues of origin, development, specifics of living with PTSD in children, be able to work with psychotrauma, use the necessary tools for this, which will be effective in working with this category of children.

In order to realize the purpose of the article, the stages of living with a traumatic event by children, the impact measures and the most favorable stages for working with speech disorders in children are characterized.

The relationship between speech disorders and the psychological state of children is noted, and on the basis of the available literature, the data on detected speech disorders that are a consequence of psychotrauma are given, and the need to take this experience into account during psychocorrection is emphasized.

Features of planning and carrying out psychocorrective measures with children with speech disorders due to PTSD are characterized.

Prospective areas of further research have been determined - development of programs of psychocorrective measures for different age categories of children with conspiracy disorders and PTSD, including the use of remote forms of work; recognition of children with PTSD as a

separate category of children with special educational needs, development and implementation in the work of specialists working with children of programs for psychocorrection of the conditions of the specified category of children.

Key words: children; children with special educational needs; post-traumatic stress disorder; psychocorrection; PTSD; speech disorders.

Актуальність дослідження. Сьогоднішні українські діти стали новим поколінням дітей війни, яким довелось пройти через численні випробування: вимушене переселення, втрату домівки, а може, і близьких, фізичні ушкодження, участь у військових діях.

Згідно з інформацією, що міститься на сайті освітнього омбудсмена України станом на 31 жовтня 2023 року, за кордоном у країнах Європи перебуває мінімум 1,4 млн. українських дітей. *(Понад мільйон українських дошкільнят та мільйон школярів перебувають за кордоном. Як зберегти зв'язок з Україною?, б. д.)*. За даними порталу «Діти війни» *(Діти війни, б. д.)*, станом на лютий 2024 року 1216 дітей поранено, 522 – загиблі, 13 – є жертвами сексуального насильства (без врахування даних про дітей на тимчасово окупованих територіях та в зонах активних бойових дій). Окрім фізичних травм, не менш значущими за негативними наслідками для здоров'я дітей є психологічні травми, наслідком яких є поява психологічних порушень, таких як депресія, тривожні розлади, посттравматичний стресовий розлад.

На тлі психологічних проблем актуальні дослідження стану українських дітей сигналізують про появу мовленнєвих порушень, зокрема мутизму, заїкання, загострення існуючих мовленнєвих і психологічних проблем.

Діти війни формують фактично нову категорію дітей з особливими потребами – дітей, травмованих війною, що мають психічні розлади і супутні порушення, зокрема мовленнєві. Взаємообумовлений вплив психологічного стану і мовлення дитини зумовлює застосування комплексної діагностики

стану дитини і психокорекції за участю різних фахівців – психологів, логопедів, вчителів. Означене ставить перед фахівцями, що працюють дітьми, нові задачі: вміння працювати з психотравмою, розуміння особливостей розгортання ПТСР у дітей, використання засобів і методів, які допоможуть подолати наслідки психотравми в комплексному підході.

Аналіз попередніх досліджень. Воєнний стан в Україні актуалізував тему посттравматичного стресового розладу у дітей. Проблеми корекції ПТСР у дітей присвячені роботи, зокрема, І.Баранець, І.Марціновської, Д.Марценковського, Л.Музичко, Н.Пахомової. Специфіку чинників та перебігу симптомів ПТСР і їх діагностику у дітей вивчали З. Кісарчук, Н. Пророк, О. Туриніна та інші.

Вплив військових дій в Україні на мовлення дітей досліджували О. Лабенко, О.Луценко, Ю.Немерюк, Н.Овадюк, Ю.Рібцун, С.Симоненко, А. Скрипник та інші.

Проте комплексно питанню надання допомоги нормотиповим дітям, що мають мовленнєві порушення внаслідок ПТСР, психотравми, у вітчизняній літературі присвячено недостатньо уваги (Немерюк, 2023).

Метою статті є висвітлення специфіки психокорекційної діяльності з нормотиповими дітьми, що мають мовленнєві порушення внаслідок ПТСР, під час воєнного стану в Україні.

Методами дослідження визначено методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, які спрямовані на створення теоретичних узагальнень та формулювань закономірностей досліджуваного явища.

Виклад основного матеріалу. Глибока криза психічного здоров'я дітей в Україні буде мати довготривалі негативні наслідки для їх здоров'я, оскільки військові дії завдають значного прямого та опосередкованого впливу на фізичне, психічне здоров'я та благополуччя дітей, впливають на їх розвиток (Марценковський, 2023). Травматичні події – проживання в зоні конфлікту, вимушена міграція, інші події, пов'язані з війною, є факторами

ризикую виникнення ПТСР (Martsenkovskiy, D., & Martsenkovsky, I. 2023; Bürgin та ін., 2022; Pfeiffer та ін., 2023), який визнано найпоширенішим розладом серед такої популяції (Lotzin та ін., 2023). До інших можливих наслідків психотравми відносять появу тривожних та психосоматичних порушень (Pfeiffer et al., 2023), зокрема мовленнєвих, у різноманітних формах (Немерюк, 2023), загострення вже існуючих мовленнєвих порушень (Рібцун, 2022).

Міжнародний класифікатор хвороб 11 редакції (надалі – МКХ 11) відносить ПТСР до розладів, пов'язаних зі стресом. Таке угруповання означеного розладу мало привернути та зацентувати увагу на тому, що саме стрес є відправною точкою для розгортання ПТСР та головним фактором виникнення цього порушення (Stein & Reed, 2020).

Згідно з МКХ 11 ПТСР може розвинути після впливу надзвичайно загрозової або жахливої події чи серії подій (World Health Organization, б. д.).

Для встановлення діагнозу ПТСР відповідно до МКХ 11 потрібна наявність усіх таких ознак: 1) повторне переживання травматичної події або подій у теперішньому часі у формі яскравих нав'язливих спогадів, кошмарів, що зазвичай супроводжується сильними або непереборними емоціями, зокрема страхом або жахом, і сильними фізичними відчуттями; 2) уникнення думок і спогадів про подію або події, дії, ситуації або людей, які нагадують подію (події); 3) постійне сприйняття підвищеної поточної загрози, яке може проявлятися в надмірній настороженості. МКХ 11 відзначає, що симптоми мають зберігатись принаймні кілька тижнів та викликають значне порушення в особистих, сімейних, соціальних, освітніх, професійних або інших сферах.

Треба відзначити, що наразі відсутня жодна офіційно затверджена класифікація травматичних подій, тому зважаючи на наведене визначення ПТСР, спровокувати його появу у дитини може будь-яка подія чи серія подій, яку дитина сприймає як надзвичайно загрозову або жахливу.

Серед наслідків травмивної події для здоров'я дітей виділяють проблеми з навчанням, увагою, пам'яттю, емоційні психосоматичні захворювання, загострення наявних психічних захворювань, включно з психічними і неврологічними порушеннями (Марценковський, 2023; Пахомова & Баранець, 2022; Туриніна, 2017). Наслідки психічної травми знаходять своє відображення у порушенні системи відносин між людьми (асоціальна, девіантна поведінка) (Туриніна, 2017). Соматичні симптоми проявляються в тиках, неврозах, тілесних болях (болі в животі, грудях, голові, тремтіння, тики, розлади сну), мовленнєвих порушеннях (Немерюк, 2023; Рібцун 2022).

Немерюк, 2023, на підставі аналізу актуальних наукових досліджень вітчизняних авторів щодо впливу військових дій на стан мовленнєвої активності, мовленнєвого розвитку дітей виділяє такі мовленнєві порушення у дітей, внаслідок психотравми від військових дій в Україні, починаючи з 2014 року:

- зміна в траєкторії їхнього індивідуального мовленнєвого розвитку (поява у дітей телеграфного стилю мовлення, змінення характеру мовленнєвого спілкування з дорослими й однолітками, зниження комунікативної активності, порушення зв'язності мовлення, випадки прояву ситуативного мовлення, прояви небажання вступати й підтримувати мовленнєві контакти на тлі психічних порушень; зниження активності мовленнєвого спілкування);
- регрес мовних навичок;
- повний та тимчасовий мутизм, затримка вимовляння відзначалася у дітей трирічного віку, логоневроз – у дітей 6-7 річного віку, тики й голосові нав'язливості у дошкільнят і дітей молодшого шкільного віку [3, с. 436-437].

Мовленнєві навички, мовленнєвий розвиток є залежними від психологічних станів та наявних психологічних розладів у дитини, означені

порушення є взаємопов'язаними та впливають одне на одне (Пахомова & Баранець, 2022; Шеремет та ін., 2015).

Розуміння першоджерела виникнення психічного розладу та мовленнєвого порушення є передумовою ефективного лікування дитини. В свою чергу при обранні психокорекційних методів, засобів роботи фахівці мають враховувати етапи проживання дітьми травми.

На підставі аналізу наукової літератури виділяють такі етапи переживання травми (Луценко & Фарафанова, 2022; Пахомова & Баранець, 2022; Туриніна, 2017):

- шоківий етап, загальною характеристикою якого є відсутність цілеспрямованої активності дитини і контакту з оточуючим світом;
- етап стабілізації;
- етап відновлення;
- етап особистісної та соціальної інтеграції.

Луценко & Фарафанова, 2022, описуючи досвід групової терапії з дітьми, які мають травмівний досвід, відзначили, що заходи, які вживаються щодо корекції психологічного стану дитини, мають бути обрані залежно від етапу, на якому перебуває дитина в проживанні психотравми. На першому етапі доцільно проводити психотерапевтичні заходи, скеровані на стабілізацію стану дитини, виходу із шоку. Другий етап передбачає обережне опрацювання емоцій, 3-й етап – роботу з ресурсними образами; 4-й етап – тематичні терапевтичні та навчальні зустрічі [15, с. 73].

Третій етап за рахунок приведення до норми психоемоційного стану дитини є сприятливим для відновлення раніше сформованих навичок у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а четвертий етап – для здійснення безпосереднього корекційного впливу на мовленнєве порушення у дітей (Пахомова & Баранець, 2022).

Враховуючи означене, новою вимогою в корекційній роботі логопеда з дітьми, що мають психотравму та мовленнєві порушення внаслідок неї, є

необхідність врахування в корекційній роботі пережитого негативного досвіду, а, отже, і вміння працювати з психотравмою.

Наразі констатують брак спеціалістів сфери психічного здоров'я та суміжних спеціалістів, які вміють працювати з дитячою психотравмою (Марценковський, 2023).

Водночас вміння працювати з психотравмою – володіння специфічними знаннями та методами психокорекції – є новою вимогою та передумовою ефективної роботи логопедів й інших фахівців, що працюють з дітьми, які мають психічну травму.

На законодавчому рівні дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП) визначені діти, які потребують додаткової підтримки в навчанні через свої особливості розвитку, здоров'я або соціального становища.

На підставі аналізу наукових джерел визначають такі категорії дітей з особливими освітніми потребами, а саме: діти з вадами слуху, діти з порушеннями зору, з порушеннями мовлення, інтелекту, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, з затримкою психічного розвитку, зі складними недоліками розвитку, тяжкими порушеннями мовлення, із проблемами соціального змісту, обдаровані діти (Цимбал – Слатвінська, 2019).

Загальновизнано, що військові дії значно збільшують поширеність психологічних розладів серед населення, що зазнало травм війни, відповідно збільшується й попит на послуги спеціалістів, які володіють спеціальними підходами в роботі з ними, знаннями про роботу з травмою.

Зазначене дає можливість говорити про формування нової категорії дітей з особливими освітніми потребами – дітей, які пережили психотравму та мають психічні розлади, зокрема, ПТСР. Специфічною ознакою таких дітей може бути поєднання ПТСР з іншими розладами, що з'явилися на тлі психотравми, зокрема мовленнєвими.

Робота з означеною категорією дітей передбачає розуміння всіх особливостей дитини як специфічного суб'єкта – носія психотравматичного досвіду та підходів до роботи з психічною травмою і супутніми розладами, що нею обумовлені, особливостей розгортання психотравми, ПТСР для впровадження ефективного процесу психокорекції.

Важливим моментом є підготовка та обізнаність таких фахівців в роботі з травмою (Pfeiffer та ін., 2023), що буде гарантувати таким дітям дотримання їх потреб в навчанні, вихованні та розвитку, що унормовано Законом України «Про освіту».

Аналіз наукової літератури дає змогу виділити такі особливості та кроки, що потрібно враховувати при плануванні психокорекційних заходів та роботі з дітьми з ПТСР:

- дитина з ПТСР є особливим суб'єктом отримання психокорекційної допомоги: реакції дитини з ПТСР через свої вікові особливості, психосоціальну незрілість істотно відрізняються від реакцій дорослих. Часто діти не можуть вербально висловити, що їх турбує, що зумовлює необхідність володіння знаннями фахівцями, які працюють з дітьми щодо проявів ПТСР у дітей на різних рівнях функціонування.
- заходи, спрямовані на психокорекцію ПТСР і мовленнєвого порушення, що ним викликано, мають будуватись на розумінні етапів проживання психотравми та базуватись на актуальному стані дитини;
- врахування індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини;
- з'ясування етіологічної причини психотравми як передумови ефективною роботи з психотравмою та мовленнєвим порушенням, що ним спричинено.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, окреслені особливості організації психокорекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення внаслідок ПТСР, визначають необхідність врахування

численних чинників в організації роботи з дітьми з психотравмою. А це потребує від усіх фахівців, долучених до роботи з ними, підвищення професійної компетентності в заданому напрямі роботи, оволодіння методами роботи з психотравмою та засобами, які можуть бути ефективними.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці програм психокорекційних заходів для різних вікових категорій дітей з ПТСР та мовленнєвими порушеннями, зокрема і з використанням дистанційних форм роботи. Важливим є визнання на державному рівні спеціальних потреб дітей з ПТСР, дітей з мовленнєвими порушеннями внаслідок ПТСР та розробка заходів, спрямованих на лікування та покращення якості життя у всіх сферах життєдіяльності такої дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Понад мільйон українських дошкільнят та мільйон школярів перебувають за кордоном. Як зберегти зв'язок з Україною? (б. д.). Освітній омбудсмен України. <https://eo.gov.ua/ponad-milyon-ukrainskykh-doshkilniat-ta-milyon-shkoliariv-perebuvauiut-za-kordonom-yak-zberehty-zv-iazok-z-ukrainoiu/2023/12/26/>
2. Діти війни. (б. д.). Діти війни. <https://childrenofwar.gov.ua/>
3. Немерюк, Ю. (2023). Мовленнєві порушення у дітей як наслідок психотравми. В.В. Нечипоренко (заг.ред.). *Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2023 р.) «Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи»*. м. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2023. – с.436-437.
4. Martsenkovskyi, D., Karatzias, T., Hyland, P., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Redican, E., Vang, M. L., Cloitre, M., Ho, G. W. K., Lorberg, B., & Martsenkovsky, I. (2023). Parent-reported posttraumatic stress reactions in children and adolescents: Findings from the mental health of parents and children in Ukraine study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. Advance online publication*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-11119-001.html>.
5. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., the Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *Eur Child*

Adolesc Psychiatry, 31, 845–853. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-022-01974-z#citeas>.

6. Pfeiffer, E., Beer, R., Birgersson, A., Cabrera, N., Cohen, J. A., Deblinger, E., Garbade, M., Kirsch, V., Kostova, Z., Larsson, M., Larsson, M., Mannarino, A., Moffitt, G., Onsjö, M., Ostensjo, T., Sachser, C., Vikgren, A., Weyler Mueller, H., & Klymchuk, V. (2023). Implementation of an evidence-based trauma-focused treatment for traumatised children and their families during the war in Ukraine: a project description. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(2). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008066.2023.2207422>.

7. Lotzin, A., Morozova-Larina, O., Paschenko, S., Paetow, A., Schratz, L., Keller, V., & Krupelnyska, L. (2023). War-related stressors and ICD-11 (complex) post-traumatic stress disorders in Ukrainian students living in Kyiv during the Russian-Ukrainian war. *Psychiatry Research*, 330. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115561>.

8. World Health Organization. (б. д.). *International Classification of Diseases 11th Revision*. <https://icd.who.int/en>.

9. Stein, D.J., Szatmari, P., Gaebel, W., Berk, M., Vieta, E., Maj, M., de Vries, Y.A., Roest, A., de Jonge, P., Maercker, A., Brewin, C., Pike, K., Grilo, C.M., Fineberg, N., Briken, P., Cohen-Kettenis, P.T., & Reed, G.M. (2020). Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: An international perspective on key changes and controversies. *BMC Medicine*, 18(1), 21. Article 21. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-1495-2>.

10. Марценковський, Д. (2023). Сучасний стан дитячої психіатрії в Україні: освіта та практика. *Українські медичні вісті*, 15(1 (94)) <https://umv.com.ua/index.php/journal/article/download/324/309>.

11. Пахомова, Н., & Баранець, І. (2022). Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.*, (43), 55–63. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39048/Pakhomova_55-63.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

12. Туриніна, О. (2017). *Психологія травмуючих ситуацій*. ДП «Видавничий дім «Персонал». https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/psiholog_travm.pdf.

13. Рібцун, Ю. (2022). Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*, (2 (2)), 201–212. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/2162/2163>.

14. Шеремет, М.К., Базима, Н.В., & Мороз, О.В. (2015). Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями мовлення як проблема теорії і практики корекційної

освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (29), 151–160. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_27.

15. Луценко, О., & Фарафанова, Ю. (2022). Арттерапевтична група емоційної підтримки (онлайн) у період війни: досвід проведення, спостереження, висновки. П. Лукшин (Ред.), *Простір арт-терапії* (2-ге вид., с. 68–81). Арт-терапевтична асоціація. [https://lib.iitta.gov.ua/734433/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2022-Issue%2032\(2\).pdf#page=68](https://lib.iitta.gov.ua/734433/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2022-Issue%2032(2).pdf#page=68).

16. Цимбал-Слатвінська, С. (2019). Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда ЛОГОПЕДА. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, (2), 163–171. <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/178478>.

17. «Про освіту», Закон № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

REFERENCES

1. *Ponad milion ukrainських doshkilniat ta milion shkoliariv perebuvaiut za kordonom. Yak zberehty zviazok z Ukrainoiu? (b. d.). Osvitnii ombudsmen Ukrainy.* <https://eo.gov.ua/ponad-milyon-ukrainskykh-doshkilniat-ta-milyon-shkoliariv-perebuvaiut-za-kordonom-yak-zberehty-zviazok-z-ukrainoiu/2023/12/26/> [in Ukrainian].

2. *Dity viiny* (b.d.). *Dity viiny* <https://childrenofwar.gov.ua/> [in Ukrainian].

3. Nemeruk, Yu. *Movlennievi porushennia u ditei yak naslidok psykhotravy* [Speech disorders in children as a result of Psychotrauma]. In V.V. Nechiporenko (Ed.), *Zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii (m. Zaporizhzhia, 26-27 zhovtnia 2023 r.) «Stratehichni oriientyry osvity ta rehabilitatsii v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho chasu: problemy, rishennia, perspektyvy»*. m. Zaporizhzhia : Vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii - *Collection of abstracts of reports of the International Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhia, October 26-27, 2023) «Strategic orientations of education and rehabilitation in the conditions of martial law and post-war times: problems, solutions, prospects»*. (p. 436–438). *Zaporizhzhia* : Municipal Institution of Higher Education «Khortitsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council [in Ukrainian].

4. Martsenkovskiy, D., Karatzias, T., Hyland, P., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Redican, E., Vang, M. L., Cloitre, M., Ho, G.W.K., Lorberg, B., & Martsenkovsky, I. (2023). Parent-reported posttraumatic stress reactions in children and adolescents: Findings from the

mental health of parents and children in Ukraine study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-11119-001.html> [in English].

5. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., the Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J.M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *31*, 845–853. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-022-01974-z#citeas> [in English].

6. Pfeiffer, E., Beer, R., Birgersson, A., Cabrera, N., Cohen, J.A., Deblinger, E., Garbade, M., Kirsch, V., Kostova, Z., Larsson, M., Larsson, M., Mannarino, A., Moffitt, G., Onsjö, M., Ostensjö, T., Sachser, C., Vikgren, A., Weyler Mueller, H., & Klymchuk, V. (2023). Implementation of an evidence-based trauma-focused treatment for traumatised children and their families during the war in Ukraine: a project description. *European Journal of Psychotraumatology*, *14*(2). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008066.2023.2207422> [in English].

7. Lotzin, A., Morozova-Larina, O., Paschenko, S., Paetow, A., Schratz, L., Keller, V., & Krupelnytska, L. (2023). War-related stressors and ICD-11 (complex) post-traumatic stress disorders in Ukrainian students living in Kyiv during the Russian-Ukrainian war. *Psychiatry Research*, *330*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115561> [in English].

