

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Кафедра загальної та практичної психології**

**КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ**  
**ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Кваліфікаційна робота здобувача

освітнього ступеня магістр

спеціальності 053 Психологія

освітньої програми Психологія

Ободовської Катерини Вікторівни 

Керівник к.психол.н., доц. Мазоха І.С. 

Рецензент: к. пед. н., доцент, завідувач

кафедри загальної педагогіки

і спеціальної освіти Звекова В.К. 

Робота допущена до захисту  
на засіданні кафедри загальної та практичної психології  
протокол № 5 від «17» чрудня 2025 р.

Завідувач кафедри

[підпис] Мазуха І С  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист  
на відкритому засіданні ЕК

«30» чрудня 2025 р.

Оцінка 95 відмінно  
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

[підпис] Макариш І О  
(підпис) (прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ</b> ... 7	7
1.1. Сутність та зміст поняття «діти з особливими освітніми потребами» у сучасному психологічному дискурсі.....	7
1.2. Психологічні особливості соціальної взаємодії та емоційно-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з ООП.....	17
1.3. Теоретико-методологічні підходи до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.....	28
<b>Висновки до розділу 1</b> .....	38
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	39
2.1. Методичне забезпечення комплексної психодіагностики дітей з ООП, батьків та педагогів .....	39
2.2. Результати дослідження соціально-емоційних характеристик дітей молодшого шкільного віку з ООП у контексті взаємодії з батьками та педагогами.....	44
<b>Висновки до розділу 2</b> .....	55
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ І ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ КОМПЛЕКСНОЇ ПІДТРИМКИ</b> .....	56
3.1. Психокорекційні та психопрофілактичні стратегії роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.....	56
3.2. Комплексна програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.....	66
<b>Висновки до розділу 3</b> .....	79
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	80
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	82

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням інклюзивних підходів, спрямованих на забезпечення рівних можливостей для навчання та розвитку всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних психофізичних особливостей. У цих умовах особливої наукової та практичної значущості набуває проблема психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, який має забезпечувати не лише подолання окремих труднощів навчання й поведінки, а й гармонійний особистісний розвиток, емоційне благополуччя та успішну соціалізацію дитини. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом становлення навчальної мотивації, емоційно-вольової регуляції, соціальної поведінки та базових особистісних утворень, що визначає особливу вразливість дітей з ООП до дезадаптаційних проявів і підвищує потребу у своєчасній та науково обґрунтованій підтримці.

Особливо важливим у цьому контексті є комплексний підхід до психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, що ґрунтується на скоординованій взаємодії основних суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагога, асистента вчителя, практичного психолога та батьків. Саме співпраця фахівців і сім'ї забезпечує цілісність психолого-педагогічного впливу, індивідуалізацію освітньої траєкторії дитини, ефективну корекцію емоційно-поведінкових труднощів і формування адаптивних механізмів у навчальній діяльності та соціальній взаємодії.

Водночас практика інклюзивного навчання засвідчує недостатню систематизованість програм психологічного супроводу, орієнтованих на вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку, а також на ресурсну взаємодію фахівців і сім'ї. Тому дослідження комплексного психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища є не

лише актуальним, але й необхідним для розробки науково обґрунтованої програми психологічної підтримки.

Формування теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти в Україні та технологічні аспекти її впровадження досліджували Е. Данілавічюте, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко та інші, а особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, ключові теоретичні та практичні аспекти цього процесу висвітлені у працях В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Т. Зубарева, С. Литовченко, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, І. Татьянчикова та інших. Окрім того, А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. обґрунтували концептуальні засади навчання осіб з ООП в інклюзивному середовищі, а Н. Борисова, Е. Данілавічюте, Н. Компанець, М. Малофеев, Л. Шипіцина та ін. досліджували особливості взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в інклюзивному освітньому просторі.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні комплексного підходу до психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища; здійсненні емпіричного аналізу особливостей емоційно-комунікативної сфери цієї категорії дітей, а також у розробленні системи психокорекційних заходів, спрямованих на оптимізацію їхнього соціально-емоційного розвитку.

Для досягнення мети кваліфікаційного дослідження були поставлені такі **завдання**:

- 1) на основі аналізу сучасних наукових джерел уточнити сутність і зміст поняття «діти з особливими освітніми потребами» у контексті сучасного психологічного дискурсу;
- 2) охарактеризувати психологічні особливості соціальної взаємодії та емоційно-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з ООП;

- 3) розкрити сутність комплексного підходу до психологічного супроводу дітей з ООП, охарактеризувати його принципи, методи та форми взаємодії психолога, педагога, асистента вчителя та батьків;
- 4) емпірично дослідити соціально-комунікативні характеристики дітей молодшого шкільного віку з ООП, а також визначити готовність педагогів і батьків до реалізації інклюзивних моделей співпраці;
- 5) розробити та описати комплексну програму психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП, спрямовану на підвищення ефективності їхнього психологічного розвитку та соціальної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

**Об'єкт дослідження** - психологічні особливості розвитку дітей з ООП в умовах сучасного освітнього середовища.

**Предмет дослідження** - комплексний підхід до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження.** У кваліфікаційній роботі застосовано комплекс психологічних методів, що охоплюють теоретичний та емпіричний рівні дослідження. До методів теоретичного рівня належать аналіз, систематизація та узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з окресленої проблематики, а також методи психологічного аналізу й синтезу. Емпіричний рівень дослідження представлений методами психологічного тестування, спостереження та опитування. Для комплексної психодіагностики дітей з ООП та оцінки готовності педагогів і батьків до впровадження інклюзивних моделей взаємодії в дослідженні були застосовані такі методики: «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда), «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької, «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна), а також анкета «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами».

**Теоретичне значення одержаних результатів** полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні особливості розвитку дітей з особливими

освітніми потребами та специфіку організації їхнього психологічного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища. Отримані результати сприяють уточненню змісту комплексного підходу до психологічного супроводу, а також розширюють теоретико-методологічні засади вивчення соціально-емоційної та комунікативної сфер дітей з ООП.

**Практичне значення кваліфікаційної роботи** визначається можливістю використання результатів дослідження в діяльності практичних психологів, педагогів, асистентів учителя та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Програма психологічної підтримки може бути застосована в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням для підвищення ефективності психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП, оптимізації їхнього соціально-емоційного функціонування та забезпечення узгодженості психолого-педагогічних впливів у межах освітнього процесу.

**Результати апробації дослідження** відбувались через участь у науково-практичних конференціях:

1. Теоретичний аналіз поняття «особливі освітні потреби» та їх психологічні аспекти. XI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науковий пошук студентів та аспірантів XXI ст.: сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук» з нагоди Всесвітнього дня науки в ім'я миру та розвитку (20 листопада 2025 р.), Ізмаїл.
2. Теоретико-методологічні підходи до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. XI Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна психологія: проблеми та перспективи» (10 листопада 2025 р.), Ізмаїл.

**Структура роботи** представлена вступом, трьома розділами; висновками, списком використаних джерел (всього 72 найменування). Робота містить чотири рисунки, чотири таблиці, загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 81 сторінку.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### 1.1. Сутність та зміст поняття «діти з особливими освітніми потребами» у сучасному психологічному дискурсі

У сучасних умовах реформування системи освіти України, зорієнтованої на принципи інклюзивності, особливої значущості набуває всебічний теоретичний аналіз поняття «особливі освітні потреби» та його психологічного змісту. Зростання кількості дітей, які потребують індивідуалізованих підходів до навчання й розвитку, зумовлює необхідність глибшого наукового осмислення психологічних механізмів їх пізнавальної, емоційної та соціальної адаптації. Відсутність єдиної усталеної концептуалізації даного феномену, а також різноманітність проявів особливих освітніх потреб потребують систематизації теоретичних підходів, уточнення категоріального апарату й визначення психологічних чинників, що впливають на ефективність навчальної діяльності таких дітей [25, с.53].

Теоретичне вивчення ООП є актуальним і в контексті зростаючого запиту педагогічної й психологічної практики на створення оптимальних умов освітнього середовища, здатного забезпечити не лише успішність навчання, а й емоційне благополуччя, соціальну включеність та розвиток життєвих компетентностей дітей із різними порушеннями розвитку. Таким чином, теоретичний аналіз поняття «особливі освітні потреби» та його психологічних аспектів виступає необхідною основою для подальшої розробки ефективних моделей комплексного психологічного супроводу, що визначає високу практичну й наукову значущість зазначеної проблематики [31, с. 55].

Упродовж останнього десятиліття проблематика інклюзивної освіти посідає провідне місце в дослідженнях українських учених, серед яких В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, В. Панок,

О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та інші. Їх наукові праці присвячені різним аспектам залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища, питанням їх реабілітації, соціалізації та ефективної адаптації до соціокультурних норм.

Психолого-педагогічні характеристики дітей з особливими освітніми потребами стали предметом дослідження широкого кола науковців. У працях О. Базилевської, Т. Богданової, Ю. Бугери, Л. Василенко, Б. Волкова, О. Денисової, А. Коноплевої, О. Коханової, Г. Лефрансуа, Л. Макаручак, С. Миронової, О. Пасеки, Т. Поясок, М. Савчина, О. Сергєєнкової, С. Сисоєвої, Т. Скрипник, О. Столярчук висвітлено ключові аспекти розвитку, навчання та підтримки дітей із різними формами порушень, що потребують спеціально організованої освітньої та психологічної допомоги. Проблематика підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу активно розробляється сучасними вітчизняними фахівцями.

Значний внесок у вивчення цієї теми зробили С. Бойко, Д. Гаєвська, О. Гнатюк, Л. Кірішко, М. Корольов, Д. Марценковський, К. Мілютіна, Т. Острянка, Я. Полупанова, Н. Пророк, С. Толошна, О. Чеботарьова, В. Шевченко, які аналізують особливості психолого-педагогічної підтримки та реабілітації дітей з ООП у ситуаціях воєнної нестабільності.

Термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується для позначення широкої категорії здобувачів освіти, чиї навчальні труднощі виходять за межі типової вікової норми. До цієї групи належать діти з різними формами психофізичного розвитку, учні з високим рівнем обдарованості, а також представники соціально вразливих категорій, зокрема вихованців дитячих будинків тощо. Використання такого узагальненого поняття підкреслює потребу в спеціально організованій підтримці та розширених освітніх ресурсах для дітей, розвиток яких має певні особливості. У науковій літературі поширеним є підхід, згідно з яким до дітей з особливими потребами відносять осіб з інвалідністю, дітей із незначними порушеннями здоров'я, учнів із соціальними труднощами, а

також обдарованих дітей, які потребують відмінних від стандартних умов навчання [35, с.74].

Категорія дітей з особливими освітніми потребами вирізняється значною різноманітністю та охоплює дітей з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, важкими мовленнєвими порушеннями, осіб з порушеннями слуху різного ступеня, зокрема нечуючих і слабочуючих, дітей із порушеннями зору, у тому числі сліпих і слабозорих, із порушеннями опорно-рухового апарату, вираженими розладами емоційно-вольової сфери, а також з іншими формами порушень розвитку. Особливості психічного та особистісного розвитку зазначених категорій дітей стали предметом наукових досліджень таких учених, як Т. Власова, В. Лапшин, В. Липа, А. Маллер, Г. Мерсіянова, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Засенко, С. Кульбіда, В. Кобильченко, Л. Вавіна та інші науковці, у працях яких розкрито специфіку розвитку кожної з означених груп.

За результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини освітні потреби доцільно диференціювати на чотири узагальнені групи: перша група охоплює потреби, що зумовлені необхідністю особливої організації освітнього процесу; друга пов'язана з адаптацією змісту основної загальноосвітньої програми; третя відображає потреби в модифікації способів подання навчального матеріалу; четверта стосується подолання труднощів у розвитку, процесах соціалізації та адаптації дитини [47].

У працях як українських, так і зарубіжних дослідників, серед яких В. Бондар, Л. Будяк, Дж. Джонсон, Л. Дубейко, Дж. Ендрюз та А. Колупаєва, наголошується, що категорія дітей з особливими освітніми потребами охоплює учнів, для повноцінного навчання яких необхідні додаткові умови та ресурси, оскільки їхні освітні запити виходять за межі загальноприйнятих норм. А. Колупаєва підкреслює, що цей термін є узагальнювальним і охоплює як дітей з інвалідністю та різними формами психофізичних порушень, так і учнів з незначними відхиленнями у стані здоров'я, соціальною дезадаптацією чи високим рівнем обдарованості [34, с. 22.]. Діти

з порушеннями психофізичного розвитку характеризуються відхиленнями у фізичному чи психічному становленні, що можуть бути наслідком як уроджених, так і набутих розладів.

У сучасному науковому дискурсі простежується звужене трактування поняття «діти з особливими освітніми потребами», коли під ним часто мають на увазі переважно дітей із порушеннями психофізичного розвитку, що фактично не відображає повноти змісту цього терміну. Так, М. Чайковський описує молодь із такими потребами як групу осіб із фізичними обмеженнями, які вирізняються специфічними соціально-психологічними характеристиками. Н. Софій, у свою чергу, розглядає осіб з особливими освітніми потребами як тих, хто має порушення психічного чи фізичного розвитку, включно з особами з інвалідністю та іншими категоріями дітей і дорослих, котрі потребують додаткової, постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення розвитку, успішного навчання, покращення стану здоров'я, підвищення якості життя та розширення участі в соціальному середовищі [12, с.155].

Серед спільних характеристик, притаманних різним порушенням розвитку, виокремлюється сукупність особливостей, що зумовлюють об'єктивну потребу в організації спеціальної психолого-педагогічної підтримки у процесі навчання та розвитку дитини, яку в науковому обігу прийнято позначати як особливі освітні потреби. Попри тривале використання цього поняття, його зміст залишається недостатньо концептуалізованим, що зумовлює різні підходи до його тлумачення. У педагогічній літературі особливі освітні потреби визначаються як потреби в спеціально організованих, індивідуалізованих умовах навчання, включно з використанням технічних засобів, специфічного змісту та методів навчальної діяльності, а також у медичних, соціальних та інших видах допомоги, безпосередньо пов'язаних із забезпеченням успішності освітнього процесу. Таке розуміння істотно відрізняється від класичного психологічного підходу, оскільки охоплює не лише внутрішні мотиваційні чинники пізнавальної

активності, а й реальні можливості її здійснення, тобто ресурси та умови навчання [18, с.64].

У цьому контексті особливі освітні потреби постають як необхідність створення спеціально організованих умов, що забезпечують оптимальну реалізацію актуальних і потенційних фізичних, когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових, соціальних та інших можливостей дитини з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі. Звернення до інклюзивної освіти як моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає переосмислення базових дидактичних принципів і орієнтацію освітньої системи насамперед на врахування індивідуальних освітніх запитів кожної дитини. Визначення таких потреб на сучасному етапі здійснюється шляхом комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, що передбачає збір і аналіз кількісних та якісних даних щодо її розвитку з метою встановлення особливих освітніх потреб, зокрема рівня інтелектуального розвитку, а також розроблення обґрунтованих рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього середовища та змісту психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини [43, с.65].

У наукових підходах вітчизняних і зарубіжних дослідників поняття «освітня потреба» розглядається як сформоване під впливом соціокультурних чинників активне спрямування особистості на сферу пізнання, що виступає важливою характеристикою її розвитку, самовизначення та самореалізації, про що зазначають М. Буйняк, С. Батенін, Л. Коган, Н. Руткевич, Ю. Хабермас. Реалізація таких потреб передбачає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для виконання різних видів діяльності в організованому освітньому середовищі та в процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього простору [8, с.15].

З огляду на таке розуміння освітньої потреби як інтегральної характеристики розвитку особистості, у науково-освітньому дискурсі виокремлюється особлива категорія дітей, для яких реалізація пізнавального

потенціалу та участь в освітній взаємодії ускладнюються певними психофізичними, когнітивними, емоційними чи соціальними чинниками, що й зумовлює віднесення їх до групи осіб з особливими освітніми потребами. Залежно від характеру порушень ці діти можуть мати різні труднощі: порушення слухової чи зорової функції, інтелектуального розвитку, мовлення, моторної сфери, а також поєднані комплексні розлади, включно з розладами аутистичного спектра та емоційно-вольовими порушеннями.

До причин їхнього стану належать як уроджені фактори — генетичні аномалії, інтоксикації, інфекції, травматичні впливи під час вагітності, порушення гормонального балансу, несумісність крові матері й плоду, токсичний вплив медикаментів, алкоголю чи наркотичних речовин, так і набуті ускладнення, що виникають у процесі народження або подальшого розвитку, зокрема внаслідок тяжких пологів, асфіксії, черепно-мозкових травм чи інфекційних захворювань.

Так, Ж. Лефрансуа пропонує трактування особливих потреб як узагальненого поняття, що застосовується щодо осіб, соціальні, фізичні або емоційні особливості яких зумовлюють необхідність спеціальної уваги та відповідних послуг, спрямованих на розкриття й розвиток їхнього потенціалу [34, с. 17]. До цієї категорії науковець відносить як осіб з винятковими здібностями чи обдаруваннями, так і дітей з фізичними, психічними та соціальними відмінностями. У цьому контексті поняття «особливі освітні потреби» доцільно розглядати як такі, що виходять за межі або доповнюють стандартний обсяг освітніх послуг, які традиційно надаються в закладах загальної освіти. Відповідно, особливі освітні потреби інтерпретуються як опосередковані освітніми відносинами специфічні психічні стани особистості, за яких у процесі засвоєння освітньої програми виникає відчуття дефіциту і/або надлишку ресурсів, необхідних для її повноцінного функціонування та розвитку в ході опанування знань, умінь, навичок і компетентностей [8, с. 31].

Результати психологічних досліджень, представлені у працях Л. Артемової, О. Кононко, В. Котирло, Ю. Приходька, Т. Репіної, засвідчують, що більшість дітей мають показники розвитку, які відповідають нормі або так званим типологічним характеристикам. Для учнів молодшого шкільного віку ці показники визначаються рівнем загальної готовності до навчання, що виявляється у здатності свідомо дотримуватися загальноприйнятих правил, орієнтуватися в системі навчальних вимог, уважно сприймати усні інструкції та оперативно їх виконувати, а також самостійно діяти за візуально поданим зразком. Таким чином, у дитини має бути сформований певний рівень фізичного, психічного та особистісного розвитку, який для більшості молодших школярів є типовим і становить умовну норму [12, с. 157].

До показників цієї умовної норми належать індивідуальні психологічні відмінності, що диференціюють дітей між собою та зумовлюються рівнем розвитку здібностей, умовами життя і виховання, а також вроджені особливості, пов'язані з характеристиками вищої нервової діяльності, зокрема темпераментом, характером і природними задатками, які безпосередньо впливають на перебіг психічних процесів, навчальну діяльність і спілкування. Водночас ці відмінності не виходять за межі вікової норми та не перешкоджають повноцінному засвоєнню соціального досвіду за адекватно організованих освітніх і виховних умов.