8. World Health Organization. (б. д.). *International Classification of Diseases 11th Revision*. <https://icd.who.int/en> [in English].

9. Stein, D. J., Szatmari, P., Gaebel, W., Berk, M., Vieta, E., Maj, M., de Vries, Y.A., Roest, A., de Jonge, P., Maercker, A., Brewin, C., Pike, K., Grilo, C. M., Fineberg, N., Briken, P., Cohen-Kettenis, P.T., & Reed, G.M. (2020). Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: An international perspective on key changes and controversies. *BMC Medicine*, *18*(1), 21. Article 21 <https://doi.org/10.1186/s12916-020-1495-2> [in English].

10. Martsenkovskyi, D. (2023). Suchasnyi stan dytiachoi psykhiiatrii v Ukraini: osvita ta praktyka [The current state of child psychiatry in Ukraine: education and practice.]. *Ukrainski medychni visti - Ukrainian medical news*, *15*(1 (94)) <https://umv.com.ua/index.php/journal/article/download/324/309> [in Ukrainian].

11. Pakhomova, N., & Baranets, I. (2022). Napriamy korektsiinoi roboty z ditmy iz tiazhkymy porushenniamy movlennia v umovakh voiennoho stanu [Directions of corrective work with children with severe speech disorders under the conditions of the state of war]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta*

spetsialna psykholohiia - Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology, (43), 55–63. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39048/Pakhomova_55-63.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [in Ukrainian].

12. Turykina, O. (2017). *Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii* [Psychology of traumatic situations]. DP «Vydavnychi dim «Personal». https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/psiholog_travm.pdf [in Ukrainian].

13. Ribtsun, Yu. (2022). Zapobihy, zakhysty, dopomohy. Dity z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v umovakh voiennoho stanu. [Warn, protect and help. Children with speech disorders in wartime] *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, (2 (2)), 201–212. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/2162/2163> [in Ukrainian].

14. Sheremet, M.K., Bazyma, N.V., & Moroz, O.V. (2015). *Movlennieva tryvozhnist ditei iz tiazhkomy porushenniamy movlennia yak problema teorii i praktyky korektsiinoi osvity* [Speech anxiety of children with hard speech defects as a problem of theory and practice in Correctional Education], *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia - Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*, (29), 151–160 http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_27 [in Ukrainian].

15. Lutsenko, O., & Farafanova, Yu. (2022). *Arterapevtychna hrupa emotsinoi pidtrymky (onlain) u period viiny: dosvid provedennia, sposterezhennia, vysnovky* [Art therapeutic emotional support group (online) during the war: experience, observations, conclusions]. In P. Lukshin (Ed.), *Prostir art-terapii - Space of art therapy* (2nd ed., pp. 68–81). Kyiv : Art-terapevtychna asotsiatsiia. <https://lib.iitta.gov.ua/734433/1/Art> [in Ukrainian].

16. Tsymbal-Slatvinska, S. (2019). *Klasyfikatsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v aspekti profesiinoi diialnosti lohopedy* [Classification of children with special educational needs in the professional activity of speech therapist]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of the modern school*, (2), 163–171 <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/178478> [in Ukrainian].

17. «Pro osvitu», *Zakon № 2145-VIII* (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

УДК 376:37.02:159.97

Ірина Матющенко,

кандидат педагогічних наук, доцент

email: irina-100@meta.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0684-4154>

Iryna Matiushchenko,

PhD (Pedagogy), Associate Professor

Вікторія Василенко,

магістрантка факультету спеціальної та інклюзивної освіти

email: 22fsio.v.vasylenko@std.npu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-7694-1216>

Viktoriia Vasylenko,

Master's student of the Faculty of Special and Inclusive Education

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна

вул. Пирогова, 9, Київ

01054, Україна

Drahomanov Ukrainian State University

Kyiv, Ukraine

9 Pyrohova Street, Kyiv

01054, Ukraine

**РОЛЬ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ З МЕНТАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

**THE ROLE OF THE PRINCIPLE OF CONSCIOUSNESS IN THE ORGANIZATION OF
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HIGH SCHOOL STUDENTS
WITH MENTAL DISORDERS**

Анотація. У статті розкрито сутність та зміст поняття «психолого-педагогічний супровід» на основі аналізу сучасних наукових підходів в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано нормативно-правові підходи українського законодавства у сфері освіти щодо освітнього процесу та розвитку дитини з

ООП. Запропоновано дефініцію поняття «психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами» як цілісну систему, в процесі діяльності якої відбувається створення сукупності соціальних, психологічних та педагогічних умов з метою забезпечення успішного розвитку та навчання кожного здобувача освіти з інтелектуальними, психофізичними та іншими порушеннями у процесі навчання та виховання.

Визначено роль принципу свідомості (усвідомленості) у процесі організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями та встановлено, що його дотримання педагогом сприяє можливості сформувати у старшокласника вміння краще усвідомлювати себе, свої можливості та потреби; формувати мотивацію до різних видів діяльності (навчальної, творчої тощо), саморозвитку та самовдосконалення, свідомо будувати конструктивні взаємовідносини з оточуючими (однолітками та дорослими), робити свідомий та самостійний вибір свого життєвого шляху.

На основі узагальнення наукових джерел виявлено особливості організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями на засадах принципу свідомості (дотримання відповідності вимог до рівня усвідомлення учнем з ментальними порушеннями своєї діяльності та прийомів розвитку свідомого до неї ставлення віковим можливостям учнів; забезпечення планомірного розширення меж свідомого ставлення учнів з ментальними порушеннями до процесу навчання; врахування змісту розв'язуваних педагогічних завдань; стимулювання свідомого (усвідомленого) учнями контролю, оцінки та аналізу своєї навчальної діяльності тощо). Окреслено перспективні напрями для проведення подальших наукових пошуків з порушеної проблематики.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, принцип свідомості, спеціальна школа, старшокласник з ментальними порушеннями, спеціальна дидактика.

Abstract. The article reveals the essence and content of the concept of “psychological-pedagogical support” based on the analysis of modern scientific approaches in general and special psychological-pedagogical literature. The normative and legal approaches of Ukrainian legislation in the field of education regarding the educational process and development of a child with SEN have been analyzed. The definition of the concept of “psychological-pedagogical support of a child with special educational needs” is proposed as a holistic system, in the process of which a set of social, psychological and pedagogical conditions is created in order to ensure

the successful development and training of every student with intellectual, psychophysical and other disorders in the process education and training.

The role of the principle of consciousness (awareness) in the process of organizing psychological-pedagogical support of high school students with mental disorders was determined and it was determined that its observance by the teacher contributes to the possibility of forming in the high school student the ability to be better aware of himself, his capabilities and needs; form motivation for various types of activities (educational, creative, etc.), self-development and self-improvement; consciously build constructive relationships with others (peers and adults); to make a conscious and independent choice of one's life path.

On the basis of the generalization of scientific sources, the peculiarities of the organization of psychological and pedagogical support of high school students with mental disorders based on the principle of consciousness have been identified (compliance with the requirements for the level of awareness of a student with mental disorders of his activity and methods of developing a conscious attitude towards it with the age capabilities of students; ensuring the planned expansion of the limits of conscious attitude students with mental disorders to the learning process; taking into account the content of solved pedagogical tasks; stimulating the students' conscious (aware) control, evaluation and analysis of their educational activities; etc.). Prospective directions for conducting further scientific researches on the discussed issues are outlined.

Key words: psychological and pedagogical support, principle of consciousness, special school, high school student with mental disorders, special didactics.

Актуальність дослідження. Сьогодні в умовах постійних суспільних змін спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), яка, у свою чергу, ставить перед сферою освіти пріоритетне завдання щодо необхідності перебудови сформованої моделі навчання та виховання на засадах особистісно орієнтованого, інтегрованого та компетентнісного підходів та активного впровадження концепції інклюзивної освіти. Вона полягає, з одного боку, у принциповій зміні поглядів на дитину з психофізичними та інтелектуальними порушеннями, звільняючи її від впливу стереотипних рудиментів та установок, якими керується суспільство та на яких побудовані дії педагогів, а з іншого боку, –

визнання дітей з ООП як цілісних особистостей, забезпечуючи їх соціалізацію та інтеграцію в соціум як повноцінних членів суспільства.

Як свідчать наукові дослідження та життєві спостереження, однією з важливих складових процесу соціалізації старшокласників з ментальними порушеннями є формування у них усвідомленої діяльності, тобто вміння без зовнішнього контролю, допомоги і стимуляції з боку дорослого організувати свою діяльність і досягати поставлених цілей. Завдяки усвідомленій діяльності старшокласники з ментальними порушеннями мають можливість стати більш самостійними та матимуть можливість задовольняти власні потреби та виконувати як навчальні, так і повсякденні завдання без стороннього супроводу. Водночас головною метою сучасної школи є підготовка старшокласників з ментальними порушеннями до самостійного життя, орієнтуючись на їхні індивідуальні здібності та перспективу розвитку. У свою чергу, система освітніх закладів покликана запропонувати відповідні форми самореалізації та самовираження з метою подальшого освоєння життєвого простору. Важливо підкреслити, що сприяння усвідомленій діяльності у старшокласників з ментальними порушеннями є запорукою їх успішної соціалізації.

У цьому процесі важливе значення відіграє дотримання педагогом принципу свідомості під час організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями, який сприяє формуванню усвідомленого ставлення учнів старших класів до будь-якого виду діяльності – спілкування з однолітками та дорослими, навчання (у школі та під час позакласних заходів), творчості тощо.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Проблематика особливостей організації психолого-педагогічного супроводу навчальної та пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами розкривається у наукових здобутках Г. Блеч, В. Бондар, Л. Гречко, І. Дмитрієвої, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєвої, Г. Мерсіянової, В. Синьова, І. Татьянчикової, О. Хохліної та ін.

Особливості використання загальнодидактичних принципів та принципів спеціальної дидактики представлено у дослідженнях О. Березюк, І. Беха, В. Кисличенко, О. Коханко, К. Луцько, О. Мартинчук, І. Середи та інших науковців.

Мета статті – розкрити роль принципу свідомості в організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями.

Методи дослідження: аналіз сучасної загальної та спеціальної психологічної та педагогічної літератури з проблеми використання принципу свідомості в процесі організації та реалізації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями; аналіз нормативних правових актів українського законодавства у сфері освіти; метод узагальнення.

Результати дослідження. У сучасній загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі питання організації та реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є мультидисциплінарним, багатоаспектним та дискусійним, оскільки містить в собі окремі ознаки, які можна віднести до педагогічного, психологічного, психокорекційного, соціологічного наукового дискурсу. Зокрема, широке трактування психолого-педагогічного змісту супроводу обумовлюється необхідністю створення сприятливих умов та безпечного освітнього середовища для всебічного розвитку та саморозвитку дитини з особливими освітніми потребами, розкриття та реалізації внутрішнього потенціалу дитини з ООП, а також формування у неї здатності самостійно діяти та здійснювати вільний самостійний вибір (Іваненко, Козак, 2022: 177).

Сьогодні немає єдиного підходу до розуміння сутності поняття «психолого-педагогічний супровід». Водночас у наукових джерелах зустрічаються такі категорії, як «педагогічний супровід», «психологічний супровід».

Відповідно до положень підпункту 21² статті 1 Закону України «Про освіту» під поняттям «психолого-педагогічний супровід» варто розуміти комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, які передбачено індивідуальною програмою розвитку (ІПР) (Закон України «Про освіту», 2017).

За В. Кобильченком та І. Омельченко, психолого-педагогічний супровід особи з особливими освітніми потребами – комплексна система заходів, спрямованих на організацію освітнього процесу та розвитку дитини з ООП, яка передбачає надання психолого-педагогічних корекційно-розвиткових послуг (Кобильченко, Омельченко, 2019).

У своїх наукових працях деякі українські дослідники (І. Бех, Н. Кудикіна, А. Обухівська, М. Супрун та ін.) зазначають, що психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є професійною діяльністю дорослих, які взаємодіють з дитиною в освітньому середовищі (Бех, 2008). Автори зазначають, що, приходячи до школи та занурюючись у шкільне середовище, дитина з порушеннями розвитку вирішує певні завдання, реалізує свої індивідуальні цілі психічного та особистісного розвитку, соціалізації, навчання тощо. Водночас робота фахівців, які перебувають поруч із дитиною та здійснюють її психолого-педагогічний супровід, спрямована на створення сприятливих соціально-педагогічних умов для її успішного навчання, соціального та психологічного розвитку, а також надання здобувачу освіти допомоги, з одного боку, у максимальному використанні наявних можливостей (ресурсів) для навчання та/або розвитку, а з іншого боку, – у пристосуванні індивідуальних особливостей дитини до заданих ззовні умов шкільної життєдіяльності (Бех, 2008; Обухівська, 2017: 25–26).

Враховуючи вищенаведене, пропонуємо розглядати категорію «психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами» як цілісну систему, в процесі діяльності якої відбувається створення сукупності соціально-психологічних та педагогічних умов з метою

забезпечення успішного розвитку та навчання кожного здобувача освіти у процесі навчання та виховання.

На думку О. Байєра, М. Бардієра та І. Ромазан, однією з важливих особливостей та цінностей психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, особливо старшого шкільного віку (14,5 – 17 років), є надання їй можливості самостійно робити вибір та приймати самостійні рішення на своєму життєвому шляху (Байєр, 2010: 23). У цьому контексті вважаємо, що одним із головних завдань учителя є забезпечення формування здатності та готовності старшокласника з ментальними порушеннями усвідомлювати свої можливості та потреби, вміти самостійно робити свій власний вибір. Відповідно, педагогу не потрібно перекладати процес здійснення цього вибору на себе, а, навпаки, сформуванню у дитини з ООП навички та вміння самостійно ставити та досягати індивідуальні цілі, співвідносячи їх із цілями людей з оточення та певними суспільними цінностями.

Відомо, що в основу організації психолого-педагогічного супроводу дітей покладено провідні принципи дидактики. Як зазначає В. Мозгова, їх використання обумовлено сукупністю вікових та психофізіологічних особливостей та можливостей дітей певного віку (Мозгова, 2020: 12).

У цьому контексті важливе значення відіграє *принцип свідомості*, або *принцип усвідомленості*, в основу якого покладено розуміння того, що кожна людина – це не лише біологічна істота, але й свідомо особистість, яка має власні думки, почуття, переживання та прагнення (Середа, Кисличенко, 2020). За В. Кобильченком, важливість цього принципу витікає з подвійної природи дидактичних процесів, або їх двобічності (Кобильченко, 2017), яка обумовлена суб'єкт-суб'єктною взаємодією «педагог – учень» у процесі реалізації дидактичних процесів, тобто формується взаємодія діяльності педагогічної (викладання, навчання) та навчальної (навчання). Водночас, як зазначає авторка, вихідною точкою такої взаємодії є діяльність учителя, спрямована на створення умов для виникнення діяльності учнів. Учитель ставить перед учнівським колективом педагогічне завдання та створює

ситуації, які сприяють сприйняттю та усвідомленню педагогічного завдання учнями (Кобильченко, 2017: 72–73).

Якщо учні усвідомили сутність майбутньої діяльності, вираженій в її меті, конкретних завданнях та практичних діях, то у випадку їх досягнення та вирішення взаємодія стає результативною, цікавою та цілеспрямованою.

О. Хохліна зазначає, що усвідомленість як метакогнітивна здатність може стати потужним інструментом для самопізнання, саморегулювання та емоційної стійкості особистості, а ґрунтується вона на таких теоретико-методологічних засадах:

- *системний підхід*, який розглядає особистість як складну систему, що динамічно розвивається з урахуванням впливу біологічних, психологічних та соціальних факторів;
- *діяльнісний підхід*, який акцентує увагу на активній ролі особистості у процесі розвитку та саморозвитку;
- *культурно-історичний підхід*, який підкреслює роль соціального середовища та культурних норм у формуванні особистості;
- *особистісно-орієнтований підхід*, який передбачає врахування індивідуальних особливостей та потреб (Хохліна, 2010).

У свою чергу, Л. Прядко та О. Фурман зазначають, що усвідомлення будь-якої інформації, процесу тощо унеможлиблюється без активної участі в цьому особистості учня з ментальними порушеннями, а виникнення активності до певного виду діяльності виникає винятково після усвідомлення мети діяльності. Автори акцентують увагу на тому, що спочатку педагог може стимулювати активність старшокласника з ментальними порушеннями вимогливістю, оцінками, похвалою, проте активність учня не буде високою порівняно із тією, яка є усвідомленою (Прядко, Фурман, 2015).

У процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів старших класів з ментальними порушеннями вчителю необхідно керуватися принципом свідомості та вміло використовувати положення, які з нього

впливають, з метою виховання учнів як свідомих та активних членів соціуму.

1. Вчитель формує у старшокласників з ментальними порушеннями мотивацію до здійснення активної пізнавальної діяльності на уроках та під час позакласної діяльності. Як зазначає В. Кисличенко та І. Середа, первинні мотиви, які спонукають учнів до навчальної діяльності, спочатку не мають усвідомленої соціальної чи особистісної значущості. Вони можуть бути викликані особистими, побутовими причинами (наприклад, гурток зі співу відвідує найліпший друг/подруга; улюблений вчитель проводить цікаві уроки, використовуючи інтерактивні ігри/арт-елементи тощо). Відповідно вчителям треба уважно вивчати початкові мотиви учнів з ментальними порушеннями і поступово перетворювати їх на усвідомлено значущі, які спонукають старшокласників бути активними, та створені задля досягнення мети навчальної діяльності (Середа, Кисличенко, 2020).

Відтак, відбувається поступове формування усвідомленого ставлення учнів старших класів з ментальними порушеннями до навчального предмета, до себе, до учнівського колективу та до оточуючих у цілому. Завданням педагога у процесі психолого-педагогічного супроводу старшокласників з інтелектуальними, психічними та/або психологічними порушеннями є вироблення в учня мотиву – власного прагнення самовдосконалитися (фізично/інтелектуально/творчо), соціалізуватися та інтегруватися у суспільство (більше спілкуватися з однокласниками/дорослими та проводити з ними час), мати адекватну самооцінку тощо.

Педагогу варто підходити поступово до формування у старшокласників з ментальними порушеннями такого мотиву, дотримуючись при цьому певних умов організації навчальної діяльності на уроках та заняттях, а також враховуючи особливості підліткового віку учнів, їхні інтереси та вподобання, індивідуальні можливості. Крім того, важливо ставити конкретні завдання щодо оволодіння учнями необхідними знаннями, навичками та вміннями,

розвитку інтелектуальних, духовно-моральних та вольових якостей особистості старшокласників з ментальними порушеннями.

2. Реалізуючи принцип свідомості в процесі психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями, діяльність учителя спрямована на те, щоб учні:

- усвідомлено виконували операції та дії, які в своїй сукупності та взаємозв'язку становлять діяльність вчення;
- вміли самостійно та усвідомлено орієнтуватися в меті, завданнях, змісті кожного навчального завдання та умовах його виконання;
- спрямовували свої вольові та фізичні зусилля на вирішення поставлених завдань (виконання практичного завдання; обігравання соціальної ситуації; участь в обговоренні проблемного питання тощо);
- мали навички самоаналізу визначення результатів виконання завдань вчителя, оцінки характеру дій однокласників у процесі виконання ними навчальних завдань під час уроків та/або в позаурочній діяльності;
- спільно з учителем чи однокласниками мали змогу вносити зміни до своїх дій щодо виконання навчальних завдань;
- виявляли активність у процесі обговорення результатів навчальної діяльності в цілому або окремих її фрагментів спільно з учителем та однокласниками;
- могли надавати взаємодопомогу у виконанні навчальних завдань на уроках один одному та в позаурочній діяльності.

Правильний підхід учителя до реалізації принципу свідомості у процесі психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями: по-перше, забезпечуватиме активність учнів під час уроків; по-друге, сприятиме формуванню потреби у систематичних заняттях певним видом діяльності з метою фізичного/творчого/інтелектуального вдосконалення; по-третє, сприятиме формуванню активної життєвої позиції.

Старшокласники з ментальними порушеннями повинні усвідомити навчальну мету та завдання, вирішення яких приведе до досягнення поставленої мети. Якщо мета занять – задоволення певної потреби учня, то усвідомлення завдань, які треба вирішити задля досягнення поставленої мети, можливо потребуватиме активного втручання вчителя. Наприклад, учениця з інтелектуальними порушеннями хоче потоваришувати з однокласником, який є лідером у класі та який їй симпатизує. Але як досягти цієї мети та які для цього необхідно вирішити завдання (що саме треба знати дівчині? що необхідно вміти)? Відповіді на ці та інші запитання учениця може отримати у вчителя. У тому випадку, якщо дитина-підліток з ментальними порушеннями не знає та не усвідомлює, як правильно розпочати розмову, як почати взаємодіяти, то це може призвести до різкого зниження темпів та якості формування комунікативної навички та впливатиме на подальший розвиток соціальної компетентності.