На думку В. Беха, М. Савчина, Л. Терлецької, вікові та індивідуальні особливості молодших школярів визначають провідні освітні потреби дитини у пізнанні, спілкуванні, дружніх взаєминах, суспільно значущій діяльності, руховій активності, усвідомленні та регуляції емоційних станів, диференціації власних переживань, формуванні Я-концепції та розвитку рефлексії. Усвідомлення індивідуально-типологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку виступає необхідною умовою ефективно організації освітнього процесу, добору адекватних технологій і методів навчання [22, с. 65]. Урахування індивідуальних особливостей учнів

молодшого шкільного віку дає змогу уточнити зміст поняття «діти з особливими освітніми потребами», яке використовується для позначення учнів з різними рівнями психофізичного розвитку — уповільненим, прискореним або наближеним до норми, що залучаються до спільного навчально-виховного процесу з однолітками з типологічним розвитком на основі диференційованого навчання за стандартними та індивідуальними програмами з обов'язковим наданням кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. З огляду на те, що у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей із ООП термін «діти з особливими освітніми потребами» вживається щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я [32, с. 27].

Більшість сучасних наукових досліджень засвідчують суттєве ускладнення структури порушень розвитку, помітне зростання кількості поєднаних відхилень у різних категорій дітей, появу нових форм дизонтогенезу та несформованість окремих сфер психічного розвитку. Особливої складності набувають ситуації, у яких диференційна діагностика має визначити належність стану дитини до певної категорії «відхилень» розвитку з метою максимально точного вибору типу освітнього закладу відповідно до його можливостей, індивідуалізації освітньої програми й виховання, а також побудови ефективної корекційної роботи. Додатковим ускладнювальним чинником виступає зростання інформаційної та змістової насиченості програм дошкільної і шкільної освіти, що поєднується із загальним погіршенням показників розвитку дітей.

Окрему групу становлять специфічні форми дизонтогенезу, які є складними для психолого-педагогічної діагностики й водночас недостатньо описаними у чинному термінологічному та понятійному апараті. До таких форм, насамперед, А. Семенович відносить «порушення нейробіологічних закономірностей розвитку мозкової організації-психічної діяльності дитини», що дозволяє виокремити дітей із несформованістю або атиповим становленням функціональної чи міжфункціональної організації мозкової

діяльності. Ці діти потребують поглибленого втручання фахівців, використання спеціальних методів діагностики, розвитку та, за потреби, корекції, які нерідко виходять за межі стандартних освітніх програм, при цьому кількість таких випадків у практиці постійно зростає. Водночас серед спеціалістів, залучених до роботи з дітьми, зберігаються істотні розбіжності у трактуванні понять «проблемна дитина», «діти з проблемами розвитку», «діти групи ризику», а також у визначенні меж між індивідуальними відмінностями в рамках умовної вікової норми та проявами розвитку, що наближаються до патології (І. Белякова, В. Ковальов, Л. Кузнецова, В. Лебединський, М. Малофеев, В. Петрова, Л. Пожар, Н. Семаго, В. Сорокін, Е. Старобіна, О. Усанова та ін.).

Терміни «аномальні діти», «діти з відхиленнями (вадами) в психофізичному розвитку» як сегрегаційні за своїм змістом, що акцентують на неповноцінності дитини та передбачають її ізоляцію в системі спеціальної освіти з істотним обмеженням прав, поступово виходять з наукового та практичного обігу. Натомість використання поняття «діти з проблемами розвитку» зумовлене його полісемантичністю, що відповідає складній структурі цієї групи та відсутності в семантиці терміна прямого акценту на негативних характеристиках розвитку. Категорія дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно різномірною і охоплює дітей з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, порушеннями слуху різного ступеня, у тому числі пізнооглухлих, порушеннями зору, зокрема незрячих і слабозорих, із важкими мовленнєвими порушеннями, вираженими розладами емоційно-вольової сфери, порушеннями опорно-рухового апарату та іншими дефектами [71, с. 165].

Труднощі навчання цих дітей можуть бути зумовлені порушеннями уваги, сприйняття, емоційно-вольової регуляції, самоконтролю, зниженим рівнем навчальної та загальної пізнавальної мотивації, пасивністю й недостатністю регуляторних компонентів навчально-пізнавальної діяльності. Такі труднощі нерідко є наслідком недорозвинення окремих психічних

процесів, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення та моторики, що проявляється у вигляді недостатньої координації рухів, зниженої працездатності, обмеженого обсягу знань і уявлень про навколишній світ, а також несформованості операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності [60, с. 125]. Таким чином, для дітей з особливими освітніми потребами принципово важливим є створення спеціальних умов опанування освітніх програм, які забезпечують формування навичок соціальної адаптації та реалізацію їхньої життєвої компетентності.

Освітній процес для таких дітей організовується з урахуванням специфіки їхнього розвитку, передбачає застосування адаптованих методик, спеціальних засобів та особливих форм навчальної діяльності, що відповідають характеру наявних порушень. Водночас ці діти, як і всі інші, мають гарантовані законом права, серед яких — право на доступну та якісну освіту, включно з можливістю навчатися в закладах загальної середньої освіти на рівних умовах, що зумовлює необхідність створення інклюзивного освітнього середовища та забезпечення системної психолого-педагогічної підтримки [54, с. 109–113].

Таким чином, поняття «діти з особливими освітніми потребами» у сучасному психологічному дискурсі розглядається як категорія здобувачів освіти, для яких необхідне створення спеціально організованих умов навчання та підтримки через наявність психофізичних, когнітивних, емоційно-вольових або соціальних особливостей розвитку. Воно включає різноманітні форми відхилень розвитку, що потребують диференційованого підходу, адаптації освітніх програм і психологічного супроводу, спрямованого на забезпечення ефективного засвоєння знань, розвитку життєвих компетентностей і соціальної інтеграції дитини. Концептуальне осмислення цього терміна в науковій літературі акцентує увагу на необхідності комплексного підходу, який поєднує психологічні, педагогічні та соціальні аспекти підтримки, що є основою для формування інклюзивного освітнього середовища.

## 1.2. Психологічні особливості соціальної взаємодії та емоційно-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з ООП

Проблематика розвитку комунікативних навичок особистості представлена в роботах Г. Балл, О. Корніяки, Г. Костюка, В. Кручека, П. М'ясоїда, Т. Піроженко, В. Рибалко, Л. Щерби, які наголошують на тому, що комунікативна діяльність реалізується через освоєння суб'єктом певних навичок, що охоплюють усне та письмове мовлення, перцептивні й інтерактивні здібності. Так, В. Рибалко підкреслює, що комунікативна діяльність передбачає розвиток умінь передавати й отримувати інформацію, розуміти поведінку співрозмовника, контролювати власну поведінку та адекватно реагувати в соціальній взаємодії.

У контексті корекційної психопедагогіки формування комунікативних навичок у осіб з інтелектуальними порушеннями детально досліджено А. Висоцькою, В. Коваленко, І. Кузавою, Н. Колупаєвою, І. Мартиненко, О. Проскурняк, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Хохліною. О. Проскурняк трактує комунікативні навички як інтегральні властивості особистості, що базуються на наявних знаннях і проявляються у здатності ефективно здійснювати комунікативну діяльність. Дослідження показують, що у дітей з інтелектуальними порушеннями з віком формується вміння підпорядковувати свою діяльність вербальним інструкціям, розвиваються довільні психічні процеси, підвищується здатність контролювати увагу, покращується розуміння мовлення та власне мовлення, відбувається адекватизація міжособистісних взаємин і розвиток комунікативних навичок.

Потреби в комунікації визначають рівень комунікативної активності, що проявляється в плануванні дій, використанні різноманітних засобів взаємодії, подоланні комунікативних бар'єрів і побудові ефективної взаємодії з оточенням [11, с 65]. Мотиваційний компонент виступає ключовим у забезпеченні ефективності комунікативної діяльності, оскільки потреба в спілкуванні реалізується лише за умови взаємної участі співрозмовників.

Важливими характеристиками мотивації комунікативної діяльності є її диференційованість та вибірковість, що визначають успішність досягнення комунікативних цілей.

Когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності, за В. Рибалко, охоплює набуття комунікативних умінь, які забезпечують усну й письмову комунікацію, перцепцію й інтеракцію. Комунікативні уміння спрямовані на передавання та отримання інформації, перцептивні – на розуміння іншого суб'єкта, інтерактивні – на ефективну взаємодію з оточенням. Н. Волошина підкреслює складність структури комунікативних здібностей, виділяючи комунікативно-інформаційні (експресивність, контактність, спостережливість), креативні (персоналізація), когнітивні (соціальний інтелект) та конативні (стиль спілкування) компоненти. О. Проскурняк на основі аналізу А. Мудрик визначає комунікативні уміння як здатність орієнтуватися в ситуації, об'єктивно її сприймати, встановлювати контакти та співпрацювати в різних видах діяльності [56, с. 206].

О. Корніяка наголошує на тому, що рівень комунікативної компетентності зумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками та особливостями мотиваційної сфери особистості, які визначають ступінь її комунікативної активності. На основі досліджень О. Корніяки, комунікативно-мовленнева компетентність дитини проявляється в умінні логічно й послідовно висловлювати думки, адекватно використовувати вербальні та невербальні засоби, засвоювати мовні одиниці, планувати комунікативні дії та стратегії, аналізувати власні та чужі висловлювання, підтримувати розмову, ставити запитання, узагальнювати почуте і використовувати мовленнєві засоби відповідно до віку. Набуті вміння та знання, у поєднанні з емоційно-вольовими особливостями дитини, формують її уявлення про адекватну поведінку в комунікативних ситуаціях і є основою для подальшого розвитку комунікативної поведінки [38, с.67]. Н. Буртова трактує комунікативну компетентність як інтегральне, відносно

стале психологічне утворення, що включає поведінкові, афективні, когнітивні, регулятивні та інформаційні компоненти, а ядро її структури складають спрямованість, настанови та ціннісні орієнтації.

Учні виступають активними суб'єктами навчально-мовленнєвої комунікації, у процесі якої вони набувають комунікативно-мовленнєвого досвіду та засвоюють мовні норми. Опанування цих норм сприяє покращенню взаємодії з учителями та іншими членами оточення, забезпечуючи певну відповідність рівнів мовленнєвої компетентності між школярами та навколишніми [59, с. 87]. У період молодшого шкільного віку (6–7 до 10–11 років) за умов нормотипового розвитку провідною є навчально-пізнавальна діяльність. Л. Божович, Н. Гончарук, Л. Гречко, І. Гришанова, О. Дмитрієва, Л. Долгих, І. Ємельянова, С. Єрсова, наголошують на значенні взаємин у системі «учень–учитель», через які здійснюється засвоєння суспільних норм комунікативної поведінки. Навчальна діяльність на цьому етапі є засобом навчального спілкування, що забезпечує формування інформаційного, мовленнєвого та пізнавально-комунікативного досвіду, що підтверджується висновками О. Корніяки щодо ролі навчального спілкування у розвитку комунікативних умінь молодших школярів [38, с.116].

У дітей з нормотиповим розвитком у цей період розширюються комунікативні потреби, активізується необхідність у емоційному контакті та задоволенні від взаємодії. До кінця навчання в молодшій школі спостерігається підвищення контактності, комунікабельності, розширення кола міжособистісних контактів, формування дружніх стосунків поза межами навчального закладу. Розвинуті комунікативні якості учнів визначаються такими характеристиками, як змістовність, логічність, зв'язність, точність, виразність і багатство мовних засобів, що відзначає О. Корніяка [38, с.128].

У початковій школі відбувається вдосконалення навичок ведення розмови, засвоєння правил комунікативної культури та розширення словникового запасу. Мовлення молодших школярів є основним

інструментом спілкування, проявляється в діалогах, монологах, бесідах, а важливою компетенцією є вміння слухати й не перебивати співрозмовника. У цей період відбуваються зміни в саморегуляції поведінки, зокрема комунікативної, а також у мотиваційній сфері, зростають потреби в досягненні успіху та суспільного статусу, які реалізуються через комунікацію.

Дослідження О. Боряк, В. Коваленко, О. Проскурняк свідчать, що у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається уповільнення мовленнєвого розвитку, зниження емпатичних можливостей, що ускладнює взаємодію з оточенням. Недостатній самоконтроль, саморегуляція та самокритичність негативно впливають на комунікативну поведінку. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями характеризуються полярністю у взаємодії — від замкненості до нав'язливості, мають труднощі у вираженні емоцій [29, с. 368]. Моторні порушення впливають на координацію мовленнєвого апарату, що ускладнює довільне відтворення звуків і слів. Розвиток мовлення таких дітей відбувається повільно через недорозвиненість психічних процесів, вони рідше ініціюють мовленнєву взаємодію, проявляють пасивність у комунікативній діяльності, а формування зв'язних висловлювань потребує постійної стимуляції дорослого, підказок або додаткових запитань.

Особливі складнощі виникають у контекстному мовленні, тоді як ситуативне мовлення на наочних прикладах здійснюється без серйозних порушень. Недостатній рівень розвитку діалогічного мовлення призводить до фрагментарності висловлювань і порушення логічної послідовності, що унеможливорює формування цілісного тексту [57, с. 109]. Несформованими залишаються контроль за правильністю мовленнєвих рухів та аналітико-синтетичне мислення, що ускладнює мовні узагальнення. Таким чином, взаємодія анатомо-фізіологічних, психологічних та соціальних факторів визначає особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку та високу частоту мовленнєвих порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями.

О. Дмитрієва, О. Інденбаум, В. Петрова, М. Певзнер, С. Рубінштейн та інші відзначають, що навіть той словниковий запас, який учні вже засвоїли, не завжди використовується ними адекватно до значень слів, оскільки значення мовних одиниць не завжди відповідає конкретній ситуації. Подібні явища спостерігаються й у дітей нормотипового розвитку, однак у дошкільному віці. У школярів з інтелектуальними порушеннями зберігаються мовні форми, характерні для дітей трьох років, тобто ситуативне мовлення, яке обмежене у вираженні змісту думок і зрозуміле переважно близьким. Недорозвинення мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями тісно пов'язане з особливостями їх мислення, оскільки ці процеси є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Порушення нервових процесів одночасно впливають на мовлення та обмежують розумовий розвиток, а складність узагальнення перешкоджає правильному засвоєнню слів і формуванню мовлення загалом [72, с.66].

Водночас, за умови доцільної організації діяльності, розширення кола спілкування та стимуляції комунікативних потреб, у школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігається поступовий перехід пасивного словника у активний. Психологічний аналіз їх мовлення передбачає оцінку словникового запасу, граматичної структури, адекватності використання слів, потреби в мовленні як засобі комунікації та мислення. Пасивний словниковий запас визначають через демонстрацію великої кількості предметів чи об'єктів і облік відсотка правильних відповідей. Ураження кінестетичних ділянок кори мозку викликає кінестетичну апраксію, при якій дитині важко знайти правильне положення губ та язика, а зв'язок між фонемою та артикулемою порушується, що призводить до нечіткості рухового образу слова [5, с. 78].

Грубі мовленнєві порушення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями обумовлені нерозумінням значення мовних знаків різної складності та труднощами одночасного сприйняття лексичного й граматичного змісту слів у послідовності. Виявляється диспропорція між

експресивним та імпресивним мовленням: школярі можуть повторювати за педагогом слова або фрази без розуміння їхнього сенсу, не диференціюють значення просторових відношень. В усному мовленні таких дітей часто спостерігається монотонність, бідність інтонацій, неправильні наголоси, зайві паузи. Порушення темпу ускладнює сприйняття та обмежує комунікативні можливості, а невміння користуватися інтонацією позбавляє мовлення емоційного забарвлення [58, с. 105].

Мотивованість дітей до усного мовлення підвищується, якщо вони відчують сенс та потребу у висловленні своїх думок, відповіді на запитання, поясненні прохання або під час практичної діяльності, близької до їхнього побуту. Позитивні емоції та нові враження стимулюють мовленнєву активність. За даними О. Боряк, І. Мартиненко, О. Проскурняк, наприкінці навчання в спеціальній школі у дітей з інтелектуальними порушеннями коригуються сенсорноперцептивні та моторні порушення мовлення, усуваються дефекти фонетичного рівня, однак змістовий та мовленнєвий рівні, як і активний словниковий запас, не досягають норми [5, с. 126].

Таким чином, комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується порушеннями фонематичної, синтаксичної та граматичної складових, низьким рівнем пасивного та активного словникових запасів. Зниження мотивації до комунікації та обмежена потреба у спілкуванні гальмують розвиток мовлення, що негативно впливає на емоційний стан і спричиняє замкненість або агресивність. За умови корекційно-розвивальної підтримки мовлення покращується, але не досягає нормативного рівня. Несформованість емоційної сфери, порушення комунікативної взаємодії в сім'ї, низький соціальний статус у колективі та труднощі навчання перешкоджають розвитку комунікативних навичок. Значущим для формування комунікативного досвіду є різноманіття комунікативних ситуацій, які дозволяють засвоювати правила та стратегії поведінки. Створення освітнього середовища, що враховує індивідуальні особливості дітей з інтелектуальними

порушеннями, їх розвиток та психологічні характеристики, сприяє оптимальному розкриттю комунікативного потенціалу. У порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком, учні з інтелектуальними порушеннями мають значно більше складнощів у комунікативній сфері, оскільки всі вікові труднощі у них посилюються через особливості інтелектуального розвитку [59, с.215].

Як зазначають сучасні дослідники, комунікативна діяльність дітей з особливими освітніми потребами характеризується певною протиріччю: з одного боку, вони проявляють прагнення до взаємодії з близьким соціальним оточенням, з іншого – часто не демонструють достатньої ініціативи у спілкуванні. Спостереження в навчальному процесі свідчать, що такі учні частіше встановлюють контакти з батьками, родичами або знайомими особами, при цьому їхні реакції можуть бути емоційно інтенсивними, непередбачуваними, іноді навіть відносно неадекватними. Недостатнє вміння налагоджувати комунікацію в шкільному колективі з однолітками, вчителями та іншими дорослими призводить до порушень самосприйняття, що ускладнює соціальну інтеграцію та взаємодію з педагогічним колективом [23, с. 12].

Ще однією характерною особливістю є труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, зумовлені низьким рівнем мотивації до спілкування, обмеженим словниковим запасом та дефектами вимови, що порушує структуру мовлення та впливає на комунікативно-пізнавальні здібності учнів із ООП і їхню готовність до навчання. Проте створення спеціально організованих психолого-педагогічних умов дозволяє стимулювати розвиток як когнітивної, так і комунікативної сфери. Комунікативна діяльність у дітей молодшого шкільного віку виступає ключовим напрямом розвитку, особливо для учнів із ООП, оскільки її недостатній рівень обмежує можливості самореалізації в навчанні та соціальному середовищі.

Наукові дослідження виділяють три основні групи комунікативних умінь, що формуються у дітей із ООП: вербальні або мовні (ясне й чітке

висловлення думок, уміння переконувати, аргументувати, будувати докази, висловлювати судження, аналізувати висловлювання), перцептивні або уміння сприйняття (правильне слухання та інтерпретація інформації, включно з невербальними сигналами, розуміння емоційного стану співрозмовника, прояв емпатії, здатність до рефлексії та саморефлексії), інтерактивні або уміння взаємодії (проведення бесід і обговорень, формулювання запитань, здатність організувати співпрацю, вести діалог у конфліктних ситуаціях, контролювати власну поведінку) [13, с.24].