Аналіз спеціальної літератури (І. Гарвасюк, В. Кобильченко, В. Мозгова та ін.) свідчить про те, що у процесі психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями педагогам доцільно дотримуватися певних правил у процесі реалізації принципу свідомості задля отримання позитивних результатів у навчанні та вихованні дітей:

1. *Відповідність вимог до рівня усвідомлення учнем з ментальними порушеннями своєї діяльності та прийомів розвитку свідомого до неї ставлення віковим можливостям учнів.* Передбачається, що кожен старшокласник з інтелектуальними, психічними та/або психічними порушеннями має свідомо ставитися до своїх дій. Водночас реалізація принципу свідомості матиме формальний характер, якщо вчитель і до першокласника, і до випускника спеціальної загальноосвітньої школи висуватиме однакові вимоги. Педагогу необхідно керуватись принципом індивідуального підходу.

2. *Забезпечення планомірного розширення меж свідомого ставлення учнів з ментальними порушеннями до процесу навчання.* У процесі

психолого-педагогічного супроводу вчителю потрібно постійно спрямовувати думки учнів на освоєння та пізнання нового, того, що сприяє навчальним досягненням.

3. *Урахування змісту педагогічних завдань, що виконує вчитель.* Чим складніше для старшокласника з ментальними порушеннями освоїти техніку оволодіння конкретними вміннями та навичками, тим більше значення має надаватися системі методичних прийомів розвитку у дитини свідомого ставлення до дії, що вивчається (Гарвасюк, 2014 :46–50; Кобильченко, 2020; Мозгова, 2020 :11–16).

4. *Стимулювання свідомого (усвідомленого) учнями контролю, оцінки та аналізу навчальної діяльності.* Для цього досвідчені педагоги у сфері корекційної педагогіки застосовують цікаві прийоми:

а) попередній показ певної навчальної дії чи руху учням з ментальними порушеннями під час її розучування на різних етапах навчання. Як зазначає В. Мозгова, наочна демонстрація та практичне застосування термінової об'єктивної інформації щодо якості виконання навчальної дії може сприяти формуванню в учнів з ментальними порушеннями здатності мобілізувати додаткові зусилля, дає матеріал для аналізу власних дій, дає змогу судити про ступінь освоєння отриманих знань (Мозгова, 2020);

б) застосування спеціальних сигналів зорового або акустичного характеру, що сприяють наданню старшокласникам з ментальними порушеннями у процесі їхньої навчальної діяльності термінової інформації, що свідчить про правильність або неправильність виконання ними фізичної/ігрової вправи/завдання, розв'язання математичного завдання, взаємодії з однокласниками тощо;

в) виховання вміння самостійно підбирати дії, знання та вміння для вирішення конкретних завдань, самооцінки та взаємооцінки якості виконаного завдання; визначення помилок, допущених учнями з ментальними порушеннями під час виконання вправ. Обговорення способу їх

усунення може сприяти формуванню в учнів контрольно-оцінного компонента навчальної діяльності (Середа, Киличенко, 2020).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення сучасних досліджень у сфері загальної та спеціальної психології та педагогіки дає підстави дійти таких висновків:

1. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є цілісним процесом створення сукупності необхідних умов соціального та психолого-педагогічного спрямування з метою їх успішного та гармонійного всебічного розвитку, забезпечення продуктивного руху кожної дитини її особистим життєвим шляхом, надання їй допомоги в усвідомленні свого «Я», розумінні себе та людей у соціумі, побудові взаємовідносин з однолітками та дорослими, тобто сприяння соціалізації та інтеграції дитини з ООП у суспільство як повноцінного його члена.

2. Важливу роль в організації психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями відіграє принцип свідомості (усвідомленості), суть якого впливає з розуміння психологічного концепту про те, що свідомість особистості опосередковує всі пізнавальні процеси, впливає на самосвідомість, мотивацію та соціальну компетентність індивіда.

3. Організація психолого-педагогічного супроводу старшокласників з ментальними порушеннями передбачає: 1) розуміння педагогом особливостей формування та розвитку пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення та уяви) у підлітків з ментальними порушеннями; 2) надання допомоги у формуванні у старшокласників з ООП адекватної самооцінки, прийняття себе та своїх психофізичних особливостей; 3) формування мотивації до навчання та саморозвитку через формування свідомого ставлення дитини з ментальними порушеннями до самої себе та свого життя; 4) сприяння розвитку соціальної компетентності у старшокласників з ментальними порушеннями; 5) створення умов для особистісного зростання та самореалізації учнів старших класів спеціальної школи.

4. Реалізація принципу свідомості у психолого-педагогічному супроводі учнів старших класів з інтелектуальними, психічними та психологічними порушеннями дає змогу таким дітям краще усвідомлювати себе та свої можливості, формувати мотивацію до навчання та саморозвитку, а також будувати конструктивні стосунки з оточуючими (однолітками та дорослими).

Вважаємо перспективним проведення подальших наукових розвідок з порушеної проблематики у вивченні особливостей реалізації принципу свідомості в психолого-педагогічному супроводі процесу соціалізації старшокласників з ментальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байер, О. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ : СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 21–31.

2. Бех, І.Д. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2008. 480 с.

3. Гарвасюк, І.Г. Психологічний супровід обдарованої дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 3(22). С. 46–50.

4. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : методичний посібник / уклад. Л. О. Прядко, О. О. Фурман. Суми : РВВ СОІППО, 2015. 114 с.

5. Іваненко, Н.В., Козак, Л.В. Педагогічний супровід дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. № 1(6). С. 173–183.

6. Кобильченко, В.В., Омельченко, І.М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами // Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (28 березня 2019 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. С. 120–123.

7. Кобильченко, В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

8. Мозгова, В.І. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання // Психолого-педагогічний супровід дитини з

особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / укладачі Литвин І.М., Гавриленко Т.Л. Черкаси : «ЧОПОПП Черкаської обласної ради», 2020. С. 11–16.

9. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

10. Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

11. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. №2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. №38-39. Стор. 5. Ст. 380.

12. Серeda, І.В., Кисличенко, В.А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу. Частина I. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. 164 с.

13. Хохліна, О.П. До проблеми психологічного обґрунтування принципу усвідомленого навчання та виховання студентів. *Вісник психології і педагогіки*. 2010. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Хохліна_О.П._До_проблеми_психологічного_обґрунтування_принципу_усвідомленого_навчання_та_виховання_студентів (дата звернення: 30.01.2024).

REFERENCES

1. Baiier, O. (2010) Psykholoho-pedahohichniy suprovid rozvytku dytyny v osvitnomu protsesi DNZ [Psychological and pedagogical support for the development of the child in the educational process of the PEI] Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk : SDPU. Ch. 1. S. 21–31. [in Ukrainian].

2. Bekh, I.D. (2008). Psykholohiia osobystosti: navchalnyi posibnyk [Psychology of specialness: a basic guide]. Kyiv: Lybid, 480 s. [in Ukrainian].

3. Harvasiuk, I.H. (2014). Psykholohichniy suprovid obdarovanoi dytyny [Psychological support for a gifted child]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. № 3(22). S. 46–50. [in Ukrainian].

4. Priadko, L.O., & Furman, O.O. (2015). Dydaktychni osnovy navchannia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku : metodychnyi posibnyk [Didactic foundations for teaching children with impaired intellectual development: methodical guide]. Sumy : RVV SOIPPO, 114 s. [in Ukrainian].

5. Ivanenko, N.V., & Kozak, L.V. (2022). Pedahohichniy suprovid ditei doshkilnoho viku yak psykholoho-pedahohichna problema [Pedagogical support for preschool children as a psychological and pedagogical problem]. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)*. № 1(6). S. 173–183. [in Ukrainian].

6. Kobylychenko, V.V., & Omelchenko, I.M. (2019). Naukovi aspekty psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Scientific aspects of psychological and pedagogical support for children with special social needs] // Visnyk Naukovo-doslidnoi laboratorii inkliuzyvnoi pedahohiky za materialamy V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu: «Inklyuzyvna osvita: teoriia, metodyka, praktyka» (28 bereznia 2019 r.). Uman : VPTs «Vizavi». S. 120–123. [in Ukrainian].

7. Kobylychenko, V.V. (2017). Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru : monohrafiia [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support for young students with visual impairments: monograph]. Poltava : TOV «Firma «Tekhservis». 367 s. [in Ukrainian].

8. Mozghova, V.I. (2020). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid uchniv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Psychological and pedagogical support for students with special needs in the minds of inclusive education] // Psykholoho-pedahohichnyi suprovid dytyny z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly. Cherkasy : «ChOIPOPP Cherkaskoi oblasnoi rady». S. 11–16. [in Ukrainian].

9. Yarmachenko, M.D. (2001). Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 514 s. [in Ukrainian].

10. Obukhivska, A.H. & others (2017). Psykholohichnyi suprovid inkliuzyvnoi osvity: metodychni rekomendatsii [Psychological support for inclusive education: methodological recommendations]. Kyiv : UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 92 s. [in Ukrainian].

11. Pro osvitu [On education]: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. №2145-VIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2017. №38-39. Stor. 5. St. 380 [in Ukrainian].

12. Sereda, I.V., & Kyslychenko, V.A. (2020). Spetsialna pedahohika z osnovamy spetsialnoi dydaktyky: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv z kursu. Chastyna I [Special pedagogy with the basics of special didactics: Basic methodological textbook for independent work of course students. Part I]. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 164 s. [in Ukrainian].

13. Khokhlina, O.P. (2010). Do problemy psykholohichnoho obgruntuvannia pryntsyphu usvidomlenoho navchannia ta vykhovannia studentiv [To the problem of psychological substantiation of the principle of conscious learning and education of students]. Visnyk psykholohii i pedahohiky. Retrieved from: https://www.psyh.kiev.ua/Хохліна_О.П._До_проблеми_психологічного_обґрунтування_принципу_усвідомленого_навчання_та_виховання_студентів (accessed on 31.01.2024). [in Ukrainian].

УДК: 159.92

Ірина Омельченко,

доктор психологічних наук, професор,

провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

iraomel210781@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>

Researcher ID: AAA-1586-2022

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57926304300>

Iryna Omelchenko,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Leading researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs

Вадим Кобильченко,

доктор психологічних наук, професор,

головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору

vadimvk@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-5090>

Researcher ID: O-9579-2016

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57925696900>

Vadym Kobylchenko,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Chief researcher of the Department of Education of Visually Impaired Children

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

**ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНО-
ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У
ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО
СТУПЕНЯ ПРОЯВУ ТА НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ**

A DIAGNOSTIC TOOL TO STUDY THE MORAL-BEHAVIOURAL COMPONENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN PRE-SCHOOLERS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES AND PRE-SCHOOLERS WITH NORMATIVE DEVELOPMENT

Анотація. У статті окреслено актуальність проблеми розроблення та апробації українського діагностико-наочного контенту для дослідження соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком. Розкрито, що наразі в українській спеціальній психології визначено необхідність дослідження у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву морально-поведінкового компонента соціального інтелекту. Висвітлено, що розроблений авторами психодіагностичний інструментарій спрямований на дослідження морально-поведінкового компонента соціального інтелекту постає в здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, полягає в умінні ідентифікувати себе з іншими, умінні прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку; сформованості моральних інстанцій у дитини-дошкільника з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком. Обґрунтовано змістовий контент методики, яка складається із картинок, на яких відображена динаміка розгортання української народної казки «Ворона і гадюка» та портретні картинки з зображенням емоцій: 1) радості; 2) злості; 3) смутку; 4) страху; 5) подиву; 6) спокою (окремі набори для хлопчиків та дівчаток). Визначено специфіку розпізнання емоцій дошкільниками з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та дітьми з нормотиповим розвитком. Експериментально перевірено, що діти адекватно оцінюють героїв казки, засуджуючи поведінку гадюки та схвалюючи вчинок ворони. Більшість дошкільнят при ідентифікації себе з гадюкою відповідають, що вони не стали б їсти пташенят на місці гадюки. Вони здатні спрогнозувати негативне ставлення до героя у зв'язку з його поведінкою. Так, наприклад, діти кажуть, що з гадюкою не дружать, «бо вона зла (сердита, погана)».

Теоретично обґрунтовано, що перспективи подальших наукових студій полягатимуть в інтерпретації результатів експерименту, який засвідчує стан сформованості морально-поведінкового компонента соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Ключові слова: соціальний інтелект, мораль, поведінка, ідентифікація, дошкільники з нормотиповим розвитком, дошкільники з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, діагностичний інструментарій.

Abstract. The article outlines the importance of development and probation of a Ukrainian diagnostic visual measure to study social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities and pre-schoolers with normative development. Currently, Ukrainian special psychology needs research moral-behavioural component of social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities. The psychological diagnostic tool, developed by the article authors, examines the moral-behavioural component of social intelligence, which means children's ability to interpret and evaluate other people's actions, their ability to identify oneself with others and to predict the situation depending on a committed act, formed moral ideas in preschool children. The tool can be applied for children with mild intellectual disabilities and those with normal development. The tool consists of sets of pictures depicting the dynamic unfolding of the Ukrainian fairy-tale «Crow and Viper» and the following emotions: 1) joy; 2) anger; 3) sadness; 4) fear; 5) surprise; 6) rest (separate sets for boys and girls). The specifics of emotion recognition by pre-schoolers with mild intellectual disabilities and children with normative development were determined. The experimental verification has shown that children adequately evaluate the fairy tale characters, condemning the Viper's behaviour and approving the Crow's acts. Identifying themselves with the Viper, pre-schoolers mainly answer that they would not eat chicks if they were the Viper. They were able to predict a negative attitude towards this character because of its behaviour. For example, children said that did not want be friends with the Viper, «because it was evil (angry, bad)».

We have theoretically justified that the prospects of further scientific studies will include interpretation of experimental data revealing formation of the moral-behavioural component of social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual disabilities.

Key words: social intelligence, morality, behaviour, identification, pre-schoolers with normative development, pre-schoolers with mild intellectual disabilities, diagnostic tools.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі становлення клінічної та спеціальної психології актуальність розроблення діагностичного інструментарію посідає чільне місце в контексті реалізації завдань діагностики та супроводу формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (раніше затримкою психічного розвитку; далі ІТЛСП). Функціонування підростаючої особистості у вимірі постіндустріального суспільства актуалізує на порядку

денному необхідність формування основ його вихованості, морально-поведінкових основ функціонування його соціального інтелекту. За таких умов соціальний інтелект має розглядатися як особлива здатність правильно думати про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування до міжособистісних взаємодій та як регулятор усвідомленого спілкування одного суб'єкта з іншим. Окрім цього, морально-поведінковий вимір соціального інтелекту має потрактовуватися як засіб орієнтації в проблематиці добра та зла, орієнтирах вчинків людей з точки зору моралі, соціальній адаптації особистості (вміння пояснювати й переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми). На наше переконання, сучасні проблеми постіндустріального суспільства багато в чому спричинені дефіцитом культури й моральності, доброти, любові й милосердя у людських стосунках.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Генеза морально-поведінкового компонента соціального інтелекту у дітей середнього та старшого дошкільного віку з ІТЛСП розглядається в наукових розвідках, присвячених формуванню більшою мірою поведінкового складника соціального інтелекту в умовах нормотипового та дизонтогенетичного розвитку (О. Вовченко, 2022; І. Недозим, 2019; Г. Ожубко, 2012; О. Савчук, 2018; Т. Струкова та Б. Братаніч, 2021; К. Kolbasova, І. Omelchenko, V. Kobylchenko, О. Huliaieva, О. Vovchenko, 2023). Роль поведінкового складника більшою мірою тлумачиться крізь призму функціонування трьох процесів: соціальної перцепції, соціальної взаємодії, соціальної адаптації.

Зазначені науковці виявили, що поведінковий вимір соціального інтелекту передбачає формування в дитини таких складових: як соціальне сприймання на основі вміння слухати (та чути) іншу людину; соціальної взаємодії у вигляді здатності до колективної (групової) взаємодії і творчого спілкування; соціальної адаптації через здатність роз'яснювати свою позицію і здійснювати на інших переконуючий мотиваційний вплив, а також уміння

уживатися з іншими людьми та демонструвати відкритість у стосунках із людьми (Т. Струкова, Б. Братаніч, 2021: 14-15).

Суголосної позиції дотримується дослідниця Г. Ожубко (2012). На її переконання, поведінкова складова містить соціальне сприймання (уміння слухати співрозмовника, розуміти гумор), соціальну взаємодію (здатність і готовність працювати спільно), соціальну адаптацію (вміння пояснювати й переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми).

Отже, в науковому дискурсі даних авторів більшою мірою розкрито спрямованість поведінки через соціальну перцепцію, соціальну взаємодію та соціальну адаптацію.

Ми дотримуємось позиції, що морально-поведінковий компонент соціального інтелекту постає в здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, полягає в умінні ідентифікувати себе з іншими, умінні прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку; сформованості моральних інстанцій у дитини-дошкільника з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком (І. Омельченко, 2023: 86).

Мета статті: з'ясування особливостей діагностичного інструментарію дослідження морально-поведінкового компонента соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Методи дослідження: Концептуальним фундаментом розуміння морально-поведінкового компонента соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком виступають дослідження, презентовані в цій статті.

Теоретичні методи: формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного, структурно-функціональне моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження морально-поведінкового компонента соціального інтелекту нами було розроблено та апробовано методику «Казка» (розробник І. Омельченко).

Методика призначена для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, спрямована на вивчення соціального інтелекту, а саме: виявлення здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, уміння ідентифікувати себе з іншими (тваринами), уміння прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку. Методика також дає можливість отримати додаткові дані про рівень сформованості моральних інстанцій у дитини.

Стимульний матеріал:

- 1) текст казки «Ворона і гадюка»;
- 2) сюжетні картинки до казки (рис. 1-7);
- 3) комплект картинок із зображеннями дитячих осіб із різними емоційними станами (радості, агресії, смутку, страху, подиву, спокою – рис. 8-9).

Хід дослідження

Дитині даються картинки а із зображенням сюжету казки «Ворона і гадюка») і читається повний текст казки. Потім йде розмова про прослухану казку, при цьому картинки утримуються в полі зору дитини.

Запитання:

1. Про що дана казка?
2. Хто найголовніший персонаж у казці?
3. Які почуття переживала ворона, коли гадюка з'їдала воронят? Що відчувала гадюка, коли з'їдала воронят мами ворони.
4. Який характер у ворони, гадюки, лиса?
5. Який герой казки тобі найбільше сподобався? Чому? Ким би ти хотів бути у цій казці, на чие місце став би?
6. Який герой тобі не сподобався? Чому? Як би ти вчинив на його місці?
7. Як ти думаєш, чи захочуть із гадюкою дружити інші звірі? Чому?

Види допомоги

1. Якщо дитина не може відповісти на питання методики, їй задаються навідні питання.

2. Якщо дитина не може вербалізувати свої уявлення про вчинки та почуття героїв, їй даються картки набору із зображенням осіб, які виражають ті чи інші емоції, і пропонується вказати на картку із зображенням тієї емоції, яку, на її думку, відчуває той чи інший герой казки.

3. Якщо дитина не може відтворити сюжет казки, експериментатор нагадує сюжет, вказує на відповідні сюжетні картинки, після чого знову ставить запитання щодо змісту казки.

Оцінка результатів

4 бали (високий рівень) – дитина відповідає на запитання, інтерпретує прихований смисл казки і правильно визначає вчинки героїв, адекватно називає почуття, пережиті ними, здатна до адекватної оцінки вчинків героїв.

3 бали (середній рівень) – у відповідях дитини є неточності, найчастіше дитина інтерпретує вчинки та почуття героїв, виходячи з конкретних ситуацій, пережитих нею самою, міркуванням дитини притаманний інфантилізм.

2 бали (рівень нижче середнього) – дитина може вловити смисл казки та назвати деякі емоційні стани героїв казки при навідних запитаннях та підказках експериментатора.

1 бал (низький рівень) – дитина не може пояснити вчинки героїв, правильно підставляє картки із зображенням відповідних емоційних станів, але не завжди може назвати їх.

0 балів (дуже низький рівень) – дитина не може виконати завдання навіть в умовах надання допомоги, не ідентифікує зображення емоційних станів на картинках з емоціями героїв казки.