Ключовим фактором комунікативного розвитку учнів із ООП є системна взаємодія з дорослими та однолітками, а також оцінки дорослих, ситуаційні обставини та індивідуальні психологічні характеристики дитини. Формування комунікативної компетентності потребує цілеспрямованого розвитку мовленнєвих умінь у процесі тривалої й структурованої комунікативної діяльності, що забезпечує ефективну соціальну інтеграцію та підвищує якість освітнього процесу [4, с. 15].

У наукових працях зазначається, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини реалізується на кількох взаємопов'язаних рівнях, зокрема поведінковому, когнітивно-лінгвістичному та особистісному (О. Денисенко, Т. Піроженко та ін.). Поведінковий рівень виявляється у спрямованості уваги на партнера по взаємодії, готовності до реакції у відповідь, використанні різноманітних експресивно-мімічних засобів спілкування та здатності встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти. Когнітивно-лінгвістичний рівень пов'язаний із розумінням просторово-часових характеристик комунікативної ситуації, усвідомленням її емоційного наповнення, розширенням словникового запасу, формуванням граматично правильного мовлення та вдосконаленням фонетичної сторони мовленнєвої діяльності. Особистісний рівень охоплює прагнення до розгорнутого, логічно впорядкованого й зв'язного висловлювання, здатність змінювати мовлення відповідно до динаміки ситуації спілкування, а також особливості

самооцінки у діяльності, що зумовлюють характер комунікативної позиції дитини у процесі взаємодії [30, с. 65].

Після розгляду особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями важливо звернути увагу на специфіку комунікативної діяльності дітей із розладами аутичного спектру (РАС), оскільки у них спостерігаються суттєві відмінності в соціальній взаємодії, сприйнятті та пізнавальних процесах [51, с. 153]. Т. Галах визначає РАС як порушення психічного розвитку, яке характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, обмеженою здатністю до спілкування, пізнання довкілля та втратами інтересу до реальної дійсності [10, с.5].

Н. Пахомова класифікує дітей з аутизмом залежно від ступеня афективної патології на чотири групи. Перша група включає дітей, у яких комунікація практично відсутня, спостерігається самоагресія як прояв аутичного захисту та неадекватні бредоподібні страхи; при безцільних рухах можуть проявлятися висококоординовані, пластичні рухи, що виявляються через активні форми аутостимуляції. Для пізнання предметів використовуються нюхові, вестибулярні та тактильні відчуття, і такі діти потребують постійної опіки дорослих у спеціальних установах або вдома. Друга група характеризується обмеженим спілкуванням, особливо у незвичних умовах, страхами, зумовленими гіперчутливістю, вибірковою активністю та прихильністю до сталості [49, 160].

Третя група характеризується виборчим спілкуванням, переважно з дорослими, можливими афективними переживаннями та вербальною агресією. У дітей спостерігається моторна невправність, порушення м'язового тону, слабка координація рухів, сприйняття вибіркоче, високий рівень пам'яті на афективно значущі події, нерівномірний темп інтелектуальної діяльності та обмеженість інтересів. Прогноз включає можливість навчання вдома або в корекційному класі, самостійного проживання під наглядом та оволодіння трудовими навичками. Четверта

група включає дітей, які не проявляють ініціативи в комунікації, мають неврозоподібні розлади, гальмівність, почуття власної неспроможності, що поглиблює соціальну дезадаптацію; при стресових ситуаціях спостерігаються моторні стереотипії, неспокій, зниження концентрації уваги, труднощі у засвоєнні моторних навичок. Прогноз для цієї групи сприятливий, можливе навчання за масовою шкільною програмою [49, с. 162].

В. Помогайбо підкреслює, що дитячий аутизм проявляється порушеннями спілкування з оточуючими, мимовільною самоізоляцією, що веде до порушень розвитку емоційної сфери, мови, пізнавальних функцій та загальної поведінки [53, с. 219]. Таким чином, у порівнянні з учнями з інтелектуальними порушеннями, у дітей з РАС проблеми комунікації є більш вираженими і вимагають спеціалізованих підходів для розвитку соціально-комунікативних навичок.

В продовження розгляду специфіки комунікативного розвитку дітей із розладами аутичного спектру слід підкреслити, що суттєвим чинником у формуванні комунікативної діяльності є недостатність спілкування, яка є наслідком як первинних структурних порушень, так і нерівномірності розвитку передумов комунікації та вторинної втрати її регуляторного впливу на мислення і поведінку. Один із провідних дослідників у цій галузі, В.С. Каган, виділяє ключові «передумови спілкування», до яких належать: здатність адекватно сприймати та інтерпретувати інформацію, володіння необхідними виразними засобами комунікації, включно з мовленням, оптико-кінетичною системою знаків (жести, міміка, пантоміміка), пара- та екстралінгвістичними засобами (інтонація, паузи), а також системами організації простору і часу комунікації та контактними сигналами, такими як «контакт очима», що забезпечують взаєморозуміння й регулюють вплив спілкування на когнітивні й поведінкові процеси.

До передумов також належить здатність планувати й гнучко варіювати поведінку, обираючи відповідний стиль і спосіб комунікації. У дітей із аутизмом мовленнєві прояви часто носять непослідовний характер: навіть ті,

хто володіє мовою, використовують її вибірково, лише у власний розсуд, а іноді можуть спонтанно вимовляти фрази, яких раніше не вживали ні у схожих, ні у відмінних контекстах. Така нерегулярність мовлення підкреслює необхідність спеціалізованих підходів у розвитку комунікативних умінь у дітей із РАС [66, с. 86].

Аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що розвиток комунікативних умінь у дітей із розладами аутичного спектра суттєво обмежується через недостатність спілкування, що виникає внаслідок первинних структурних порушень нервової системи, нерівномірності розвитку передумов комунікації та втрати її регуляторного впливу на мислення й поведінку. Ефективне формування комунікативних навичок у таких дітей значною мірою залежить від розвитку базових передумов спілкування, зокрема здатності адекватно сприймати й інтерпретувати інформацію, володіння мовними та невербальними засобами комунікації, а також уміння планувати та варіювати поведінку відповідно до комунікативної ситуації. Мовлення дітей із аутизмом носить непослідовний характер, проявляється вибірково й часто не відповідає змісту соціальної ситуації, що обмежує можливості самостійної комунікації та засвоєння соціальних норм спілкування. Для розвитку комунікативних умінь у дітей із РАС необхідне цілеспрямоване навчання та стимуляція комунікативної активності, що передбачає підтримку дорослого, використання ситуацій практичного та соціального спілкування, а також поступове формування навичок планування й регуляції власного мовлення. Отже, розвиток комунікативних умінь у дітей із РАС є тривалим і складним процесом, який потребує індивідуалізованого підходу та системного корекційно-розвивального супроводу.

Таким чином, викладене вище дає змогу узагальнити, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами характеризується порушеннями фонематичної, синтаксичної та граматичної складових, обмеженим словниковим запасом, зниженням

мотивації до спілкування та труднощами у соціальній інтеграції. Особливості комунікативної діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями та розладами аутичного спектру визначаються взаємодією когнітивних, емоційних та моторних чинників, проявляються у фрагментарності мовлення, нерегулярності використання мовних засобів та недостатності соціального контакту. Формування ефективних комунікативних умінь у цих дітей можливе за умови системної підтримки, розвитку базових передумов спілкування, стимуляції комунікативної активності та створення індивідуалізованого навчально-розвивального середовища.

### **1.3. Теоретико-методологічні підходи до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами**

Ратифікація Україною низки міжнародних документів, спрямованих на захист прав осіб з особливими потребами, зумовила визначення загальнодержавних напрямів трансформації системи освіти, зокрема орієнтацію на формування альтернативного освітнього середовища для дітей з різними порушеннями психічного та фізичного здоров'я, такими як затримка психічного розвитку, розлади аутистичного спектра, порушення інтелектуального розвитку, зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та інші, здійснюють дослідження, спрямовані на вивчення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а також на аналіз механізмів їх залучення до навчальної діяльності в умовах загальноосвітніх закладів, процесів реабілітації та інтеграції в соціальне середовище, з урахуванням засвоєння суспільних норм.

У межах інклюзивної форми освіти пріоритетного значення набувають відмова від стереотипізованого сприйняття учнів з особливими освітніми потребами, урахування індивідуальних стилів навчання відповідно до

освітніх можливостей кожної дитини, забезпечення їх соціалізації через повноцінне залучення до освітнього процесу нарівні з однолітками з нормальним нейропсихічним (нормотиповим) розвитком, орієнтація на співпрацю замість конкуренції, адаптація та модифікація навчальних матеріалів, налагодження партнерської взаємодії між учнями, батьками та фахівцями, а також реалізація широкого спектра корекційно-розвивальної роботи в освітньому процесі [15, с. 82].

У такому контексті створення інклюзивного освітнього середовища розглядається як необхідна умова оптимального розвитку та здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами в межах навчального закладу. Водночас перебування таких дітей у широкому соціальному просторі без цілеспрямованої психологічної допомоги, спрямованої на поступове введення дитини в навчальне середовище, є вкрай ускладненим. З метою нормативно-правового врегулювання організації навчального процесу для дітей з особливими потребами Кабінетом Міністрів України затверджено «Постанову про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», у якій, зокрема, передбачено функціонування психологічної служби в системі освіти, діяльність якої орієнтована на створення оптимальних умов для успішного навчання, виховання, самовизначення та самореалізації таких дітей. Серед окреслених у Постанові проблем провідне місце відводиться питанням інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір, зокрема розв'язанню завдань їх повноцінного розвитку, формуванню мотивації до самовиховання і саморозвитку, а також створенню відповідних умов адаптації освітнього середовища до індивідуальних потреб дитини шляхом надання додаткових послуг і різних форм підтримки в процесі навчання [40, с. 217].

Запровадження в дію Закону України «Про освіту» інституціоналізує практику забезпечення осіб з особливими освітніми потребами системою освітніх послуг, що гарантується державою та ґрунтується на засадах недискримінації, визнання людського різноманіття, активного залучення й

повноцінного включення всіх учасників освітнього процесу, що, у свою чергу, забезпечує реалізацію права на освіту та створення рівних можливостей у різних сферах суспільного життя. Важливим концептуальним орієнтиром у реалізації цієї стратегії виступає переосмислення освітнього середовища на засадах інклюзивних цінностей та послідовний перехід до інклюзивного підходу, що знаходить своє практичне втілення в інклюзивному навчанні [40, с.218].

У законодавчому полі України, зокрема в Законі «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», поняття «психолого-педагогічний супровід» визначається як комплексна та цілісна діяльність фахівців психологічної та корекційно-педагогічної сфер, що спрямована на створення системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які забезпечують успішне засвоєння знань, формування необхідних умінь і навичок, сприяють адаптації, реабілітації та гармонійному особистісному становленню дитини, оптимізують сімейні взаємини та сприяють її інтеграції в соціальне середовище [46, с. 38].

Аналіз психологічної літератури виявив, що психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами розглядається як динамічний, багатокomпонентний процес, який включає систематичний моніторинг психічного та психолого-педагогічного розвитку, створення сприятливих соціально-психологічних умов для їх функціонування, надання кваліфікованої психологічної допомоги й підтримки, роботу з батьками, а також організацію життєдіяльності дитини з урахуванням її індивідуальних психофізичних можливостей та потреб. Зазначений підхід забезпечує цілісність та узгодженість професійних дій фахівців, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу й соціальну інтеграцію дітей з порушеннями розвитку [44, с.39].

Розглядаючи питання організації психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, слід наголосити на комплексності підходу, який поєднує психологічні,

педагогічні та організаційно-методичні аспекти. Відстеження психолого-педагогічного статусу таких дітей є багатограним процесом, що потребує інтегрованої роботи мультидисциплінарної команди фахівців і врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини, що стає основою для розробки ефективної стратегії навчання та розвитку. Психологічний супровід передбачає визначення рівня інтелектуального розвитку, когнітивних можливостей, мотиваційних особливостей та індивідуально-характерологічних рис, а також виявлення труднощів у навчанні, спілкуванні та соціальній адаптації, що дозволяє формувати корекційно-розвивальні програми та плани дій із залученням усіх учасників освітнього процесу [45, с.138].

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу є сприяння соціалізації дітей з особливими освітніми потребами шляхом інтеграції всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема батьків, педагогів та самої дитини, у реалізацію планових заходів, що враховують особливості розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації та соціальної адаптації дитини. Такий супровід передбачає детальне вивчення особистісного потенціалу, зокрема відповідності рівня розумового розвитку віковій нормі, стану когнітивної сфери, особливостей емоційно-вольової сфери, індивідуально-характерологічних рис, рівня навчальної мотивації, а також творчих та інтелектуальних здібностей дитини [60, с.124].

Інклюзивне навчання є корисним не лише для дітей з особливими освітніми потребами, але й для інших учасників освітнього середовища, членів родини та суспільства загалом. Дослідження свідчать, що в інклюзивних класах акцент робиться на розвитку сильних сторін і талантів дітей, а не на їхніх труднощах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє розвитку когнітивних, фізичних, мовних, соціальних та емоційних компетентностей дітей з ООП, тоді як діти з типовим рівнем розвитку демонструють позитивні моделі поведінки та стимулюють їх до активного засвоєння нових знань і

навичок. Така взаємодія формує дружні міжособистісні стосунки та сприяє вихованню толерантності, чуйності й готовності до взаємопідтримки [34].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами є центральним елементом організації їх навчання в інклюзивному середовищі. Він розглядається як комплексна діяльність психолога, що включає створення системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, спрямованих на забезпечення успішної адаптації, реабілітації та особистісного розвитку дитини в різних соціальних контекстах — школі, сім'ї, колективі однолітків та ін. [19, с. 253].

Структура психологічного супроводу включає: підготовчий етап, що охоплює організацію діяльності команди фахівців, встановлення контакту між усіма учасниками, підготовку документації та складання графіку роботи; орієнтовний етап (формування контакту з родиною, дитиною та педагогічним колективом); етап уточнення проблеми (поглиблену психодіагностику та комплексну оцінку розвитку); планування (розробку індивідуальної програми розвитку дитини та її затвердження усіма спеціалістами); реалізація програми (надання допомоги дитині, педагогам і родині, забезпечення умов для соціалізації та навчання з урахуванням психофізичних можливостей), а також підсумковий етап, який передбачає колективне обговорення результатів із рекомендаціями щодо подальшого розвитку дитини [21, с.160].

Діагностична складова супроводу включає первинне обстеження та систематичне спостереження за динамікою психічного розвитку, що дозволяє виробити єдине уявлення про характер розвитку дитини та визначити необхідний комплекс корекційно-розвивальних заходів, які формують індивідуальний маршрут розвитку. Психологічне обстеження спрямоване не на постановку клінічного діагнозу, а на кваліфікацію індивідуальних труднощів, оцінку психічного розвитку, визначення оптимальних форм корекційної допомоги та встановлення функціонального діагнозу, що включає аналіз актуального рівня розвитку, зони найближчого розвитку,

особливостей емоційно-вольової сфери, міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими [9, с.130].

Корекційно-розвивальна робота в системі психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами має комплексний і цілеспрямований характер та фокусується на подоланні або компенсації порушень психічного розвитку з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Вона орієнтована на розвиток емоційно-особистісної сфери, зниження рівня емоційної напруженості, тривожності та імпульсивності, формування адекватних способів емоційного реагування й самовираження. Важливим напрямом такої роботи є формування та розвиток вищих психічних функцій, а також становлення довільної регуляції діяльності й поведінки, що забезпечує підвищення навчальної успішності та адаптацію до вимог освітнього середовища. Корекційно-розвивальні впливи сприяють гармонізації афективної сфери, розвитку здатності до самоконтролю, формування навичок оцінювання та самооцінювання результатів діяльності.

Окрему увагу в межах психологічного супроводу приділено формуванню соціальної компетентності та розвитку комунікативних навичок, що передбачає засвоєння конструктивних моделей міжособистісної взаємодії, розвиток умінь співпраці, встановлення й підтримання соціальних контактів з однолітками та дорослими. Поряд із цим корекційно-розвивальна робота спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток навчальної мотивації та інтересу до пізнання, що створює передумови для більш повної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище [9, с.62].

Консультативно-просвітницька робота передбачає підтримку педагогів у визначенні сильних і слабких сторін когнітивного та особистісного розвитку дитини, вироблення ефективних стратегій взаємодії, а також психологічну підтримку батьків, спрямовану на розуміння особливостей дітей, активне залучення родини до корекційно-розвивальної роботи та оптимізацію виховного процесу. Ключовим аспектом ефективного залучення

дитини до інклюзивного навчання є здатність батьків свідомо сприймати стан дитини, співпрацювати з педагогами та брати активну участь у процесі навчання, розуміючи переваги і недоліки різних форм навчання [6, с.107].

Модель системи психолого-педагогічного супроводу має відповідати ключовим методологічним вимогам, зокрема концептуальності, керованості, ефективності та відтворюваності. Концептуальність забезпечує наукову обґрунтованість і цілісність побудови системи, керованість передбачає можливість її планування, діагностичного супроводу та гнучкого добору методів, ефективність виявляється у досягненні прогнозованих результатів, а відтворюваність визначає можливість упровадження цієї системи в роботі з іншими категоріями дітей. Функціональність супроводу забезпечується взаємопов'язаними психологічними впливами, що охоплюють діагностично-прогностичну, корекційно-розвивальну, консультативну та просвітницько-профілактичну діяльність, а основні компоненти системи включають мету, завдання, принципи, зміст, етапи, методи та очікувані результати [14].

Результативність психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами полягає у систематичному відстеженні психічного, розумового та соціального розвитку, виявленні причин труднощів у навчанні та соціалізації, усуненні ризиків розвитку проблем, запобіганні відхиленням у поведінці та міжособистісних стосунках, формуванні активного співробітництва в навчальній діяльності та розвитку соціальної компетентності всіх учасників супроводу. Така система передбачає створення індивідуальних програм навчання та розвитку, соціально-психологічних умов для ефективної адаптації та компенсації труднощів, а також систематичну психологічну допомогу дітям і їхнім родинам, враховуючи психічні та фізичні можливості дитини [21, с.156].

Численні дослідники трактують психолого-педагогічний супровід як цілісну систему організаційних, освітніх і корекційно-розвивальних заходів, зміст і спрямованість яких визначаються індивідуальною програмою розвитку дитини [41, с.58]. У контексті інклюзивного навчального

середовища він передбачає координацію діяльності мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини, спрямовану на створення умов, що забезпечують всебічний розвиток особистості, здобуття знань, умінь та навичок, успішну адаптацію, реабілітацію, самореалізацію та інтеграцію в соціум. Особливістю такого супроводу є застосування індивідуального підходу до навчання, виховання та розвитку дитини з ООП, а ефективність його реалізації визначається ступенем координації дій усіх фахівців.

Діяльність команди має базуватися на принципах, визначених А. Д. Вільшанською, М. І. Прилуцькою, К. М. Протченком та ін., серед яких виділяють дотримання інтересів дитини, комплексність підходу, неперервність супроводу, системність та узгодженість роботи.