Текст казки «Ворона і гадюка» (українська народна казка)

Жила собі ворона і зробила на дереві гніздо та й нанесла туди яєць. А у тім дереві, в корінні, мала і гадюка гніздо.

Ворона висиділа молодняк і постійно літала у пошуках харчів. Далеко літала і збирала, що могла, аби погодувати дітей. (Див. рис. 1).

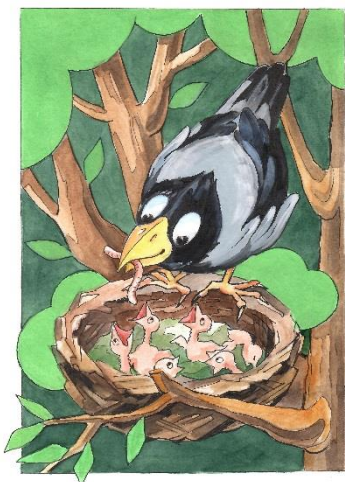


Рис. 1

Прилітає вона одного дня до гнізда, дивиться – бракує одного вороняти. Дуже засмутилась ворона, та нічого вдіяти не в змозі. Другого дня не стало знов одного вороняти. (Див. рис. 2). І так за тиждень пропали всі діти.



Рис. 2

Дуже переживала ворона, що якийсь злодій викрав усіх дітей, проте нічого вдіяти не могла. І змушена вона знову нестися і висиджувати.

Висиділа вона знов воронят, полетіла їм шукати їду. Прилітає – і знов бракує одного вороняти... Вирішила ворона підстерегти злодія та сіла собі на друге дерево і дивиться, хто буде лізти до гнізда, та й побачила, що та гадюка, що мала гніздо у корінні, вилізла на дерево і з'їла її дитину (див. рис. 3).



Рис. 3

Думала ворона і гадала, як же то гадюку прогнати, і тут їй зустрівся лис. Розказала про все вона лису та й попросила у нього пораду, так як знала, що лис найхитріший у лісі. (Див. рис. 4).

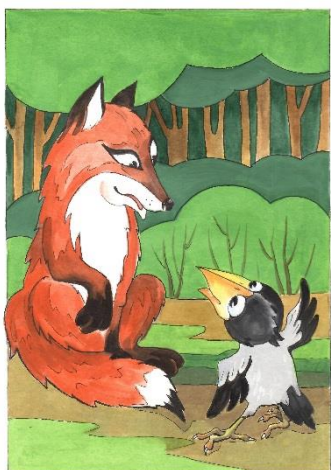


Рис. 4

Лис:

- Тут, – каже, – зараз прийде князівська дочка купатися до ріки, і як буде з себе одягу знімати, буде у неї на шиї золотий ланцюжок. Укради той ланцюжок і поклади до тієї нори де живе гадюка.

Ворона так і зробила (див. рис. 5).

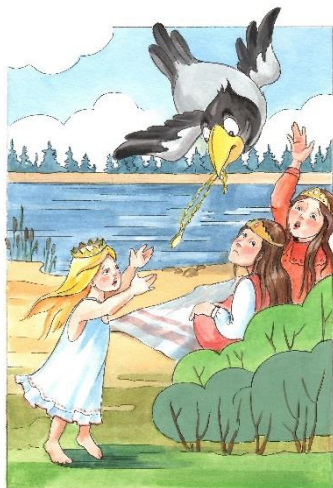


Рис. 5

Проте охорона князівни побачила, що ворона вкрала ланцюжок, і тишком прослідкували, куди ворона понесла ланцюжок (див. рис. 6).

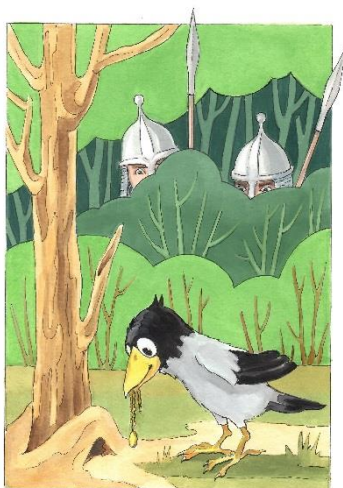


Рис. 6

А ворона спустилася до нори гадюки і там поклала ланцюжок, а сама відлетіла на друге дерево і дивиться згори, що трапиться далі. Охоронці підійшли до дерева та й до нори, а там ланцюжок блищить. Почали діставати

його, проте він був глибоко в норі і дістати його було неможливо, тоді почали обкопувати нору і зустріли в тій норі гадюку, яка і поїла воронячих дітей. Впіймали вони змію, забрали із собою. (Див. рис. 7).



Рис. 7

От так то ворона позбулася свого запеклого ворога і більше ніколи не бачила вона гадюку, а її воронят більше ніхто не викрадав.

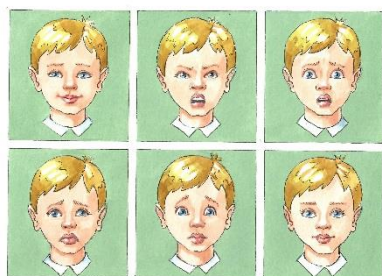


Рис. 8

Рис. 9

Протокол фіксації результатів дослідження за методикою «Казка»

ПІБ _____ дитини _____

Вік: _____

Група _____ ЗДО _____

Дата _____

дослідження: _____

Запитання	Відповіді дитини	Види і кількість допомоги
Про що дана казка?		
Хто найголовніший персонаж у казці?		
Які почуття переживала ворона, коли гадюка з'їдала воронят? Що відчувала гадюка, коли з'їдала воронят мами ворони?		
Який характер у ворони, гадюки, лиса?		
Який герой казки тобі найбільше сподобався? Чому? Ким би ти хотів бути у цій казці, на чие місце став би?		
Який герой тобі не сподобався? Чому? Як би ти вчинив на його місці?		
Як ти думаєш, чи захочуть із гадюкою дружити інші звірі? Чому?		

Групи дітей	Вік	Бали
Діти дошкільного віку з нормотиповим розвитком	Дошкільники	1-4
Діти дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	Дошкільники	1-3

Висновки та перспективи майбутніх наукових розвідок. Діти з нормотиповим розвитком у дошкільному віці розуміють смисл казки, можуть її переказати. В якості головного героя вони обирають гадюку, рідше ворону.

Діти визначають емоційні стани героїв казки самостійно чи з допомогою картинок, правильно оцінюють вчинки героїв, їх у подіях; здатні до ідентифікації з героями казки, схильні ідентифікувати себе з позитивними героями казки (вороною й лисом). У міркуваннях дошкільнят можливо спостерігатиметься інфантилізм, схильність інтерпретувати поведінку героїв з власного досвіду.

Діти дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву загалом розуміють смисл казки, називають головним героєм ворону чи гадюку, іноді при визначенні головного героя можуть назвати всіх трьох персонажів. Дошкільники відчують труднощі щодо емоційних станів персонажів казки, частіше визначають риси характеру чи поведінки, у своїй оцінці вони є досить примітивними («хороший», «поганий»). Вони можуть визначати переживання героїв при навідних питаннях (перший вид допомоги) і показі портретних картинок (другий вид допомоги), проте оцінка є не дуже точною (гадюка «зла», ворона «добра», «весела»). Діти адекватно оцінюють героїв казки, засуджуючи поведінку гадюки та схвалюючи вчинок ворони. Більшість дошкільнят при ідентифікації себе з гадюкою відповідають, що вони не стали б їсти пташенят на місці гадюки. Вони здатні спрогнозувати негативне ставлення до героя у зв'язку з його поведінкою. Так, діти кажуть, що з гадюкою не дружать, «бо вона зла (сердита, погана)».

Перспективи подальших наукових студій полягатимуть в інтерпретації результатів експерименту, який засвідчує стан сформованості морально-поведінкового компонента соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kolbasova Khrystyna, Omelchenko Iryna, Kobylchenko Vadym, Hulciaeva Olena, Vovchenko Olha. Psychological Analysis of Manifestations of Nonverbal Intelligence of Senior Pre-Schoolers in the Context of Inclusive Education. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2023. VOL. 11 №. 2 P. 87-96. <https://doi.org/10.6000/2292->

2598.2023.11.02.3.

2. Вовченко, О.А. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія. Київ: ПП «ЮНІСОФТ», 2021. 450 с.

3. Ворона і гадюка. Українські народні казки. Розвивайко URL: <http://rozvyvajko.com.ua/kazky/ukrajinski-narodni-kazky/vorona-i-hadyuka/>

4. Недозим Інна Вікторівна. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка. Київ : [б.в.], 2019. 18 с.

5. Ожубко, Г.В. Сутність та структура соціального інтелекту. Проблеми сучасної психології. 2012. Вип. 17. С. 88–94.

6. Омельченко, І.М. Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву [Текст]: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 230 с.

7. Савчук, О. Інноваційні технології соціалізації дошкільників в освітній простір. *Молодий вчений*. 2018. №7(193). С. 171–173.

8. Струкова, Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія : Філософія. Педагогіка*. 2021. № 1. С. 11-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnipakmo_2021_1_4

REFERENCES

1. Kolbasova, Khrystyna, Omelchenko, Iryna, Kobylchenko, Vadym, Hulciaeva, Olena, & Vovchenko, Olha (2023). Psychological Analysis of Manifestations of Nonverbal Intelligence of Senior Pre-Schoolers in the Context of Inclusive Education. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11, 2 87-96. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.3>. [in English].
2. Vovchenko, O.A. (2021). *Kontseptualizatsiia fenomenu emotsiinoho intelektu pidlitkiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [The conceptualized phenomenon of emotional intelligence of adolescents with intellectual developmental disorders]: monohrafiia*. Kyiv: PP «YuNISOFT». [in Ukrainian].
3. *Vorona i hadiuka. Ukrainski narodni kazky. [Ukrainian fairy-tales]*. Rozvyvaiko URL:

<http://rozvyvajko.com.ua/kazky/ukrajinski-narodni-kazky/vorona-i-hadyuka/>

4. Nedozym, Inna Viktorivna (2019). *Osoblyvosti sotsialnoho intelektu ditei doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektru [The peculiarities of social intelligence of preschool children with autistic spectrum disorders]: (Ext. abstract of PhD diss.)*. Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Ozhubko, H.V. (2012). Sutnist ta struktura socialnogo intelektu [The essence and structure of social intelligence]. *Problemy suchasnoyi psykologiyi [Issues of modern psychology]*. 17, 88–94. [in Ukrainian].
6. Omelchenko, I.M. (2023). *Psyhologichni osnovy diagnostyky socialnogo intelektu u doshkilnykiv iz intelektualnymy trudnoshhamy legkogo stupenya proyavu: navchalno-metodychnyj posibnyk. [Psychological bases of social intelligence examining in pre-schoolers with mild intellectual disabilities: educational and methodological manual]*. Kyiv: Vydavetz Cybul'ska, [in Ukrainian].
7. Savchuk, O. (2018). Innovacijni tehnologiyi socializaciyi doshkilnykiv v osvitnij prostir [Innovative technologies of pre-schoolers' socialization in the educational space]. *Molodyj vchenyj. [A young scientist]*. 7(193), С. 171–173. [in Ukrainian].
8. Strukova, T., & Bratanich, B. (2021). Socialnyj intelekt yak skladova feliksologichnogo pidxodu do socializaciyi dytyny [Social intelligence as a component of the felixological approach to child socialization]. *Visnyk Dniprovskoyi akademiyi neperervnoyi osvity. Seriya : Filosofiya. Pedagogika. [Bulletin of the Dnipro Academy of Continued Education. Series: Philosophy. Pedagogy]*. 1, 11-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnipakmo_2021_1_4 [in Ukrainian].

УДК 376-056.3-053.4/.5:364-785.14]615-029:7

Андрій Пех,

аспірант 1-го року навчання

e-mail: andrepekh@gmail.com

ORCID: 0009-0007-1333-0278

Andriy Pekh,

postgraduate student of the 1st year of study

e-mail: andrepekh@gmail.com

ORCID: 0009-0007-1333-0278

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

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

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

ART THERAPEUTIC METHODS IN SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. В статті проаналізовано підходи щодо технологій арт-терапії, які застосовуються в якості психопрофілактики, реабілітації, навчання, діагностики і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито технології арт-терапії в галузі психології та суміжних галузях: педагогіці, медицині, соціології та ін. Обґрунтовано, що арт-терапія, в супроводі професійної діяльності, – один з досить потужних напрямів психологічної допомоги, основним завданням якого є сприяння більш повній самореалізації особистості. Обґрунтовано, що базовою методологічною ідеєю арт-терапії є положення про тісний зв'язок художньої творчості людини з її психічним станом. З'ясовано різні підходи до визначення арт-терапії: як терапії засобами мистецтва; як засіб розвитку особистості та її творчого потенціалу; як технологію, створену на основі

образотворчої діяльності задля розкриття творчого потенціалу і гармонізації внутрішнього світу дитини; як особливу форму психотерапії; як вид психологічної допомоги особистості, реабілітації і психотерапії, заснованій на мистецтві і творчих продуктивних формах активності людини; як терапію, змістом якої є художня творчість людини. Розкрито сучасний стан дослідження питання використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Проаналізовано наукові пошуки американських, західноєвропейських та українських дослідників із питань особливостей арт-терапії як науки і її ефективності в роботі з такими дітьми.

Визначено пріоритетні напрями подальших наукових та практичних пошуків щодо реалізації психотерапевтичного та психокорекційного потенціалу арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що сприятиме життєвій самореалізації дитини, формуванню відчуття власної цінності через використання світоглядно-ціннісного потенціалу творів мистецтва.

Ключові слова: арт-терапія, соціум, психологічний супровід, діти, порушення психофізичного розвитку.

Abstract. The article analyzes approaches to art therapy technologies that are used as psychoprophylaxis, rehabilitation, training, diagnosis, and development of children with special educational needs. Art therapy technologies in the field of psychology and related fields: pedagogy, medicine, sociology, etc. are analyzed. It is substantiated that art therapy, accompanied by professional activity, is one of the rather powerful directions of art therapy work, the main task of which is to promote more complete self-realization of the individual. It is substantiated that the basic methodological idea of art therapy is the close connection of a person's artistic creativity with his mental state. Various approaches to the definition of art therapy have been clarified: as therapy by means of art; as a means of personality development and its creative potential; as a technology created on the basis of artistic activity in order to reveal the creative potential and harmonize the child's inner world; as a special form of psychotherapy; as a type of psychological assistance to the individual, rehabilitation and psychotherapy, based on art and creative productive forms of human activity; as therapy, the content of which is the artistic creativity of a person. The current state of research on the use of art therapy in working with children with special educational needs is revealed. The scientific searches of American, Western European, and Ukrainian researchers on the peculiarities of art therapy as a science and its effectiveness in working with such children are analyzed.

The priority directions of further scientific and practical research regarding the realization of the psychotherapeutic and psych corrective potential of art therapy in working with children

with special educational needs have been determined, which will contribute to the child's life self-realization, the formation of a sense of self-worth using the worldview and value potential of works of art.

Key words: art therapy, society, adaptation, children, disorders of psychophysical development.

Актуальність дослідження. У сучасних соціально-психологічних науках арт-терапія стала одним з найпопулярніших засобів роботи з різними категоріями населення та широким спектром соціальних проблем особистості та причин її дезадаптації.

У широкому сенсі арт-терапевтичні методи використовують творчий процес задля зміни психологічного стану особистості. Саме процес формування та розвитку особистості спонукає необхідність формування адаптивних життєвих стратегій поведінки осіб з особливими потребами, адже зміни, які відбуваються в результаті застосування технік арт-терапії, можуть стати джерелом подальших змін в процесі особистісного розвитку, соціальної активності та адаптації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови арт-терапія трактується як «метод лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві», у психотерапевтичній енциклопедії термін «арт-терапія» ототожнюється з «образотворчою терапією» і «художньою терапією», в тлумачному словнику психіатричних термінів «арт-терапія» представлена як вид лікування з залученням до мистецтва, яке створює можливості для самовираження, відреагування, відволікання.

Філософсько-методологічні виміри застосування арт-терапії знаходимо в широкому спектрі наукових поглядів, зокрема, в області досліджень арт-терапії та соціалізації людини: Judy Rubin, Sean McClelland, Ellen Galpin, Bruno Getzel, Suzanne Hall, Françoise Legault та ін. Вчені стверджують, що арт-терапія здатна за допомогою простих засобів актуалізувати внутрішній потенціал людини.

Засновником арт-терапії як окремого напрямку в науці вважається британський художник Andrian Hill, творчість якого поєднувала в собі елементи імпресіонізму та експресіонізму, втім мала і риси традиційних художніх напрямів.

Сьогодні арт-терапія стала предметом інтенсивних досліджень і використовується в різних контекстах. Методи арт-терапії досліджуються як ефективний інструмент для поліпшення психічного та емоційного благополуччя, а також для соціальної адаптації та реабілітації.

Численні вчені приділяють увагу вивченню впливу різних видів мистецтва (малювання, скульптура, музика, танець тощо) на психічне здоров'я та соціальну інтеграцію людей у різних вікових групах і з різними потребами. Зокрема, арт-терапію як спеціалізовану форму психотерапії, яка заснована на мистецтві, – розглядає J. Rubin; як інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва (малюнком, графікою, живописом, скульптурою) – визначає арт-терапію S. McClelland; як «метод оздоровлення за допомогою творчого самовираження – В. Getzel; як «технологію, що застосовує спонтанну образотворчу діяльність з метою розкриття творчого потенціалу і гармонізації внутрішнього світу дітей» – E. Galpin; як «особливу форму психотерапії, засновану на динамічній взаємодії трьох її основних елементів-учасників – клієнта, психотерапевта й образотворчого матеріалу – Ю. Бриндіков та ін. Науковці розглядають арт-терапію в якості різних видів практики надання психологічної допомоги особистості, навчання, реабілітації, заснованих на мистецтві і творчих продуктивних формах активності. На думку вчених, арсенал форм, видів і методів арт-терапії надзвичайно різноманітний, що, за допомогою художніх прийомів, сприяє позитивному психотерапевтичному впливу арт-терапії під час лікування і психокорекції особистості.

В дослідженнях Д. Левак цікавими видаються погляди на арт-терапію як на: метод лікування за допомогою художньої творчості, що сприяє вираженню агресивних почуттів у соціально допустимій формі; основу для

інтерпретації і діагностичної роботи в процесі терапії; метод роботи з думками і почуттями, які «закриті»; метод формування внутрішнього контролю та уваги.

На думку О. Титаренко, арт-терапія є засобом психологічної гармонізації і розвитку людини засобами заняття художньою творчістю. В дослідженні арт-терапія, з позиції адаптації, подається як інтегративний адаптаційний механізм, що надає людині активну позицію відносно можливостей пристосування до середовища, яке сприяє загальній гармонізації особистості.

Отже, арт-терапевтичні технології є інструментом для вивчення почуттів, соціалізації та адаптації, розвитку міжособистісних навичок і стосунків, зміцнення самооцінки й створення більш впевненого образу «Я».

Мета статті – теоретичний аналіз використання арт-терапевтичних технологій як засобу психосоціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими потребами. В роботі з такими дітьми дуже важливо використовувати гнучкі види корекції, одним із яких є арт-терапія. Арт-терапія дає змогу, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій. Творча діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних стосунків із дитиною, ефективною соціальною взаємодією та якісного корекційного впливу.

Як зазначають вчені, психосоціальне відновлення особистості є складовою соціально-психологічної реабілітації, спрямованої на відновлення та створення нових соціальних, групових, родинних зв'язків, реадаптацію в професійному середовищі та трудовому колективі, формування мережі соціально-психологічної підтримки (Лайгмейер, 1984; Титаренко, 2005).

О. Титаренко, вивчаючи проблему соціальної адаптації, виділяє такі її форми роботи: індивідуальна, групова та соціокультурна. Якщо індивідуальна та групова форми соціальної адаптації містять у собі лекції, бесіди, дискусії тощо, то соціокультурна реабілітаційна робота виконується завдяки організації масових заходів, на кшталт театральних вистав, сумісного перегляду фільмів, екскурсій, сумісних образотворчих робіт тощо.

На думку А. Silvers, D. Wasserman, соціокультурна адаптація включає комплекс психологічних заходів, спрямованих на створення психологічних механізмів особистості з особливими потребами, які полегшують їх соціальну інтеграцію в суспільство. Ці психологічні механізми сприяють постійному внутрішньому зростанню, особистісному розвитку і, в цілому, відновленню культурного статусу означеної категорії осіб (Silvers & Wasserman, 1999).