Ключовою метою такої взаємодії є створення необхідних умов для здобуття якісної освіти, підтримка соціально-особистісного становлення дитини, а також формування системи моральних цінностей і соціально прийнятних, конструктивних форм поведінки. У контексті інклюзивної освіти це передбачає комплексний супровід не лише дітей з ООП, а й батьків, оскільки саме така мультикомпонентна модель створює сприятливе середовище для збереження психоемоційного благополуччя кожного учасника навчального процесу. Важливим складником цього процесу є діагностичний етап, під час якого збирається інформація щодо труднощів, характеру взаємин та загального ставлення батьків і педагогів до питань психолого-педагогічної компетентності. На цьому етапі особливу увагу приділено вивченню проблем виховання дітей з особливими освітніми потребами, що дає змогу глибше зрозуміти специфіку їхнього розвитку та труднощі, з якими стикаються родини. Крім того, аналізуються уявлення батьків про індивідуальні й особистісні характеристики своїх дітей, що дозволяє виявити особливості їхнього сприйняття та очікувань [24, с. 47].

Завдання психолого-педагогічного супроводу включають комплексну оцінку розвитку дитини, організацію інклюзивного навчання із врахуванням корекційно-розвиткових та реабілітаційних заходів, сприяння розвитку

індивідуальності, формування інтересів та потреб, підтримку здоров'я, корекційно-виховну роботу, надання психологічної допомоги дитині та родині, створення сприятливого соціального середовища та забезпечення професійної взаємодії фахівців [45, с.170].

Мультидисциплінарний підхід передбачає інтеграцію зусиль спеціалістів різних галузей — педагогіки, медицини, психології, соціальної педагогіки, реабілітології, що дозволяє оптимізувати освітній процес, навчання, виховання та розвиток дитини. Ефективність роботи команди визначається здатністю учасників до спільної діяльності, ведення діалогу, обміну інформацією, вироблення узгодженого понятійного апарату та розподілу ролей відповідно до компетентності [30, с.126].

Функції членів команди визначаються «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами». Адміністрація закладу відповідає за формування складу команди, координацію розроблення індивідуальної програми розвитку, організацію роботи та моніторинг її виконання. Практичний психолог здійснює діагностику, супровід та корекційно-розвивальну роботу з дитиною, консультує педагогів і батьків, а також проводить просвітницькі заходи. Соціальний педагог забезпечує соціалізацію, адаптацію та патронаж дитини, надає рекомендації щодо інтеграції в колектив. Учителі-дефектологи та реабілітологи виконують корекційно-розвивальні завдання, моніторинг досягнень і консультують педагогів і батьків. Класні керівники та вчителі предметів організують освітній процес, формують індивідуальні навчальні плани та підтримують позитивний мікроклімат у колективі. Асистенти учителя сприяють адаптації освітнього середовища, оцінюють прогрес дитини та інформують команду і батьків [9, с. 76].

Розвиток сучасної освіти характеризується інтенсивними трансформаціями, що нерідко зумовлюють виникнення певних непорозумінь та розбіжностей у взаємодії між закладом освіти та родиною. З огляду на це особливої актуальності набуває забезпечення прозорості, відкритості та

високого рівня інформованості всіх учасників освітнього процесу, насамперед батьків дітей з особливими освітніми потребами. Встановлення продуктивної взаємодії між школою й сім'єю передбачає подолання комунікативних бар'єрів, попередження суперечностей та формування єдиного виховного простору, спрямованого на гармонійний розвиток дитини [1, с.28].

Активна участь батьків у психолого-педагогічному супроводі є ключовим чинником успішної інклюзії. Вони надають повну інформацію про дитину, беруть участь у складанні та корекції індивідуальних програм, забезпечують належні умови навчання і розвитку, відстоюють інтереси дитини, підтримують соціальну взаємодію, співпрацюють із фахівцями та беруть участь у виховних і освітніх заходах. Така взаємодія родини та команди сприяє формуванню цілісного уявлення про дитину, своєчасному корегуванню програми розвитку та досягненню оптимальних результатів інклюзивної освіти [36, с. 215]. Педагогічна просвіта, яка охоплює як родину, так і педагогічний колектив, ґрунтується на принципах партнерської взаємодії та спільної відповідальності за освітній поступ дитини [47, с.35]. Оптимальною формою такої взаємодії постає психолого-педагогічне інформування, яке сприяє залученню батьків до освітнього процесу, підсилює їхню компетентність та формує єдині підходи до підтримки дитини в умовах інклюзивного навчання.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами є комплексним, багатокомпонентним процесом, який забезпечує їхню адаптацію, розвиток і соціальну інтеграцію шляхом координації дій мультидисциплінарної команди фахівців, педагогів і батьків. Ефективність цього супроводу визначається індивідуалізацією навчання та корекційно-розвивальної роботи, систематичним моніторингом психічного й соціального розвитку дитини, а також створенням інклюзивного освітнього середовища, що сприяє всебічному становленню особистості та реалізації її потенціалу.

## Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз наукових досліджень, присвячених проблематиці дітей з особливими освітніми потребами, дає змогу систематизувати та узагальнити сформовані в сучасній психолого-педагогічній науці підходи й концептуальні положення, що стосуються цієї категорії учнів. Встановлено, що діти з особливими освітніми потребами являють собою групу, для якої характерні специфічні труднощі навчального та психофізичного розвитку, зокрема порушення когнітивної, мовленнєвої та емоційно-вольової сфер.

Узагальнення інформації, наявної в психологічних дослідженнях щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, дозволило описати специфіку порушень у фонематичній, синтаксичній та граматичній сферах, обмеженого словникового запасу, зниження мотивації до спілкування та труднощів соціальної інтеграції. Виявлено, що особливості мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями та розладами аутичного спектра зумовлені комплексною взаємодією когнітивних, емоційних та моторних чинників і проявляються фрагментарністю мовлення, нерегулярністю використання мовних засобів та недостатністю соціального контакту.

Аналіз наукових джерел щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами дозволяє визначити його як комплексний, багатокomпонентний процес, спрямований на забезпечення адаптації, розвитку та соціальної інтеграції дитини через координацію діяльності мультидисциплінарної команди фахівців, педагогів і батьків. Встановлено, що ефективність зазначеного супроводу обумовлюється індивідуалізацією навчально-корекційної роботи, систематичним моніторингом психічного та соціального розвитку дитини, а також створенням інклюзивного освітнього середовища. Такий підхід забезпечує всебічне формування особистості дитини та оптимізацію реалізації її потенційних можливостей у навчальній та соціальній сферах.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

### **2.1. Методичне забезпечення комплексної психодіагностики дітей з ООП, батьків та педагогів**

Проведене нами емпіричне дослідження було спрямоване на визначення особливостей соціальної взаємодії та емоційно-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання; аналіз батьківських очікувань, уявлень і труднощів сімей, що їх виховують, а також дослідження професійних запитів, ставлень і рівня готовності педагогів до здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП, які відвідують Ізмаїльську гімназію № 11 з початковою школою Ізмаїльського району Одеської області. Загальна вибірка становила 10 дітей віком від 7 до 11 років, з мовленнєвими, інтелектуальними, соціально-адаптаційними та фізичними порушеннями, їх батьків (14 осіб) та вчителів, асистентів (15 осіб).

Дослідження здійснювалося послідовно та включало кілька взаємопов'язаних етапів. На початковій стадії проведено ґрунтовний аналіз наукових джерел і нормативно-методичних матеріалів з проблематики інклюзивного навчання, що дало змогу визначити оптимальні психодіагностичні методики для комплексного оцінювання особливостей дітей з ООП, а також для вивчення батьківських очікувань, уявлень і труднощів та діагностики професійних запитів і готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу. У межах зазначеного етапу було реалізовано низку методик, спрямованих на дослідження комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання, відношення батьків та вчителів: методика «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда), «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів»

М. Ступницької [67, с.178 ], «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна) [52], а також анкета «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами».

На наступному етапі організовано емпіричне дослідження, яке включало одночасне обстеження трьох груп учасників освітнього процесу: дітей, їхніх батьків і педагогів. Було зібрано якісні та кількісні дані щодо актуальних освітніх потреб дітей з ООП, особливостей сімейного сприйняття їхнього розвитку та труднощів виховання, а також професійних ставлень, очікувань і рівня підготовленості вчителів до реалізації інклюзивних практик.

Для оцінювання соціально-емоційного компонента розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема їхнього сприймання взаємин з однолітками та дорослими, було застосовано проєктивну методику «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда). Зазначена методика дає можливість виявити приховані соціальні преференції дитини, характер її емоційних реакцій, а також специфіку міжособистісного сприймання на рівні установок та емоційних ставлень. Дітям пропонується обрати кольорові кружечки для позначення власного ставлення до інших дітей, а також визначити, який колір, на їхню думку, обрали б для них батьки й педагоги. Така процедура спрямована на активізацію емоційних асоціацій, оскільки яскраві відтінки зазвичай пов'язуються із позитивними переживаннями, нейтральні – із байдужістю, а темні – із негативними оцінками.

Поведінкові реакції та вибір кольорів показали, що діти з ООП найчастіше керуються загальною емоційною привабливістю кольору. Зокрема, яскраво-червоний, який у межах методики символізує позитивне ставлення, послідовно обирався як найбажаніший. Натомість зелений сприймався як нейтральний, що узгоджується з його діагностичним значенням у методиці. Темно-сірий, який вказує на негативне ставлення, діти надавали тим, хто не викликає симпатії. Такі результати підтверджують, що колір для дітей цього віку є значущим емоційним маркером, а використання

кольорових стимулів є ефективним способом вивчення емоційного ставлення та соціальних очікувань.