Вчені стверджують, що основою рушійної сили у соціокультурній адаптації є включення осіб з особливими потребами до культурної спільноти та культури в цілому. Формування соціокультурної адаптації засобами арт-терапії дає змогу особистості реалізовувати власні здібності, налагодити психоемоційний стан, спілкування з іншим засобами доступних видів творчості. Водночас, методи арт-терапевтичної діяльності дають змогу фахівцеві проаналізувати, які аспекти потреб дітей з тими чи іншими порушеннями потребують втручання. Як стверджують вчені, серед основних потреб найчастіше порушується потреба в інформації, в отриманні соціальних, культурних послуг, доступних видах творчості, спілкуванні тощо.

Тобто арт-терапевтична діяльність є психореабілітаційною діяльністю, яка долучає людей до спілкування, узгодження дій, відновлення та стабілізації їхньої самооцінки, прискорює соціальну адаптацію та інтеграцію.

У працях Н. Калька, З. Ковальчук зазначено, що саме методологія арт-терапії є метою допомоги особистості, в тому числі соціально-психологічної. Авторки ототожнюють поняття арт-терапії з поняттям зцілення й вважають,

що саме арт-терапія є способом зцілення за допомогою творчого самовираження (Калька & Ковальчук, 2020).

У дослідженнях В. Маслової визначено переваги застосування арт-терапії з метою психосоціальної адаптації осіб з особливими потребами, вимушених переселенців, громадських активістів, що перебувають в стані емоційного вигорання, а саме:

- арт-терапія завжди надає ресурс, через творчу складову психіки відбувається пошук можливостей самозцілення, залучення внутрішніх ресурсів людини;

- засобами арт-терапії створюється можливість дослідити власні несвідомі процеси, приховані ідеї і стани, бажані соціальні ролі та форми поведінки, що знаходяться у позасвідомості або мало проявлені в житті;

- мова образів і символів, як одна з основ образотворчого мистецтва, дає змогу виразити свої почуття, знайти власні моделі комунікації, поведінки, які мають своє відображення в створених образах (арт-терапія заснована на механізмі проєкції, адже все, що створюється людиною, є проєкцією частини її внутрішнього світу назовні – на малюнок, втілення частини «Я» в художньому образі);

- арт-терапія як засіб невербального спілкування є цінною для діагностики і корекції емоційної сфери, зокрема, несформованості емоційних переживань, образів уяви у дітей з особливими потребами;

- малюнок в арт-терапевтичному процесі є певним матеріальним полем для метафоричної взаємодії, що дає змогу поглянути на ситуацію та знайти спосіб її вирішення (Маслова, 2015).

Підсумовуючи отримані теоретичні дані, можна стверджувати, що арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення, відповідає потребі людини в самоактуалізації, в розкритті нових можливостей. Водночас творчість, можливість вибору теми або матеріалів формує самостійність,

відповідальність, вміння приймати рішення, здійснювати вибір, брати на себе відповідальність тощо.

До актуальних проблем психологічної та психотерапевтичної допомоги засобами арт-терапії вчені відносять:

- подолання наслідків психотравмуючих подій;
- діагностика та психотерапія ПТСР;
- заходи з реабілітації постраждалих, адаптації в нових соціально-психологічних умовах.

Як стверджують автори, ці та інші проблеми розв'язуються через реалізацію таких завдань в роботі з будь-якою категорією тих, хто потребує допомоги:

- підвищення мотивації;
- пізнання себе, усвідомлення власних потреб, бажань, деструктивних моделей поведінки, відновлення відчуття особистісної цінності, укріплення образу «Я»;
- подолання відчуття ізольованості, навчання інших моделей комунікації, побудова нових стосунків, формування групової ідентичності, відновлення відчуття приналежності до певних груп та спільнот (родинним, професійним тощо);
- розвиток когнітивної сфери;
- розвиток навичок саморегуляції тощо.

У фундаментальному дослідженні Й. Лангмейєра, З. Матейчека запропоновано численні способи покращення ситуації розвитку соціально депривованих дітей. Учені наголошують на широкому спектрі впливів і змін арт-терапії: від виправлення мовлення і рухових умінь до подолання труднощів у навчанні та соціальній адаптації, зокрема, насамперед завдяки впорядкуванню системи взаємин депривованої дитини із соціальним мікро- й макродовкіллям (Лангмейєр & Матейчек, 1984).

У праці М. Герньєр досліджено використання лялькового театру як методу арт-терапії в роботі з дітьми, які мають порушення емоційно-вольової

сфери. Вчений наголошує, що техніки арт-терапії вміщують як діагностичні, так і терапевтичні аспекти, адже можливості мистецтва спрямовані на соціалізацію, самовираження та відпрацювання емоційних конфліктів.

У сфері психології, психотерапії, спеціальної педагогіки чимало досліджень, присвячених використанню арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Варті уваги дослідження проблеми застосування арт-терапії як методу роботи з дітьми з особливими освітніми потребами – І. Дмитрієвої, У. Дутчак, І. Кузави, Л. Куненко, З. Ленів, І. Лисенкової, О. Наконечної, О. Філь, І. Чернухи, К. Ramirez, L. Vislie, P. Tipple та ін., в яких відзначається вплив психокорекційного та психотерапевтичного потенціалу мистецтва й художньої творчості на когнітивний, емоційний, особистісний розвиток дитини.

Заслужують уваги наукові пошуки Р. Tipple щодо особливостей арт-терапевтичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. Автор доводить, що такі діти виявляють різні емоції через мистецтво, які варто ретельно проаналізувати, адже ті складнощі, з якими діти з аутизмом стикаються при виявленні власних почуттів та світорозуміння вербальною й невербальною мовою жестів і рухів, їх ігнорування, може призвести до посиленої десоціалізації.

У дослідженнях фізичного, інтелектуального, емоційного розвитку К. Ramirez виділяють такі порушення на індивідуальному рівні, що може призвести до нейрофізіологічних змін; на регуляційному, що може призводити до проявів агресії, та на інституційному рівні, що призводить до обмеження працездатності й «ресурсів» дитини. Автор наголошує, що включення арт-терапевтичних технік до роботи з такими дітьми дає змогу запобігти формуванню негативних ціннісних орієнтацій у ставленні до самих себе та оточуючих, сприяє соціалізації й інтеграції в суспільство.

Тотожної думки дотримується L. Vislie. Дослідником систематично теоретично і практично обґрунтовано арт-терапевтичну роботу з дітьми з

особливими потребами як одного з найважливіших шляхів соціалізації таких дітей (Vislie, 2003).

У працях Л. Куненко зазначено, що провідним засобом виховання дітей з особливими потребами виступає мистецтво, що дає змогу максимально поєднати його з процесом виховання та формування особистісного розвитку (Куненко, 2000).

Окрім клінічного аспекту арт-терапевтичної роботи з людьми з функціональними порушеннями, Н. Калька, З. Ковальчук виокремлюють соціальний аспект, у якому арт-терапія відіграє ключову роль в формуванні спілкування з іншими, що сприяє подоланню бар'єрів соціальної ізоляції та інтеграції їх в соціум (Калька & Ковальчук, 2020).

Розкриває проблему використання творів образотворчого мистецтва в роботі з підлітками з порушеннями інтелекту І. Дмитрієва. Вчена окрему увагу звертає на необхідність глибокого розуміння особливостей сприймання такими дітьми художніх образів, творів живопису, їх розуміння і переживання (Дмитрієва, 2008).

Отже, дослідження провідних педагогів та психологів засвідчують, що саме використання методів арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами сприяє реалізації зазначених умов, оскільки вони дають змогу вирішувати такі важливі педагогічні завдання, зокрема:

- *виховні* – виховна взаємодія дітей та дорослих, формування спілкування з однолітками і дорослими, співпереживання з іншими, усвідомлення системи моральних норм, засвоєння етики поведінки;
- *корекційні* – корекція образу «Я», формування самооцінки, неадекватних форм поведінки, способів взаємодії з іншими тощо;
- *психотерапевтичні* – «лікувальний» ефект досягається завдяки тому, що в процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншого, відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху, тобто у результаті мобілізується цілющий потенціал емоцій;

– *діагностичні* – оцінка розвитку та індивідуальних особливостей дитини, виявлення проблем, що підлягають спеціальній корекції; соціометричних показників кожного в колективі;

– *розвивальні* – завдяки використанню різних форм художньої експресії складаються умови, за яких кожна дитина переживає успіх, самостійно справляється з труднощами, навчається вербалізувати емоційні переживання, відкритості у спілкуванні тощо.

Підсумовуючи можна стверджувати, що сучасна концепція використання арт-терапевтичних засобів в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами полягає у соціокультурній адаптації таких дітей і виступає як цілеспрямований соціально-психологічний вплив на них через мистецтво та творчість, що прискорює процес їхньої соціалізації та формування соціального образу особистості.

Таким чином, використання арт-терапевтичних технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має значний психопрофілактичний та психотерапевтичний потенціал, сприяє формуванню емоційно-вольової, мотиваційної, комунікативної сфери, соціалізації й, в цілому, гармонізації особистості.

Висновки. Отже, на основі проведеного аналізу наукових праць зарубіжних та вітчизняних вчених щодо проблеми застосування методів арт-терапевтичних технологій можна констатувати, що ці методи набули широкого поширення в медичній, психологічній, соціальній та педагогічній практиці.

Арт-терапія, як засіб зцілення особистості, є ресурсним методом, що дає змогу працювати з образом «Я» особистості, розвивати діапазон комунікативних моделей поведінки, створювати нові стратегії життя, формувати життєві смисли через створення власних творчих продуктів. Методи арт-терапії поєднують творчість з терапевтичним ефектом, тому створення інноваційних підходів можуть розширити цей потенціал, використовуючи нові методики, матеріали та технології.

Діти з особливими освітніми потребами часто зазнають труднощів у взаємодії з оточуючим середовищем і відчують соціокультурну відмінність. Інноваційні підходи в арт-терапії дають змогу їм розв'язувати ці проблеми та підтримувати їхню адаптацію до соціального середовища. Застосування ефективних методів арт-терапії можуть поліпшити якість життя дітей з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм знайти спосіб вираження себе, розвивати соціальні навички та покращувати самопочуття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитрієва, І.В. (2008). *Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи*. Слов'янськ: Видавництво «Маторін».
2. Куненко, Л.О. (2000). Корекційно-реабілітаційні аспекти музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Київ : ІД АПН України, Вип. 1.
3. Маслова, В. (2015). Метод творчої реабілітації в роботі з учасниками бойових дій. *Простір арт-терапії*. Київ : Золоті ворота, Вип. 2 (18).
4. Лангмейер, І. & Матейчек, З. (1984). *Психическая депривация в детском возрасте*. Прага : Авиценум.
5. Практикум з арт-терапії. (2020). Львів : ЛьвДУВС, Ч. 1.
6. Титаренко, О. Використання арт-терапії в психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/tytarenko.pdf.
7. Ghosh, N. (2012). Disabled Definitions, Impaired Policies: Reflections on Limits of Dominant Concepts of Disability. Kolkata : Institute of development studies Kolkata. <https://idsk.edu.in/wp-content/uploads/2015/07/OP-34.pdf>
8. Silvers, A., Wasserman, D. & Mahowald, M. 1999. Disability, Difference, Discrimination: perspectives on Justice in Bioethics and Public Policy. New York. <https://philpapers.org/rec/SILDDD>
9. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1).

REFERENCES

1. Dmytriieva, I.V. (2008). Korektsiina spriamovanist estetychnoho vykhovannia v starshykh klasakh dopomizhnoi shkoly [Corrective orientation of aesthetic education in the senior classes of the auxiliary school]. Sloviansk: Vydavnytstvo «Matorin». [in Ukrainian].
2. Kunenko, L.O. (2000). Korektsiino-reabilitatsiini aspekty muzychno-estetychnoi diialnosti slipykh molodshykh shkoliariv [Corrective and rehabilitative aspects of musical and aesthetic activities of blind younger schoolchildren]. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli. Kyiv : ID APN Ukrainy, Vyp. 1. [in Ukrainian].
3. Maslova, V. (2015). Metod tvorchoi reabilitatsii v roboti z uchasnykamy bojovykh dii [The method of creative rehabilitation in working with combatants]. Prostir art-terapii. Kyiv : Zoloti vorota, Vyp. 2 (18). [in Ukrainian].
4. Lanhmeier, I. & Mateichek, Z. (1984). Psykhycheskaia depriyvatsyia v detskom vozraste [Mental deprivation in childhood]. Praha : Avytsenum.
5. Praktykum z art-terapii [Art therapy workshop]. (2020). Lviv : LvDUVS, Ch. 1. [in Ukrainian].
6. Tytarenko, O.I. Vykorystannia art-terapii v psykholoho-pedahohichnomu suprovodi osvitnoho protsesu [The use of art therapy in the psychological and pedagogical support of the educational process]. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/tytarenko.pdf [in Ukrainian].
7. Ghosh, N. (2012). Disabled Definitions, Impaired Policies: Reflections on Limits of A., Wasserman, D. & Dominant Concepts of Disability. Kolkata : Institute of development studies Kolkata. <https://idsk.edu.in/wp-content/uploads/2015/07/OP-34.pdf> [in English].
8. Silvers, Mahowald, M. (1999). Disability, Difference, Discrimination: perspectives on Justice in Bioethics and Public Policy. New York. <https://philpapers.org/rec/SILDDD> [in English].
9. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education, 18 (1). [in English].

УДК 376-053.4/.5-056.26]364.628-022.334“364”

Денис Прохоренко,

аспірант 1-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

ORCID: 0009-0004-6851-9201

Denys Prokhorenko,

postgraduate student of the 1st year of study

e-mail: clenszcz@gmail.com

ORCID: 0009-0004-6851-9201

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОТРАВМАТИЧНИХ НАСЛІДКІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

STUDY OF PSYCHOTRAUMATIC CONSEQUENCES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Статтю присвячено дослідженню психотравматичних наслідків війни у дітей з особливими освітніми потребами. Теоретично обґрунтовано вплив війни на психічне здоров'я цієї вразливої категорії дітей та особливості сприйняття ними стресорів, викликаних травматичними подіями. Здійснено аналіз вітчизняних та міжнародних досліджень в області психології, спеціальної психології, нейропсихології, медицини. Автори розглядають проблему з різних позицій, звертаючи увагу на індивідуальні особливості дітей з порушеннями інтелекту, сенсорного розвитку, опорно-рухового апарату.

Вченими доведено негативний довготривалий вплив ПТСР на особистість дітей. Наголошено, що у таких дітей найчастіше проявляються симптоми депресії та тривоги,

психосоматики, спостерігаються замкнутість, розгубленість, втрата безпеки тощо. Зроблено висновок про необхідність негайних, цілеспрямованих та ефективних втручань одразу після травми або кризи задля зменшення гострих стресових реакцій, наголошено на обов'язковому проведенні профілактичних і терапевтичних заходів, на посиленні соціальної підтримки задля повернення до нормального функціонування дітей, що зазнали травмувального досвіду, а також з метою зниження ризику появи симптомів посттравматичного стресового розладу в майбутньому.

Результати цього дослідження можуть бути корисні для фахівців у галузі психології, педагогіки, а також для практикуючих психологів та вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психотравма, діти, депресії, тривожні розлади, порушення контролю, порушення психофізичного розвитку.

Abstract. The article is devoted to the study of psych traumatic consequences of war in children with special educational needs. The influence of war on the mental health of this vulnerable category of children and the peculiarities of their perception of stressors caused by traumatic events are theoretically substantiated. The analysis of domestic and international research in the field of psychology, special psychology, neuropsychology, and medicine was carried out. The authors consider the problem from different positions, paying attention to the individual characteristics of children with disorders of intelligence, sensory development, musculoskeletal system.

Scientists have proven the negative long-term impact of PTSD on the personality of children. It is emphasized that such children most often show symptoms of depression and anxiety, psychosomatics, isolation, confusion, loss of security, etc. A conclusion was made about the need for immediate, targeted and effective interventions immediately after a trauma or crisis in order to reduce acute stress reactions, it was emphasized the mandatory implementation of preventive and therapeutic measures, the strengthening of social support for the return to normal functioning of children who have experienced a traumatic experience, as well as in order to reduce the risk of PTSD symptoms in the future.

The results of this study can be useful for specialists in the field of psychology, pedagogy, as well as for practicing psychologists and teachers who work with children with special educational needs.

Key words: psych trauma, children, depression, anxiety disorders, control disorders, disorders of psychophysical development.

Актуальність дослідження. З початком війни в Україні загострилася проблема посттравматичного стресового розладу у дітей (ПТСР). За даними досліджень, проблеми у сфері психічного здоров'я можуть з'явитися після переживання психотравмуючої події у різний період часу. Зазвичай це може бути відразу після події або протягом декількох тижнів, місяців, а іноді й років.

За даними міжнародних досліджень, в країнах, де відбувалися війни, поширеність ПТСР серед осіб, які перебували в зоні бойових дій, зростає вдвічі і сягає близько 50% серед населення. Але, як стверджують аналітики, частина населення, що пережила психотравмуючу подію – не матиме жодних проблем із психічним здоров'ям. Наслідками ПТСР можуть бути проблеми, які виявляються у формі інших розладів, зокрема: зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожні розлади, порушення контролю злості.

Вчені, які вивчали проблему ПТСР, зазначають, що понад 50% людей впродовж життя зазнають травми. Характерною рисою травматичної події є її здатність викликати страх, безпорадність або жах. На думку Bessel van der Kolk, після травматичних подій люди втрачають віру чи відсторонюються від інших, мають неприємні спогади або проблеми зі сном. Як стверджують Cheryl J. Olge, Barbara Roth, Tdna B. Foa, поширеність посттравматичного стресового розладу в країнах, де відбувалися військові дії, становила від 20% до 50% населення (чоловіки частіше потрапляють у нещасні випадки, пов'язані з фізичним насильством чи стихійними лихами, стають свідками смерті або травм; жінки опиняються у травматичних ситуаціях через сексуальне насильство щодо себе чи власних дітей). На думку інших вчених, зокрема D. Simons, W. Silveira, діагноз ПТСР має претендувати на статус окремої нозології та легко гіпердіагностується у тих випадках, коли в анамнезі є вказівки на перенесений дистрес.

Вивчення особливостей поведінки дітей у кризових ситуаціях завжди були у центрі уваги науковців. Дослідниками проведено численні емпіричні

розвідки окремих аспектів стресу, складних життєвих ситуацій, копінг-стратегії. Втім, попри поширеність і різноманіття досліджень у різних галузях, питання посттравматичних наслідків у дітей з особливими потребами залишаються недостатньо висвітленими, зокрема дослідження стресу і стресподолання, резильєнтності в стресових ситуаціях, можливості їх подолання тощо.

Мета статті – теоретичний аналіз психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами, які отримали травмивний досвід.

Результати дослідження. Опис посттравматичного стресового розладу (ПТСР) в DSM-V не вміщує соціоадаптивний вимір. Власне, категорію психотравми цілком можна вважати репрезентацією моделі страждання. Нейрофізіологічна відповідь на інтенсивний стрес, як довів ще Ганс Сельє, – універсальний, але поведінковий спектр біологічних реакцій, їх інтерпретація, зв'язок з традиціями і віруваннями, використання копінг-стратегій і нормативних для кожної культури стилів реагування, не може бути універсальним для усіх без винятку людей.

В МКХ-10 психотравма входить до групи невротичних розладів, пов'язаних зі стресовими та травматичними життєвими подіями. Симптоми невроту проявляються на двох рівнях: психоемоційному та фізичному. Як стверджує О. Орлов, психоемоційні симптоми невроту проявляються у різких перепадах настрою, без наявної зовнішньої причини, у дратівливості та запальності, вразливості, образливості, плаксивості, високій тривожності, лякливості, зацикленості на травмуючій ситуації, яка має різні прояви залежно від віку дитини, конфліктності в спілкуванні з оточуючими або прагненні максимального обмеження своїх соціальних контактів. На фізичному рівні неврот проявляється у швидкій стомлюваності, зниженні обсягу запам'ятовування, складнощях у концентрації уваги, порушенні сну, різноманітних вегетативних негараздах (Орлов, 2015).

Дослідження посттравматичного стресового розладу у дітей здійснювали вчені в різних галузях, таких як психологія, психіатрія,

педагогіка, соціологія, нейропсихологія. Зокрема, вивчав вплив травматичних подій на психіку дітей та розвиток психотравми – В. Bettelheim, зосереджувався на питаннях психічного здоров'я дітей, в тому числі вивченні психотравми та травматичних подій – J. Dewitt, дослідженнями в галузі дитячої травми та реакцій на стрес займався – В. Fisbin, досліджувала реакції дітей на травматичні події, а також ефективність різних методів лікування ПТСР – Ю. Семенова, вивчав психологічні аспекти травматичних подій у дітей та методи лікування ПТСР – Ю. Бреслав та ін. Вчені наголошують, що первинні порушення, які виникають при емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, призводять до зміни нормального функціонування систем дитячого організму.

Психофізіологічні особливості впливу стресу на дитячий організм висвітлено в публікаціях С. Болтівця, О. Васильєва, В. Войціцького, О. Гайдей, Л. Гармаш та ін. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у школярів розглядали Л. Гармаш, Н. Коцур, Т. Панько, М. Скорик, Л. Товкун, описали поведінку дітей, які побували в зоні стихійних лих, – Н. Макарчук, І. Марциновська.

На думку Ю. Бреслава, емоційні стреси за своїм походженням, зазвичай, є соціальними, і стійкість до них у дітей різна, адже стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями. У цьому випадку, відповідно до існуючих концепцій, порушується структура самості, когнітивна модель світу, афективна сфера, неврологічні механізми, що керують процесами навчання та пізнання світу, системою пам'яті, емоційною сферою людини. Дослідник наголошує, що травматичні події, екстремальні кризові ситуації, які є стресором, порушують почуття безпеки дитини, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого різноманітні.

Вчені описують психологічні особливості та поведінкові реакції дітей та підлітків, очевидців травмуючих подій. До таких особливостей відносять:

почуття незахищеності та безпорадності (діти сприймають світ як джерело непрогнозованих та загрозливих подій); тривожність за майбутнє, постійне очікування «поганого», страх змін (очікування «поганого» у дітей в основному проявляється в настороженості та в остраху змін); сором, низька самооцінка і почуття провини (через відчуття безпорадності і недовіри до світу у дітей часто розвивається знижене відчуття особистісної значущості, почуття приниження гідності, що проявляється у вигляді страху саморозкриття і блокування експресивної активності); гнів, агресивність (як правило, не знаходячи джерела, що викликає агресію, діти починають підбирати найбільш зручну «мішень» (іншої людини або тварини) для реалізації своїх агресивних почуттів); відчуження та ізолюваність від навколишньої фізичної і соціальної дійсності (травмована дитина схиляється до усамітнення, поглинаючи у спогади, пов'язані з травмою); невиплакане горе (невиплакані горе та смуток – важливі характеристики травми (втрата близької людини, уявлення про себе, надії тощо); травматичні ігри і повторювані дії (травматичні ігри повторюють певний епізод травми (особливості травматичної гри у порівнянні зі звичайною імітаційною грою: звичайна гра супроводжується позитивними емоціями та енергійністю, чого повністю позбавлена травматична гра, яка характеризується одноманітністю та є наближеною до сюжету травми, а цей факт викликає тривогу і страх)); деформація картини світу (травма спотворює картину світу дитини, тому вона бачить світ як джерело зловісних подій, ворожості, виникає почуття незахищеності та безпорадності); проблеми уваги, пам'яті, навчання; різноманітні страхи, які виконуть захисну функцію (невротичні страхи, що виникли в результаті травми, мають надмірну панічну інтенсивність та тривалість у часі, мають деструктивний характер та можуть навіюватись батьками); травматичні сновидіння та порушення сну; психосоматичні порушення (у травмованої дитини зустрічаються: логоневроз, енурез, бронхіальна астма, нейродерміти та ін.) (Грандт, 2023; Міндей, 2023).

Проблема стресових факторів та постстресових наслідків у дітей з особливими освітніми потребами є недостатньо вивченою, оскільки більшість досліджень, що стосується цієї проблеми, проведених як за кордоном, так і в Україні, проводилися на дорослих.

Знаходимо роботи, присвячені вивченню впливу окремих видів травматичних переживань на особистість дитини, наприклад, таких психотравмуючих ситуацій, як емоційна та сенсорна депривація, психологічні особливості дітей-сиріт, дітей з інвалідністю, дітей з неповних сімей, дітей, які побували в зоні стихійних лих – Е. Панько, Н. Макаренко, І. Марциновська та ін. Дослідники одностайні в думці, що діти з ООП є особливо вразливою групою, яка зазнає певних труднощів у соціально-психологічному адаптуванні. Автори стверджують, що своєчасне виявлення симптомів стресу дає змогу уникнути ризику виникнення ПТСР та вчасно надати психолого-педагогічно-корекційну допомогу, адже набуваючи автоматизованого характеру в дитячому віці, ПТСР може впливати на все життя людини, формуючи деструктивні психологічні захисти. Вчені наголошують, що тривалість формування та розгортання ПТСР у дітей залежить від емоційного стану і поведінки оточуючих значущих для них дорослих, передусім батьків (Марциновська, 2019).

Такі висновки знаходимо в працях В. Грандт, Ю. Міндей, О. Резнікової, зокрема, вчені наголошують про важливість вербалізації в сім'ї переживань та емоцій щодо травмуючої ситуації. Такі дисфункціональні відносини в родині підвищують ризик виникнення посттравматичного стресового розладу у дітей з ООП, а також впливають на важкість та тривалість перебігу ПТСР (Грандт, 2023; Міндей, 2023; Наугольник, 2015).

Вивчаючи резильєнтність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку О. Утьосова наголошує на складності діагностування ПТСР, адже несформованість емоційної сфери призводить до труднощів у диференціюванні та вербалізації дітьми своїх переживань (Утьосова, 2024).

У працях Л. Наугольник знаходимо тезу, що тривалі несприятливі впливи негативно впливають на розвиток дитини, що сприяє формуванню патохарактерологічних особливостей та засвоєння асоціальної поведінки. У випадку порушень соціальної адаптації у дітей спостерігається депресія, тривога, неспроможність до планування, зниження продуктивності діяльності та життєдіяльності (Наугольник, 2015).

О. Орлов, вивчаючи проблему формування неврозів у дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, виокремлює питання формування невротичного розладу у таких дітей: а) формування невротичних розладів в осіб з порушеннями інтелекту є неможливим через обмежену здатність до абстрактного мислення; б) формування неврозу можливе, але його перебіг має певні особливості, обумовлені інтелектуальними порушеннями; формування невротичних розладів відбувається за аналогічною схемою, як і в дітей з нормотиповим розвитком (Орлов, 2016).

У дослідженнях Д. Ісаєва підтверджено тезу щодо типового формування невротичних розладів у дітей з легким ступенем порушень інтелекту, як і у звичайних дітей. Автор відзначає наявність у таких дітей преморбідних особливостей, а саме: сприятливого для виникнення невротичних розладів астенічного фону, обумовленого частими соматичними захворюваннями; психологічних наслідків функціональної несформованості лобних відділів головного мозку та функціональної дефіцитарності підкоркових утворень мозку, що проявляються у психологічній нестійкості, низькій емоційній лабільності, поведінковій розгальмованості, низькій здатності до самоконтролю тощо (Михайлова, 2018).

На думку О. Легкого, С. Литовченко, діти з порушеннями сенсорного розвитку у порівнянні з дітьми з нормотиповим сенсорним розвитком, у стресових ситуаціях сильніше виявляють гнів і протест (незрячі однолітки найбільш інтенсивно переживають тривогу і фрустрацію, а з порушенням слуху – напругу та образу). Тобто в цілому підлітки з сенсорними

порушеннями відрізняються інтенсивнішими емоціями, що свідчить про нижчий рівень стійкості до стресу.

Особливістю особистісного розвитку дітей з порушеннями слуху В. Жук, С. Литовченко відзначають незадоволення базової потреби в безпеці, що спричиняє порушення емоційних станів, формування різних страхів, тривожність, депресію тощо (Литовченко & Жук, 2018).

За даними досліджень Н. Макарчук, І. Марциновської, діти з легким ступенем порушень інтелекту, сенсорними порушеннями, нормотиповим розвитком, які отримали травмівний досвід, можуть реагувати на життєві труднощі виникненням невротичних розладів (Макарчук & Марциновська, 2019). За даними авторів, діти, які пережили психологічну травму, досить важко усвідомлюють, що з ними сталося, що, насамперед, пов'язано з їхніми віковими особливостями, недостатнім рівнем соціальної та психологічної зрілості. Гострі реакції виникають у відповідь на фізичний або психологічний дистрес, що характеризується винятковою інтенсивністю психогенного характеру (загроза безпеці, здоров'ю, життю). В дитячому віці інтенсивність травми залежить від неочікуваності, новизни психічного впливу. Водночас, чим молодшого віку дитина, тим більше значення мають ці фактори.

Узагальнюючи дослідження щодо особливостей психотравми у дітей з порушенням сенсорного розвитку можемо зробити висновок, що у дітей з порушеннями слуху та зору, як і в нормотипових дітей, формуються аналогічні за характером функціонування невротичні розлади; для дітей з порушеннями зору та слуху характерна низька стресостійкість та підвищений ризик невротичних розладів, а також знижений поріг чутливості до травматичних та стресових факторів, оскільки наявні первинні порушення пов'язані з порушенням діяльності аналізаторів.

Питання впливу стресових та травматичних факторів на особистість дітей з порушеннями опорно-рухового апарату висвітлює в працях О. Гаяш, С. Коломієць. Автор наголошує, що в процесі формування системи відносин та особливих умов мікросоціуму у дітей з порушеннями опорно-рухового

апарату найбільш частими особистісними розладами є невротичні розлади (Гаяш, 2023). Вчені стверджують, що діти з порушеннями опорно-рухової системи під впливом несприятливих факторів можуть мати невротичні симптоми та стани або окремі симптоми ПТСР; невротичні розлади мають подібну симптоматику з ПТСР.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначені теоретичні дані можемо зробити висновки про те, що діти з особливими освітніми потребами зазнають психологічного стресу. Втім через різні фактори, такі як стигматизація, відчуття неприйняття чи нездатність справлятися з вимогами оточуючого середовища, по-різному реагують на стресори.

Травмівний досвід, який виникає внаслідок стресових ситуацій, призводить до психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами, таких як тривожність, депресія, посттравматичний стресовий розлад тощо.

Відтак, розуміння психологічних проблем та потреб цієї групи дітей є ключовим для розроблення ефективних програм підтримки та інтервенцій, спрямованих на забезпечення їхнього психосоціального благополуччя, що дасть змогу розширити методичний арсенал і розробити ефективні стратегії підтримки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грандт, В.В. (2023). *Психологія травмуючих ситуацій: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти другого магістерського рівня за освітньо-професійною програмою «Психологія»*. Запоріжжя : ЗНУ.
2. Гаяш, О.В. (2016). *Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків*. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО.
3. Литовченко, С., Жук, В., & Таранченко, О. (2018). *Дитина з порушенням слуху*. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру».

4. Макарчук, Н. (2019). Психологічна допомога дітям з особливостями психофізичного розвитку у подоланні наслідків перебування у зоні військового конфлікту. *Сучасні технології в освіті*. веб-сайт. <http://csnukr.in.ua/articles/147268.pdf>
5. Марциновська, І.П. (2019). Стрес та травматичний стрес у дітей та підлітків із порушеннями психофізичного розвитку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, № 17, с, 78-81.
6. Міндей, Ю.В. (2023). Механізми психологічного відновлення внаслідок травматичної події. *Кривий Ріг : КДПУ*.
7. Михайлова, О.М. (2018). *Психологія життєвої кризи*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
8. Наугольник, Л.Б. (2015). *Психологія стресу*. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ.
9. **Орлов, О.В.** (2016). Діагностика невротизації підлітків з розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
10. **Орлов, О.В.** (2015). Специфіка невротичних проявів у поведінці підлітків з легкою розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ : ТОВ «Поліграф плюс».
11. Туриніна, О.Л. (2017). *Психологія травмуючих ситуацій*. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал».
12. Утьосова, О.І. (2024). *Психологія дітей з інтелектуальними порушеннями. Методичні вказівки до самостійної роботи для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 016 «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

REFERENCES

1. Hrandt, V.V. (2023). *Psykhologhiia travmiiuchykh sytuatsii: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity druhoho mahisterskoho rivnia za osvitno-profesiinoiu prohramoiu «Psykhologhiia» [Psychology of traumatic situations: a study guide for students of higher education of the second master's level under the educational and professional program «Psychology»]*. Zaporizhzhia : ZNU. [in Ukrainian].
2. Haiash, O.V. (2016). *Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku : Naukovo-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv inkliuzyvnoho navchannia, asystentiv uchyteliv, yaki pratsiuiut z ditmy z psykhofizychnymy porushenniamy v umovakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, sotsialnykh pedahohiv, batkiv [Corrective and*

developmental work with children with psychophysical development peculiarities: a scientific and methodological manual for teachers of inclusive education, teacher assistants who work with children with psychophysical disorders in general educational institutions, social teachers, parents]. Uzhhorod : Informatsiino-vydavnychiy tsentr ZIPPO, 2016. – 120 s. [in Ukrainian].

3. Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Taranchenko, O. (2018). *Dytyna z porushenniam slukhu [A child with hearing impairment].* Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». [in Ukrainian].

4. Makarchuk, N. (2019). *Psykhologichna dopomoha ditiam z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku u podolanni naslidkiv perebuvannia u zoni viiskovoho konfliktu [Psychological assistance to children with special psychophysical development in overcoming the consequences of being in a military conflict zone].* *Suchasni tekhnologii v osviti.* veb-sait. <http://csnukr.in.ua/articles/147268.pdf> [in Ukrainian].

5. Martsynovska, I.P. (2019). Stres ta travmatychnyi stres u ditei ta pidlitkiv iz porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Stress and traumatic stress in children and adolescents with disorders of psychophysical development]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina», № 17, s, 78-81.* [in Ukrainian].

6. Mindei, Yu.V. (2023). *Mekhanizmy psykhologichnoho vidnovlennia vnaslidok travmatychnoi podii [Mechanisms of psychological recovery due to a traumatic event].* Kryvyi Rih : KDPU. [in Ukrainian].

7. Mykhailova, O.M. (2018). *Psykhologhiia zhyttievoi kryzy [Psychology of life crisis].* Nizhyn : NDU im. M. Hoholia. [in Ukrainian].

8. Nauholnyk, L.B. (2015). *Psykhologhiia stresu [Psychology of stress].* Lviv : Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. [in Ukrainian].

9. Orlov, O.V. (2016). *Diahnostyka nevrotyzatsii pidlitkiv z rozumovoiu vidstalistiu [Diagnosis of neuroticism in adolescents with mental retardation].* *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12 «Psykhologichni nauky».* Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

10. Orlov, O.V. (2015). *Spetsyfika nevrotichnykh proiaviv u povedintsi pidlitkiv z lehkoio rozumovoiu vidstalistiu [The specificity of neurotic manifestations in the behavior of adolescents with mild mental retardation].* *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.* Kyiv : TOV «Polihraf plus». [in Ukrainian].

11. Turynina, O.L. (2017). *Psykhologhiia travmuiuchykh sytuatsii [Psychology of traumatic situations].* Kyiv : DP «Vyd. dim «Personal». [in Ukrainian].

12. Utosova, O.I. (2024). *Psykhohiia ditei z intelektualnymy porushenniamy* [Psychology of children with intellectual disabilities]. *Metodychni vказivky do samostiinoi roboty dlia studentiv dennoi ta zaochnoi form navchannia spetsialnosti 016 «Spetsialna osvita» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity*. Uzhhorod : DVNZ «Uzhhorodskiyi natsionalnyi universytet». [in Ukrainian].

УДК 376-056.263.091.33.018.43:004.77](477)(045)

Наталія Сергєєва,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України, головний редактор ТОВ «Гене́за»
+380964324089

e-mail: sergeeffa@ukr.net

Nataliia Sergeieva,

graduate student of Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Editor in Chief LLC GENEZA

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

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

**ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ ПОЧАТКОВОЇ ТА БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ
ІКТ**

**OVERCOMING THE EDUCATIONAL LOSSES OF STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY AND BASIC SECONDARY SCHOOLS BY
MEANS OF ICT**

Анотація. Статтю присвячено дослідженню можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для подолання освітніх втрат серед учнів початкової та середньої школи. Стаття аналізує різні аспекти використання ІКТ у навчальному процесі, зокрема, ефективність його застосування для залучення уваги дітей, індивідуалізації навчання та розвитку різноманітних навичок. Автор досліджує позитивний вплив використання ІКТ на навчання школярів з різними освітніми потребами, а також наводить приклади успішної реалізації таких підходів у практиці. Робота має значний практичний внесок у розуміння та використання сучасних технологій

для підтримки різноманітності учнівської аудиторії та покращення якості навчального процесу на початковому та базовому рівнях освіти.

Ключові слова: освітні втрати, інформаційно-комунікативні технології, інклюзивне навчання, освітнє середовище, електронний додаток до підручників, інтерактивне навчання, навчальні онлайн-ігри.

Abstract. The article is devoted to researching the possibilities of using information and communication technologies (ICT) to overcome educational losses among students of primary and secondary basic education. The article analyzes various aspects of the use of ICT in the educational process, in particular, the effectiveness of its use to attract children's attention, individualize learning and develop various skills. The author investigates the positive impact of the use of ICT on the education of schoolchildren with various educational needs, and also provides examples of the successful implementation of such approaches in practice. The work has a significant practical contribution to the understanding and use of modern technologies to support the diversity of the student audience and improve the quality of the educational process at the primary and basic levels of education.

Key words: educational losses, information and communication technologies, inclusive education, educational environment, electronic supplement to textbooks, interactive education, educational online games.

Актуальність дослідження. Сьогодні в українській освіті однією з найгостріших проблем є подолання освітніх втрат учнів. Ця тема є такою актуальною в сучасних реаліях України, що нею опікується не лише педагогічна громада, а й майже все українське суспільство. Багато науковців і вчителів-практиків надають свої пропозиції щодо успішного розв'язання цієї проблеми. Спираючись на статті і доповіді сучасників дозволимо й собі запропонувати ефективні кроки щодо розв'язання проблеми подолання освітніх втрат, які б були не лише дієвими, а й цікавими та мотивуючими для дітей.

Беручи до уваги моніторингові дослідження якості освіти, проведені Державною службою освіти у 2022-2023 рр., внаслідок повномасштабної війни РФ проти України близько 800 тис. школярів змінили форму здобуття освіти з очної на дистанційну (з 17 669 учнів/ учениць у 2021 році до 772 909

у 2022) та сімейну (домашню) (з 4695 до 64 409 учнів/учениць відповідно). З огляду на постійну загрозу безпеці учасників освітнього процесу в першому півріччі 2022/2023 навчального року не вдалося відновити очне навчання у повному обсязі. Лише 15% закладів освіти працювали очно, 33% – дистанційно, 51% – змішано, поєднуючи очне і дистанційне навчання. На сході й півдні України переважало дистанційне навчання, у центрі та на півночі – змішане, на заході – змішане навчання у містах та очне у селах. За спостереженнями **вчителів початкових класів**, результати навчання здобувачів освіти погіршилися з таких навчальних предметів, як українська мова, іноземна мова, математика, літературне читання, та не змінилися з таких навчальних предметів та курсів: мистецтво, дизайн і технології, фізкультура, інформатика, «Я досліджую світ».

У селах про погіршення результатів навчання здобувачів освіти зазначає більше вчителів, ніж у містах: про зниження успішності здобувачів освіти з української мови у селах вказують 57% педагогів, у містах – 44%, з іноземної мови – 52% та 47% відповідно, з математики – 45% та 40%, з інформатики – 37% та 25% .

Як і в початковій школі, зменшилася кількість учителів базової школи у селах, які вказали на погіршення результатів навчання своїх учнів/учениць з математики – з 61% у 2022 році до 55% цього року, фізики – 51% та 42% відповідно, історії України – 44% та 38% відповідно, української літератури – 53% та 43% відповідно, основ здоров'я – 38% і 24%. (1).

Ключовими **викликами освітнього процесу** в умовах війни педагоги назвали:

- нестабільні умови навчання;
- обмеженість способів організації навчально-пізнавальної діяльності;
- зниження мотивації та нестабільний психоемоційний стан учнів/учениць та вчителів.

На жаль, педагогічна громада не завжди демонструє доречну гнучкість та адаптивність, плануючи освітній процес. 33% директорів у містах та 50% у

селах не змінювали розкладу навчальних занять в умовах війни, коли в країні постійно відбуваються стабілізаційні відключення електроенергії, повітряні тривоги, бракує доступу до швидкісного інтернету. 40% педагогів у містах та 44% у селах не вносили змін до календарно-тематичного планування через зміни режиму роботи закладу. Лише 37% змінювали кількість годин на вивчення теми, 32% об'єднували теми, 23% розподіляли теми з урахуванням режиму – синхронного чи асинхронного.

За даними Державної служби освіти, в умовах дистанційного синхронного навчання не більше третини вчителів застосовували види навчальної діяльності, що передбачають взаємодію учнів між собою, активну участь в освітньому процесі: групову роботу, роботу в парах, практичні та лабораторні роботи. Водночас в умовах дистанційного синхронного та асинхронного навчання більшість учителів пропонували учням переглянути презентації, відео, виконати вправи, самостійно опрацювати навчальні матеріали попри те, що 39% вчителів вважають викликом для освітнього процесу в умовах війни те, що учні не вміють самостійно вчитися.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Постає питання щодо системного виникнення освітніх втрат в Україні на всіх етапах навчання як в закладах загальної середньої освіти, так і в спеціальних закладах освіти. Як відомо, система навчання і виховання дітей з порушеннями слухової функції є невід'ємною складовою частиною єдиної системи освіти, яка в нашій державі унормована законодавчо. *Отже, питання освітніх втрат здобувачів освіти стосується кожного українського учня/учениці.*

Поняття «освітні втрати» ґрунтується на розумінні оцінки рівня втрат в якості освіти, які виникають внаслідок різноманітних факторів у сучасних реаліях України. Сюди можуть входити як втрати у знаннях, навичках, розвитку особистості, так і соціально-економічні втрати, пов'язані з недостатньою освіченістю населення.

Теоретичне визначення освітніх втрат полягає в аналізі факторів, що спричиняють ці втрати. Серед них можуть бути такі чинники:

1. Недостатній доступ до якісної освіти (відсутність шкіл, вчителів, навчальних матеріалів тощо).
2. Соціально-економічні обмеження (низький рівень доходу сімей, недостатність соціальної підтримки з боку держави, негативні економічні умови тощо).
3. Конфлікти та кризи (воєнні конфлікти, природні катастрофи та інші кризові ситуації можуть призвести до припинення навчання та втрати доступу до освіти для дітей та молоді).
4. Недостатня підтримка з боку уряду та суспільства (відсутність інвестицій в освіту, недостатня підтримка вчителів та шкіл, а також відсутність стимулів для учнів можуть призвести до погіршення якості освіти та зниження мотивації до навчання).

Словник, створений проектом «Наздоженемо: курс про подолання освітніх втрат», що реалізує Громадська спілка «Освіторія» у партнерстві з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ), Міністерством освіти і науки України (МОН) за підтримки Глобального партнерства в галузі освіти (GPE) та Уряду Японії, надає таке тлумачення деяких термінів, пов'язаних з проблемою освітніх втрат:

«Втрати навчальні – будь-яка втрата знань, умінь, навичок і/або уповільнення чи переривання академічного прогресу. Навчальні втрати є результатом великих прогалин або пауз у навчанні конкретного учня чи учениці.

Втрати освітні – уповільнення чи переривання освітнього прогресу через великі паузи в навчанні.

Втрати – це різниця між тим, чого могла б досягти конкретна дитина, і тим, що вона досягла. Поняття «освітні втрати» є ширшим і охоплює поняття «навчальні втрати».

Наприклад, через війну багато українських дітей не мали можливості відвідувати школу чи долучатися до уроків онлайн. Через це у деяких з них можуть спостерігатися освітні втрати: уповільнення соціального чи

психологічного розвитку, втрати у вихованні чи в академічних знаннях і навичках. Втрати у академічних знаннях і навичках – це навчальні втрати».

Мета статті полягає в дослідженні та розкритті можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій для зменшення освітніх втрат у навчанні учнів. У статті розглядається сучасний стан освіти в Україні, виявлення основних причин освітніх втрат учнів. Висвітлюються можливості, які пропонують інформаційно-комунікаційні технології для підвищення якості та ефективності навчання, а також для зменшення освітніх навчальних втрат серед учнів. Висвітлено й інноваційні підходи та методики, які базуються на використанні ІКТ, і які можуть бути успішно впроваджені в навчальний процес для забезпечення успішності всіх учнів. Автор пропонує практичні поради та рекомендації для вчителів, адміністрації шкіл та інших учасників освітнього процесу щодо використання ІКТ для подолання освітніх втрат.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз та узагальнення даних науково-теоретичної, методичної літератури з проблеми подолання освітніх втрат здобувачів освіти), емпіричні (бесіди з педагогами, фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), батьками учнів/учениць, аналіз та узагальнення отриманих даних).

Результати дослідження. Дослідження дає можливість виокремити основні фактори, що спричиняють освітні втрати учнів у сучасних умовах української освітньої системи. Результати дослідження виявляють, наскільки успішно використання інформаційно-комунікаційних технологій впливає на зменшення освітніх втрат серед учнів. Створення нових методик та підходів, що базуються на використанні ІКТ, сприятимуть підвищенню успішності учнів та зменшенню освітніх втрат. Результати виокремлюють перешкоди та проблеми, що ускладнюють використання ІКТ у навчанні, та їх вплив на успішність учнів.

Визначення та діагностування освітніх втрат засобами ІКТ. *Методичне визначення освітніх втрат містить розробку інструментів та методів для*

вимірювання й аналізу рівня втрат у конкретних умовах. Сюди можуть входити:

- 1. Аналіз статистичних даних (вивчення доступних статистичних даних про рівень освіти, втрати учнів та випускників, а також інші показники, що вказують на якість освіти).*
- 2. Проведення соціологічних опитувань та фокус-груп (дослідження думок та досвіду людей щодо освіти, виявлення причин, які можуть призвести до втрати інтересу до навчання та покращенням умов для навчання).*
- 3. Моніторинг програм та політик (оцінка ефективності освітніх програм та політик з метою виявлення їхнього впливу на рівень втрат та розробка заходів для покращення ситуації).*

Враховуючи теоретичне та методичне визначення освітніх втрат, можна розробити стратегії та програми для зменшення цих втрат та покращення якості освіти в Україні.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) можуть використовуватися для визначення та діагностики освітніх втрат у різних контекстах. Застосовуючи різноманітні способи в діагностуванні за допомогою ІКТ можна не лише визначити рівень освітніх втрат, а й побачити основні проблеми та їх подолання. Сукупність даних, зібраних завдяки використанню ІКТ, допомагає з'ясувати рівень освітніх втрат як в класі, так і окремих учнів. Серед засобів діагностування найкраще зарекомендували себе такі методи:

- 1. Аналіз даних та статистика (ІКТ можуть бути використані для збору та аналізу великих обсягів даних щодо освіти. Наприклад, за допомогою спеціальних програм можна проводити аналіз успішності учнів, втрат учнів і випускників, а також інших показників, що вказують на якість освіти).*
- 2. Онлайн-опитування та анкетування (за допомогою ІКТ можна створювати та проводити онлайн-опитування серед учнів, вчителів та батьків з метою збору інформації щодо їхньої думки про особистий розвиток кожного здобувача освіти).*

3. *Відео- та аудіозаписи уроків та занять (записи уроків та занять за допомогою відео- та аудіотехнологій можуть бути використані для оцінки якості викладання та залученості учнів до навчального процесу).*
4. *Комп'ютерні програми та ігри для оцінювання знань та навичок здобувачів освіти (розробка спеціальних комп'ютерних програм та ігор, які дають змогу оцінити рівень знань та навичок учнів з різних предметів, може бути корисним інструментом для діагностики освітніх втрат).*
5. *Електронні портфоліо та рейтинги (використання електронних портфоліо дає змогу збирати та аналізувати різноманітну інформацію про навчальні досягнення учнів. Також створення електронних рейтингів може допомогти в ідентифікації учнів з найвищими та найнижчими результатами).*
6. *Онлайн-тестування та адаптивне навчання (ІКТ можуть бути використані для проведення онлайн-тестування, що дає змогу оцінити рівень знань учнів. Крім того, системи адаптивного навчання можуть адаптувати матеріали та завдання відповідно до потреб та здібностей кожного учня, що сприяє покращенню якості навчання та зменшенню освітніх втрат).*

Способи застосування ІКТ-методів навчання під час подолання освітніх втрат. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для діагностики освітніх втрат учнів з вадами слуху може бути дуже ефективним, оскільки вони дають змогу створити інноваційні та індивідуалізовані підходи до оцінювання та підтримки навчання, яке допоможе створити індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини. Для діагностування та визначення освітніх втрат учнів з вадами слуху бажано використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, яке призначено для навчання та діагностики учнів з вадами слуху. Ці програми можуть містити інтерактивні вправи з розвитку мовлення, аудіовправи, візуальні стимули та інші інструменти, спрямовані на полегшення навчання та оцінку успішності. Існує спеціалізоване програмне забезпечення, яке призначене для навчання та діагностики учнів з вадами слуху. Це програмне забезпечення зазвичай розробляється спеціалізованими компаніями або організаціями, які

спеціалізуються на розробці технологій для осіб з обмеженими можливостями. Наприклад:

- **AVAZ** – це програмне забезпечення для альтернативного та підсиленого комунікаційного способу для людей з різними видами нездоланих вад мовлення, зокрема і вад слуху. Воно використовує символи та мовленнєві вправи для допомоги у вивченні мови та розвитку мовлення.
- *Sensory Learning 4 Life* – набір програм, які спеціально розроблені для дітей з різними типами вад слуху. Вони містять інтерактивні ігри, вправи для розвитку мовлення та аудіального сприйняття, а також інші інструменти для підтримки навчання.
- *Widex ZEN2GO a* додаток для мобільних пристроїв, який розроблений для людей з вадами слуху та тинитиломи. Він пропонує різні звукові технології та вправи для зменшення стресу, полегшення сну та покращення здоров'я загалом.
- **Phonak Roger** – це програмне забезпечення для адаптивного слухання та навчання, яке дає змогу учням з вадами слуху отримувати якісну аудіоінформацію у навчальному середовищі, зменшуючи вплив шуму та інших перешкод на аудіальне сприйняття.

Такі засоби та підходи можуть бути ефективними інструментами для визначення та діагностики освітніх втрат з використанням ІКТ. Вони дають можливість збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію з більшою точністю та ефективністю, що сприяє розробці стратегій для подальшого покращення освітнього процесу.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в методах навчання може значно сприяти подоланню освітніх втрат, забезпечуючи більш ефективний, інтерактивний та індивідуалізований підхід до навчання. Сьогодні існує багато освітніх платформ та електронних додатків до підручників, які слугують інструментом для розв'язання проблеми освітніх втрат. Також створюються відеоуроки (як окремими педагогічними працівниками, так і авторами підручників), які поєднують в собі

відеоматеріали, анімації, аудіо- та інші візуальні елементи, що дає змогу учням краще засвоювати навчальний матеріал. Відеоуроки можуть бути доповнені тестовими завданнями та вправами для перевірки знань. Наприклад, навчальні матеріали з математики доступно та систематично пояснює автор підручників та навчальних посібників Олександр Істер на своєму *YouTube* каналі https://www.youtube.com/@ister_mathematics

Добре себе зарекомендували інтерактивні вебінари видавництва «Генеза» <https://www.youtube.com/@user-if7cg5ub5w> та онлайн-уроки (*Всеукраїнська школа онлайн*). Використання вебінарів та онлайн-уроків дає можливість не лише учням, а й учителям отримувати доступ до якісного навчання, незалежно від місця їхнього проживання. Учні та вчителі можуть брати участь у віддалених уроках та спілкуватися з викладачами та однокласниками в режимі реального часу.

Особливе місце серед якісних та продуктивних ІКТ-методів посідають електронні додатки до підручників. Розробка електронних додатків до підручників та навчальних матеріалів дає можливість створювати більш динамічний та інтерактивний навчальний досвід. Учні можуть взаємодіяти з текстом, зображеннями, відео та іншими мультимедійними елементами для кращого засвоєння матеріалу. Електронні додатки можуть поєднувати в собі, як візуалізацію навчального матеріалу, так і слугувати експрес-оцінюванням та самооцінюванням учнів. Саме такий виклад та діагностика дають можливість педагогічним працівникам швидко і якісно отримати аналітику щодо можливих освітніх втрат як класу в цілому, так і кожного окремого учня. Безумовними перевагами електронних додатків до підручників є:

1. Доступність та зручність. Учні можуть мати доступ до електронних додатків на різних пристроях, таких як смартфони, планшети або комп'ютери. Це дає можливість їм вчитися в будь-якому місці та в будь-який час, незалежно від наявності паперових підручників.

2. Інтерактивність. Багато електронних додатків пропонують інтерактивні вправи, тести, відео- та аудіоматеріали, що дають змогу учням

краще засвоювати матеріал. Це може зробити процес навчання більш захопливим та ефективним.

3. Оновлення та актуальність. Електронні підручники можуть легко оновлюватися для введення нової інформації, оновлень чи виправлень помилок. Це дає можливість уникнути проблеми застарілості матеріалів та забезпечує учням доступ до найактуальнішої інформації.

4. Можливість персоналізації. Електронні додатки часто надають можливості персоналізації навчання, дозволяючи кожному учневі працювати в своєму власному темпі та зосереджуватися на своїх індивідуальних потребах та інтересах.

5. Екологічність. Використання електронних підручників сприяє зменшенню використання паперу та інших ресурсів, що робить їх більш екологічно стійкими.

6. Легкість управління та зберігання. Електронні підручники займають мало місця на пристроях та можуть бути легко збережені, організовані та використані без необхідності носити з собою великі та важкі книги.

Загалом електронні додатки до підручників надають багато переваг учням, даючи їм можливість отримувати якісну освіту у більш зручній, ефективній та екологічно стійкій спосіб. Яскравим прикладом поєднання усіх принципів створення якісного електронного видання є електронний додаток до підручника для 6 класу «Історія України. Всесвітня історія» (авт. Бандровський О.Г., Власов В.С., Данилевська О.М., вид-во «Генеза»), в структурі якого є текст підручника в електронному файлі, навчальні відео, 3D моделі, додатковий відеоряд та ілюстрації. Тестові інтерактивні завдання різного виду дають змогу урізноманітнити та зробити навчання більш ефективним <https://sites.google.com/view/history-nush-6th-grade/%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82?authuser=0>

Використання навчальних ігор та симуляцій дає можливість створити захопливий та ефективний навчальний процес. Гра може бути спрямована на

розвиток певних навичок, розв'язання проблем або закріплення вивченого матеріалу.

Використання навчальних ігор та симуляцій у навчальному процесі має безліч переваг:

- Мотивація здобувачів освіти. Навчальні ігри та симуляції зазвичай більш привабливі для учнів/учениць, оскільки вони надають можливість вчитися через гру. Це стимулює зацікавлення та мотивацію до вивчення нового матеріалу.
- Активне навчання. Грати у навчальні ігри та використовувати симуляції означає активно взаємодіяти з навчальним матеріалом. Учні/учениці отримують можливість вирішувати завдання, взаємодіяти з іншими учасниками, розв'язувати проблеми, що створює стимул для більш глибокого засвоєння інформації.
- Розвиток навичок. Навчальні ігри та симуляції дають змогу учням/ученицям розвивати різноманітні навички, такі, як критичне мислення, проблемне вирішення, комунікативні здібності та вміння працювати в команді. Вони також можуть сприяти розвитку креативності.
- Практичне застосування знань. Симуляції найчастіше моделюють реальні ситуації або процеси, що дає змогу учням/ученицям застосовувати теоретичні знання у практичних ситуаціях. Це робить навчання більш призначеним та природнім.
- Індивідуалізація навчання. Деякі навчальні ігри та симуляції можуть бути налаштовані для врахування рівня знань та потреб кожного учня, що робить навчання більш індивідуалізованим та ефективним.
- Формування впевненості у власних силах. Участь у симуляціях дає можливість учням експериментувати та робити помилки без страху збитків або наслідків, що сприяє швидшому прийняттю нових ідей та навичок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цілому навчальні ігри та симуляції роблять значний внесок у навчальний процес,

створюючи стимулююче та ефективне середовище для навчання та розвитку учнів/учениць.

Але вважаємо за необхідне зауважити, що навчальні ігри потрібно використовувати так, щоб у вчителя був зворотний зв'язок, аби спостерігати за розвитком навчальних досягнень дитини і відповідно корегувати його. Наразі створено навчальну платформу <https://faino.school/> з відеоіграми, в основі якої покладено петлю зворотного зв'язку, тобто вчитель дає учням диференційовані завдання (платформа дає змогу призначати різним учням різні види та форми завдань), а потім вчителю надходить звіт щодо виконання/невиконання завдань, таймінгу, за який було пройдено завдання. Отже, не лише відбувається діагностування навчальних досягнень, а й їх коригування, аналіз та формувальне оцінювання кожного учня, завдяки чому можна вибудувати індивідуальну ефективну траєкторію розвитку кожної дитини.

Використання адаптивних навчальних платформ дає можливість навчальним програмам адаптуватися до потреб та здібностей кожного учня. Платформи можуть адаптувати рівень складності завдань, надавати додаткові пояснення або рекомендації, що сприяє ефективному навчанню для кожного учня.

Використання систем електронного зворотного зв'язку дає змогу вчителям та учням обмінюватися коментарями, оцінками та рекомендаціями щодо навчальних досягнень. Це допомагає вчителям виявляти проблемні місця та надавати індивідуальну підтримку учням.

Ці методи застосування ІКТ в навчанні дають можливість створити більш доступний, ефективний та інтерактивний навчальний процес, що сприяє подоланню освітніх втрат та покращенню якості освіти.

У навчанні учнів з особливими освітніми потребами важливо враховувати їхні індивідуальні особливості та потреби. Дослідження показали, що такі учні часто стикаються з тривожністю під час перевірок знань, особливо публічних, та виявляють страх самовираження. Також багато

з них відчують напруження у спілкуванні з педагогами. З метою покращення навчання та створення комфортних умов для цих учнів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) стає ключовим.

Використання ІКТ дає змогу розробляти індивідуальні навчальні програми, спрямовані на потреби кожного учня. Засоби мультимедіа, такі як відеоуроки та електронні додатки до підручників, дають можливість учням вивчати матеріал більш ефективно та без стресу, пов'язаного з публічними виступами. Крім того, комп'ютерні програми можуть надавати індивідуальний зворотний зв'язок та рекомендації для покращення навчання.

Важливою перевагою використання ІКТ є можливість швидкого зворотного зв'язку та доступу до інформації для корекції знань учнів. Однак комп'ютеризація навчання потребує системної перебудови підходів до освіти, що охоплює адаптацію викладачів та учнів до нових форм діяльності та зміну змісту навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»: За станом на 1 січ. 2005 р. / Верховна Рада України.– Офіц. вид.– К.: Парлам. вид-во, 2005.– С. 2.
2. Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями: Указ Президента України від 1 червня 2005 р. № 900/2--005 // www.president.gov.ua/ru/documents/2753.html.
3. *Адамюк, Н.Б.* Свій серед чужих, чужий серед своїх // Наше життя.– 2005 – № 35.
4. *Засенко, В.В.* Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): Матеріали міжнар. конф.– К., 2004.
5. Збірник матеріалів Першої всеукраїнської конференції «Проблеми реабілітації інвалідів зі слуху в Україні на сучасному етапі та можливі шляхи їх вирішення» / Укр. т-во глухих; Упоряд. Ю. П. Максименко та ін.– К., 2003.– 312 с.
6. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 2 груд. 1993 р. № 48/96 [переклад укр. мовою] // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение № 49 (A/48/49).– С. 292–306.

7. Адамюк, Н.Б. Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»
8. Як компенсувати «освітні втрати»: рекомендації для органів влади, засновників і директорів закладів освіти. <https://sqe.gov.ua/yak-kompensuvati-osvitni-vtrati-rek/>
9. Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features
Martin Merkt ^a, Sonja Weigand ^a, Anke Heier ^a, Stephan Schwan ^b
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475211000247>
10. The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots
Stephan Schwan ^a, Roland Riempp ^b
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475204000337>

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti invalidiv v Ukraini» [Law of Ukraine «On the Basics of Social Protection of the Disabled in Ukraine»]: Za stanom na 1 sich. 2005 r. / Verkhovna Rada Ukrainy.– Ofits. vyd.– K.: Parlam. vyd-vo, 2005.– S. 2. [in Ukrainian].
2. Pro pershocherhovi zakhody shchodo stvorennia spryiatlyvykh umov zhyttiediialnosti osib z obmezhenyi fizychnymi mozhlyvostiamy [On priority measures to create favorable living conditions for persons with physical disabilities]: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 1 chervnia 2005 r. № 900/2--005 // www.president.gov.ua/ru/documents/2753.html. [in Ukrainian].
3. Adamiuk, N.B. Svii sered chuzhykh, chuzhyi sered svoikh [One's own among strangers, another's among one's own] // Nashe zhyttia.– 2005 – № 35. [in Ukrainian].
4. Zasenka, V.V. Suchasni problemy teorii i praktyky navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy [Modern problems of the theory and practice of teaching children with special needs] // Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity (ukrainsko-kanadskyi dosvid): Materialy mizhnar. konf.– K., 2004. [in Ukrainian].
5. Zbirnyk materialiv Pershoi vseukrainskoi konferentsii «Problemy rehabilitatsii invalidiv zi slukhu v Ukraini na suchasnomu etapi ta mozhlyvi shliakhy yikh vyrishennia» [Collection of materials of the First All-Ukrainian Conference "Problems of Rehabilitation of the Hearing Impaired in Ukraine at the Modern Stage and Possible Ways to Solve Them"] / Ukr. t-vo hlukhykh; Uporiad. Yu. P. Maksymenko ta in.– K., 2003.– 312 s. [in Ukrainian].
6. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhlyvostei dlia invalidiv: Rezoliutsiia Heneralnoi Asamblei OON vid 2hrud. 1993 r. № 48/96 [pereklad ukr. movoiu] [Standard rules for ensuring equal opportunities for the disabled: Resolution of the UN General Assembly dated December 2, 1993 No. 48/96 [Ukrainian translation. in language]. // Ofytsyalnye otchety Heneralnoi Assambley, sorok vosmaia sessyia, Dopolnenye № 49 (A/48/49).– S. 292–306. [in Ukrainian].

7. Adamiuk, N.B. Zbirnyk «Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy» [Actual problems of education and upbringing of people with special needs]. [in Ukrainian].
8. Iak kompensuvaty «osvitni vtraty»: rekomendatsii dlia orhaniv vlady, zasnovnykiv i dyrektoriv zakladiv osvity [How to compensate for "educational losses": recommendations for authorities, founders and directors of educational institutions] <https://sqe.gov.ua/yak-kompensuvati-osvitni-vtrati-rek/> [in Ukrainian].
9. Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features Martin Merkt ^a, Sonja Weigand ^a, Anke Heier ^a, Stephan Schwan <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475211000247>
10. The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots Stephan Schwan ^a, Roland Riempp ^b <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475204000337> [in English].

УДК: 316.6:364]:314.

Ігор Хотенюк,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

khotenuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-1485-3907

Igor Khoteniuk,

postgraduate student 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,
вул. Берлінського 9,
м. Київ, 04060,
Україна

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

**ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНІ РОДИНИ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

**INTERNALLY DISPLACED FAMILIES WHO HAVE CHILDREN WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS AN OBJECT OF SOCIAL AND
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

Анотація. У статті розглянуто проблему соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами. Здійснено аналіз науково-методичної літератури з питань соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб. Проаналізовано проблеми та труднощі дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків, які пов'язані з переміщенням. У статті наведено визначення понять «внутрішньо переміщений», «внутрішньо переміщена особа», «внутрішньо переміщені родини». Розкрито особливості соціально-психологічного супроводу, що є своєрідним синтезом тривалої і цілеспрямованої соціальної підтримки та

адресної психологічної допомоги. Окреслено законодавчі норми щодо соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб.

За результатами статті визначено проблему, яка потребує подальших наукових розвідок щодо її розв'язання. Зокрема, соціально-психологічних аспектів допомоги переселенцям, що сприятиме їхній адаптації та реабілітації, а також забезпечить ефективність програм та інтервенцій у цій галузі.

Ключові слова: внутрішньо переміщені родини, діти з особливими освітніми потребами, соціальний супровід, психологічний супровід.

Abstract. The article deals with the problem of social and psychological support of internally displaced families who have children with special educational needs. An analysis of the scientific and methodological literature was carried out. The problems and difficulties of children with special educational needs and their parents related to displacement were analyzed. The article defines the terms "internally displaced person", "internally displaced person", "internally displaced family". The peculiarities of socio-psychological support, which is a unique synthesis of long-term and targeted social support and targeted psychological assistance, are revealed. Legislative norms regarding social and psychological support of internally displaced persons are outlined. Based on the results of the article, a problem was identified that requires further scientific investigations regarding its solution. In particular, socio-psychological aspects of assistance to displaced persons, which will contribute to their adaptation and rehabilitation, as well as ensure the effectiveness of programs and interventions in this field.

Key words: internally displaced families, children with special educational needs, social support, psychological support.

Актуальність дослідження. Військовий стан, який триває в Україні з 24 лютого 2022 року, актуалізував багато питань, пов'язаних з внутрішньо переміщеними особами. Зокрема питань, пов'язаних із соціальним та психологічним супроводом родин, які мають дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. За умов війни та вимушеної міграції ці родини потребують особливої уваги і допомоги зі сторони держави, небайдужих громадян, громадських організацій та міжнародної спільноти.

У контексті сказаного важливою складовою роботи з сім'ями внутрішньо переміщених осіб є соціально-психологічний супровід.

Соціально-психологічний супровід є своєрідним синтезом тривалої і цілеспрямованої соціальної підтримки та адресної психологічної допомоги. Це головний ресурс підтримки особистості, регенерації її психологічного стану, який сприяє подоланню депресивних розладів та тривоги. Відсутність або недостатність професійного супроводу ускладнює інтеграцію в соціум, уповільнює можливість професійної переорієнтації, знижує рівень економічного та суб'єктивного добробуту.

Мета статті: розглянути проблему соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами та здійснити аналіз проблем та труднощів дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків, які пов'язані з переміщенням.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Питання соціально-психологічного супроводу родин, які переміщуються із зони збройного конфлікту, регулює Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Згідно зі статтею 1 цього Закону «внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув місце свого проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, масових порушень прав людини» [1].

Термін «внутрішньо переміщений» за дослівного тлумачення означає особу, яка змінила своє розташування в межах держави, тоді як поняття «вимушений» означає примусовий характер і здійснення дії проти бажання особи під тиском обставин. Тому термін «вимушений переселенець» більш вдало описує категорію осіб, які змінили місце проживання з не залежних від них причин, оскільки саме поняття «вимушений» за своїм змістом пояснює наявність проблем як логічний наслідок певної події.

Дослідниця М. Ніколайчук зазначає, що внутрішньо переміщені особи – це «специфічна цільова група реалізації міграційної політики, якій

притаманні різнорідні ознаки, детерміновані особливими потребами, особистісними характеристиками та впливами зовнішнього середовища» [7].

Проблема внутрішньо переміщених осіб – тема, яка набирає неабиякої актуальності, про що свідчать нові наукові праці та дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, які останнім часом почали з'являтися (Т. Бондар, О. Гончаренко, Г. Гудвін-Гілл, Д. Іванова, О. Карпенко, Е. Лібанової, В. Новік, Н. Романової, Дж. Хетеуей та інших) [4,5,6,7].

Теоретичне підґрунтя роботи з переміщеними особами у воєнний та кризовий період сформулювали у своїх працях вчені А. Акмалова, І. Зверева, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, А. Капська, О. Карпенко, В. Панок, Л. Тюпті та ін. Значна кількість наукових досліджень окреслює окремі аспекти проблеми внутрішньої міграції в кризові періоди. Так, дослідники О. Балакірева, О. Новікова, О. Амоша, В. Антонюк, І. Григоренко, Н. Савельєва, М. Дем'яненко, К. Кассас., І. Козинець, К. Крахмальова, Л. Шестак розкривають соціальні аспекти цієї проблеми; І. Кудря, Т. Кульчицький, Н. Мазіна, О. Макарова, Н. Максимовська, М. Малиха, О. Проценко, Ю. Пащенко, Л. Мельник аналізують основи соціально-правового захисту осіб даної категорії; Т. Семигіна, Н. Гусак, С. Трухан, Н. Синковець, Т. Старинська, О. Субботіна, М. Сірант, І. Трубавіна, І. Куратченко, Н. Чуйко, О. Ляшук приділяють увагу вивченню значення особистісного ресурсу ВПО, дослідженню умов їх ресоціалізації у новій громаді та розробці практичних рекомендацій [3,7].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», соціальні послуги – це дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/родин, які в них перебувають. Закон визначає, що повноваження здійснювати соціальний супровід мають органи соціального захисту. Зокрема, визначено, що вищезгадані служби надають психологічні, соціально-педагогічні, медичні, юридичні та соціально-економічні послуги.

На думку Ю. Луценка, «першочерговими у надзвичайних ситуаціях стають саме соціально-педагогічні послуги, а вже після нормалізації соціально-побутових та економічних питань актуальними стають питання психічного здоров'я» [4]. Саме **соціально-педагогічні послуги передбачають:** допомогу у визначенні потреб сім'ї, з урахуванням потреб кожного з її членів; обговорення проблем та надання порад з розв'язання соціальних проблем; надання консультацій щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини (у т.ч. з урахуванням її функціональних обмежень (за їх наявності); навчання батьків ефективних методів виховання, навчання особи та членів сім'ї щодо мобілізації власних ресурсів для розв'язання особистих проблем; формування навичок планування власного бюджету; формування навичок самообслуговування; формування стереотипів позитивної поведінки та здорового способу життя; запобігання конфліктам між батьками та прийомними дітьми; формування навичок у прийомних батьків щодо методів і форм виховання дітей відповідного віку; сприяння адаптації дитини до родинного оточення (у т.ч. в прийомній сім'ї та, у разі її повернення, в біологічній сім'ї); формування у сім'ї навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм та норм суспільної моралі; налагодження соціальних контактів з родичами, соціальним оточенням; формування навичок усвідомленого, відповідального батьківства; профілактика негативних явищ та протиправної поведінки; відновлення втрачених соціальних зв'язків.

Комплексна соціально-педагогічна робота проводиться на різних рівнях: державними органами соціального захисту, Регіональними центрами реабілітації, соціальними службами, громадськими організаціями, закладами освіти та культури.

Дослідниця Т. Каменщук зазначає, що «розглядаючи дефініції «психологічна підтримка» та «психологічна допомога», ключовим елементом вважаємо психологічне здоров'я як провідну потенційну передумову забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми, соціальним та

іншим оточенням». Водночас О. Блинова стверджує, що без збереження психологічної стійкості неможливе задоволення від процесу самореалізації, відчуття розумового і соціального благополуччя. Основними показниками психологічного благополуччя, на її думку, є здатність долати стресові ситуації, відсутність депресії та наявність перспектив [2].

Результати дослідження. У контексті нашого дослідження об'єктом соціально-психологічного супроводу є родини дітей з особливими освітніми потребами, які були вимушені переїхати з постійного місця проживання та отримали статус внутрішньо переміщених осіб.

Сучасні українські науковці М. Карпа, Т. Комар, В. Кухарчук І. Лунгул, В. Тарасенко, Л. Шумна розглядають сім'ї, що мають дітей з особливими потребами, з позиції різних наукових підходів, зокрема особливостей психологічної сфери, психоемоційного клімату таких родин, правового забезпечення та соціального захисту дітей з особливими потребами. Особливості життєдіяльності родин, які мають дітей з особливими потребами, з позицій соціальної та соціально-педагогічної роботи розкривають В. Білоус, Л. Саєнко. Окремі аспекти соціального супроводу та соціально-педагогічної підтримки, зокрема соціально-психологічної реабілітації дітей з особливими потребами та їх родин, розглядають в своїх працях А. Капська, О. Андрієнко, В. Тесленко, Л. Кобилянська, Н. Бастун, О. Безпалько [4,5,6,7] .

У спеціальній психології психологічний супровід як метод психологічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, досліджували вітчизняні дослідники (Н. Бастун, О. Бабяк, О. Бондаренко, А. Душка, Є. Зімовіна, В. Кобильченко, Г. Кукуруза, Т. Скрипник, І. Омельченко, А. Фільчакова, Т. Яблонська та ін.), розглядаючи батьків як ресурс для розвитку та соціальної адаптації дитини.

Теоретичний аналіз сучасних наукових джерел дав змогу виділити основні проблеми, які спостерігаються у дітей з особливими освітніми

потребами і розв'язання яких лежить у площині комплексної роботи як з дітьми, так і з родинами.

До основних проблем, які спостерігаються у внутрішньо переміщених дітей, належать:

1) порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення);

2) невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту);

3) функціональні розлади (регрес поведінки та психосоматичні розлади);

4) емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість та капризність (діти молодшого шкільного віку), часті зміни настрою);

5) проблеми, пов'язані із спілкуванням (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від думок оточуючих);

6) порушення взаємовідносин в сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у сім'ї часто змушує дітей і підлітків «включатися» в дорослі проблеми, до яких вони можуть бути не готові.

У свою чергу, проведені нами анкетування внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами, допомогли визначити такі проблеми:

1. Забезпечення житлом. Відсутність місця проживання – це основна проблема, яка виникла в результаті зміни місця проживання внутрішньо переміщених родин з дітьми з ООП. Зокрема складністю для цих людей є пошук архітектурно та матеріально доступного житла, яке б враховувало можливість вільного пересування осіб з інвалідністю. Не завжди надане житло відповідає потребам осіб з особливими потребами, і зазвичай пропонується єдиний варіант, який не відповідає вимогам цих осіб.

2. Побутові проблеми. Батьки переймаються за фінансові проблеми, через які не можуть організувати повноцінну життєдіяльність своєї дитини.

3. Емоційні проблеми. Після пережитого деяким дітям дуже важко соціалізуватися. Також перешкодою є відсутність місць, де б вони могли провести час із задоволенням. Вони сумують за своїм домом та старими друзями, дітям не завжди легко адаптуватися у новому колективі, що подовжує період адаптації до нового місця.

4. Навчання. Викликом для всіх родин стало прилаштування до нових умов існування, пошук закладів освіти, готових якісно організувати навчання дітей з ООП, налагодження корекційно-розвивальної роботи. Багато хто висловлюється про те, що дистанційне навчання не є ефективним. Не всі батьки мають змогу забезпечити дітей гаджетами для навчання. Через стрес та евакуацію деякі втратили свою зосередженість та мотивацію до навчання.

5. Медичний супровід. Доступ до медичних послуг – це друга за важливістю проблема для родин дітей з ООП з числа ВПО. Терміновий незапланований виїзд з непідконтрольної території дуже часто призводив до того, що засоби особистого користування, такі як милиці, візочки, реабілітації і т. п. залишалися у місцях постійного проживання. А для отримання нових, за державними програмами, потрібні відповідні документи, які теж не завжди є у наявності та потребують певного часу для їх поновлення.

Сьогодні соціальну, психологічну та соціально-медичну підтримку родин ВПО з дітьми з особливими потребами покладено на громади і державу. Але важливою є не лише соціальна підтримка у ситуації внутрішнього переміщення та війни, а й психологічний супровід, тому що всі ВПО, які були в зоні бойових дій (або наближені до неї), мають психологічні травми, страждають від тривалого стресу і його наслідків. Якщо до початку війни соціальна підтримка сім'ям із дітьми з особливими потребами полягала у соціальних послугах, що були спрямовані на недопущення погіршення їхнього стану, виконання батьками своїх прямих обов'язків щодо дитини і

психологічного прийняття проблеми і зміни ставлення до неї, то сьогодні до цих проблем додаються також проблеми безпеки (як знайти укриття, в яке можна швидко спустити дитину на візочку, наприклад), медичного обслуговування в умовах переміщення (не завжди в населеному пункті є можливість отримати необхідну медичну допомогу, відвідати вузького спеціаліста, потрібен транспорт для відвідування медичних установ, ліки тощо), проблема вживання гарячої дієтичної їжі в умовах відсутності світла й тепла, проблема скупчення людей у МКП, побутові проблеми й негаразди, нестача всього необхідного для життя, яке було вдома.

Психологічне консультування батьків, членів родин, мікросоціуму, в якому перебуває дитина з особливими потребами, має відбуватися постійно. Через воєнний стан у країні, вимушене внутрішнє переміщення більшість родин втратила зв'язки із соціально-психологічними консультантами та соціальними працівниками, які їх супроводжували. Проте вкрай важливим є надання своєчасної психологічної допомоги, бо членів родин треба навчити новим формам контролю над ситуацією в кризових умовах, допомогти винайти дієві шляхи комунікації з новим оточуючим середовищем, новими умовами життя, допомогти дитині з особливими потребами відчувати себе більш-менш захищеною, навчити жити в умовах війни і тривоги, ракетних ударів, відсутності безпеки. У приймаючих громадах психологічні центри та психологи намагаються якнайдієвіше і якнайшвидше допомогти подолати психологічні труднощі родинам ВПО з дітьми з особливими потребами. Але проблема полягає у тому, що соціальні послуги соціальних служб, зокрема й психологічні, надаються на засадах добровільності їх прийняття, сім'ї повинні звернутися до соціальних служб із проханням про надання послуг, а часто батьки не можуть залишити дітей самих і піти в служби, а діти туди не дійдуть самі. Виникає питання наближення психологічних та інших соціальних послуг до місць проживання внутрішньо переміщених родин із дітьми з особливими потребами.

Висновки. Отже, розглядаючи внутрішньо переміщені родини, які мають дітей з особливими освітніми потребами, як об'єкт соціально-психологічного супроводу зазначимо, що підтримка родин із дітьми з особливими потребами в умовах внутрішнього переміщення та воєнного стану в країні має враховувати усі її аспекти (соціальний, моральний, психологічний, педагогічний, медичний та матеріальний). Це є корисним для розробки ефективних підходів до психологічної підтримки та реабілітації родин дітей з особливими потребами, а також для розуміння впливу вимушеного переміщення на їхнє психічне здоров'я та добробут.

Розуміння соціально-психологічних аспектів може допомогти врахувати потреби переселенців, сприяти їхній адаптації та реабілітації, а також забезпечити ефективність програм та інтервенцій у цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706-VII

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

2. Блинова, О. (2013). Психологічне здоров'я мігрантів: результати емпіричного дослідження. Український психологічний журнал. № 2, с. 244–255.

<https://social-science.uu.edu.ua/article/1072>

3. Волошин, С. (2019). Особливості змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». №9, с. 73–76.

file:///C:/Users/123/Downloads/nataliakrushynska,+012_%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD+%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0_73-76.pdf

4. Захист прав дитини в діяльності соціального педагога навчального закладу: [метод. рек.] / авт. кол. за ред.: Ю. А. Луценка, В. Г. Панка. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016 – 73 с.

https://lib.iitta.gov.ua/713018/1/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%83_10_12.pdf

5. Зливков, В., Лукомська, С., Федан, О. (2016). Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка. 219 с.

<https://core.ac.uk/download/pdf/77241343.pdf>

6. Buijs, V.L., Jeronimus, B.F., Lodder G.M., Steverink N., & de Jonge P. (2021). Social needs and happiness: A life course perspective. *Journal of Happiness Studies*. 22(4), 1953–1978.

7. Nikolajchuk, M. The constituent elements of the mechanism of regulation of migration processes of the rural population. *Rehional'na ekonomika*. 2005. Vol. 3. №. 37. P. 105–112.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib» vid 20.10.2014 № 1706-VII

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

2. Blynova, O. (2013). Psykholohichne zdorovia mihrantiv: rezultaty empirychnoho doslidzhennia [Psychological health of migrants: results of an empirical study]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal*. № 2, 244–255.

<https://social-science.uu.edu.ua/article/1072> [in Ukrainian].

3. Voloshyn, S.M. (2019). Osoblyvosti zmistu sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib do novoho sotsialnoho seredovyscha [Osoblyvosti zmistu sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib do novoho sotsialnoho seredovyscha]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia*. №9, 73–76.

file:///C:/Users/123/Downloads/nataliia.krushynska,+012_%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD+%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0_73-76.pdf [in Ukrainian].

4. Zakhyst prav dytyny v diialnosti sotsialnoho pedahoha navchalnoho zakladu : [metod. rek.] / avt. kol. za. red.: Yu. A. Lutsenka, V. H. Panka. – K. : [Protection of children's rights in the activity of a social pedagogue of an educational institution] UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 2016, 73.

https://lib.iitta.gov.ua/713018/1/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%83_10_12.pdf [in Ukrainian].

5. Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O., & Fedan, O.V. (2016). Psykhodiahnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievkykh sytuatsiiakh. Kyiv: [Psychodiagnostics of personality in life crisis situations]. *Pedahohichna dumka*, 219 <https://core.ac.uk/download/pdf/77241343.pdf> [in Ukrainian].

6. Buijs, V.L., Jeronimus, B.F., Lodder, G.M., Steverink, N., & de Jonge P. (2021). Social needs and happiness: A life course perspective. *Journal of Happiness Studies*. 22(4), 1953–1978. DOI: [10.1007/s10902-020-00287-9](https://doi.org/10.1007/s10902-020-00287-9) [in Netherlands].

7. Nikolajchuk, M. The constituent elements of the mechanism of regulation of migration processes of the rural population. *Rehional'na ekonomika*. 2005. Vol. 3. №. 37, 105–112. [in Ukrainian].