Методика «Діагностика рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької призначена для оцінювання рівня розвитку комунікативних умінь і навичок у дітей із труднощами в навчанні. Вона реалізується у формі анкети, яку педагог або асистент заповнює індивідуально для кожного молодшого школяра з порушеннями розвитку. Методика дозволяє комплексно оцінити сформованість ключових комунікативних компетентностей, необхідних для ефективної навчальної діяльності, зокрема здатність чітко та послідовно висловлювати власні думки, вести діалог і дискусію, взаємодіяти з однолітками, а також дотримуватися соціальної дистанції під час спілкування [70, с.126]. Учителю або асистенту пропонується обрати найбільш відповідну характеристику та позначити її. У роботі використано адаптований варіант анкети М. Ступницької (див. Додаток А). Отримані показники інтерпретуються за трирівневою шкалою: високий, середній і низький рівні розвитку.

Високий рівень комунікативної компетентності встановлюється у тих молодших школярів, які отримали від 18 до 26 балів. Такі діти здатні чітко та логічно формулювати власні думки, коректно відповідати на запитання, ініціювати діалог, ставити запитання співрозмовнику та коректно висловлювати заперечення. Учні цього рівня володіють умінням аргументувати свою позицію або змінювати її за потреби, а також можуть підпорядковуватися груповим рішенням в інтересах спільної діяльності.

Середній рівень розвитку комунікативних компетентностей спостерігається у молодших школярів з ООП, які набрали від 9 до 17 балів. Такі діти можуть відчувати певні труднощі у самостійному формулюванні думок, нерідко мають утруднення при відповідях на запитання через хвилювання або недостатній словниковий запас. Формування власних запитань до співрозмовника також викликає у них певні складнощі.

Низький рівень комунікативної компетентності визначається у школярів, які набрали від 1 до 8 балів. Учні цієї групи зазвичай не здатні зрозуміло передати власну думку, їм важко самотійно відповідати на запитання чи формулювати їх у спосіб, зрозумілий співрозмовнику. Вони зазнають значних труднощів у висловленні заперечень, не можуть аргументовано відстоювати власну позицію, не вміють підпорядковуватися рішенням групи та часто не враховують соціальну дистанцію під час взаємодії (Додаток А). Отже, методика «Діагностика рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької є ефективним інструментом для об'єктивної оцінки рівня сформованості комунікативних умінь і навичок молодших школярів із порушеннями розвитку.

Анкета «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в класах закладів освіти з інклюзивним навчанням» є авторським діагностичним інструментом, створеним для всебічного аналізу сімейного середовища, у якому розвивається дитина з ООП. Вона дозволяє системно оцінити умови, що формують емоційний стан дитини, особливості її взаємодії з найближчим соціальним оточенням, а також фактори, здатні впливати на успішність її включення в інклюзивне освітнє середовище. Анкета спрямована на виявлення потенційних бар'єрів і ресурсів сім'ї, що можуть позначатися на соціальній адаптації, навчальній діяльності та загальному психоемоційному благополуччі дитини, забезпечуючи тим самим можливість формування цілісного уявлення про потреби й умови розвитку кожного учня з ООП.

Запитання анкети структуровано таким чином, щоб охопити ключові аспекти сімейної ситуації — психологічні, соціальні, фінансові та педагогічні. Вони спрямовані на ідентифікацію наявних труднощів, ресурсів сім'ї та специфічних умов, у яких відбувається розвиток дитини.

До опитувальника входять такі запитання:

1. Як часто ви спостерігаєте фінансові проблеми у зв'язку з вихованням дитини з особливими освітніми потребами?

2. Як часто виникають конфлікти в вашій сім'ї через незрозуміння клінічних симптомів у вашої дитини?
3. Чи проявляє ваша дитина агресивну поведінку вдома та в школі?
4. Як часто ваша дитина погано себе почуває?
5. Чи має ваша дитина труднощі у навчанні?

Методика «Діагностика соціально - психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна) дає змогу діагностувати провідні тенденції ціннісно-мотиваційної регуляції поведінки та виявити, які настанови слугують основою взаємодії людини з соціальним середовищем. Ідеться про виявлення способу орієнтації особистості у міжособистісних контактах, зокрема переваги альтруїзму або егоїзму, спрямованості на процес чи кінцевий результат діяльності, пріоритету свободи або влади, а також переважного мотиву, пов'язаного з працею чи матеріальним зиском [52, с. 45].

З позиції професійної діяльності педагогів, особливо тих, хто працює з дітьми, які мають особливі освітні потреби, ключового значення набуває сформованість просоціальних настанов, зокрема готовності до альтруїстичного реагування, орієнтації на продуктивну працю та її значущий результат. Мотиваційний комплекс такого типу створює умови для підтримання професійної ефективності, сприяє конструктивній взаємодії у педагогічному середовищі та забезпечує внутрішню готовність фахівця до супроводу дитячого розвитку.

Діагностична процедура здійснюється шляхом заповнення стандартизованої форми опитувальника, після чого проводиться аналіз отриманих даних та їхня інтерпретація. Аналізуючи підсумкові показники, можна визначити провідні ціннісні орієнтації та домінуючу мотиваційно-потребову тенденцію. Зокрема, особи, орієнтовані на процес, прагнуть отримувати задоволення від самої діяльності, не акцентуючи увагу на її кінцевій ефективності, тоді як люди з вираженим фокусом на результат демонструють цілеспрямованість і здатність долати труднощі задля

досягнення поставленої мети. До окремих груп також зараховують осіб з альтруїстичною настановою, які готові діяти з орієнтацією на благо інших, а також тих, у кого переважає егоцентрична позиція, що зумовлює зосередженість на власних інтересах. Важливими також є настанови, пов'язані з працею, за яких робота набуває ціннісного та емоційного наповнення, і настанови, орієнтовані на матеріальну вигоду, де провідним мотивом виступає забезпечення власного добробуту. Таким чином, методика дозволяє формувати комплексне уявлення про те, які смисли визначають поведінку та життєву спрямованість особистості, що має суттєве значення в контексті оптимізації професійного розвитку педагогів.

## **2.2. Результати дослідження соціально-емоційних характеристик дітей молодшого шкільного віку з ООП у контексті взаємодії з батьками та педагогами**

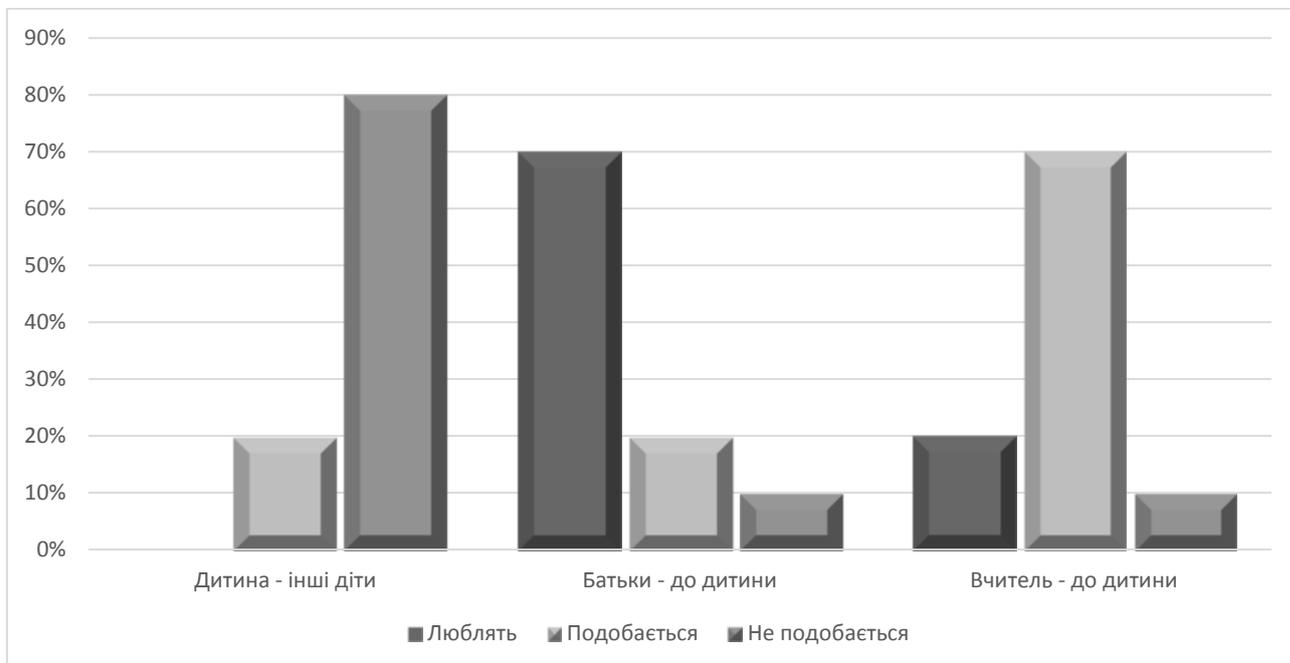
Результати дослідження уявлень молодших школярів з особливими освітніми потребами щодо власного соціального оточення, зокрема ставлення до себе та до однолітків, отримані за допомогою методики «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірного тесту відносин» А. Еткінда), подано в таблиці 2.1. та на рисунку 2.1.

**Таблиця 2.1.**

**Результати дослідження показників соціально-емоційного компонента розвитку молодших школярів з ООП за методикою «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда)**

Взаємодія	Ставлення дітей		
	Люблять	Подобається	Не подобається
Дитина - інші діти	0%/ -	20%/ 2	80%/ 8
Батьки - до дитини	70%/ 7	20%/ 2	10%/ 1
Вчитель - до дитини	20%/ 2	70%/ 7	10%/ 1

Результати дослідження показників соціально-емоційного компонента розвитку молодших школярів з ООП за методикою «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда) наведено у вигляді гістограми (Рис.2.1.)



**Рис 2.1. Показники соціально-емоційного компонента розвитку молодших школярів з ООП за методикою «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда)**

Аналіз отриманих результатів за методикою «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда) свідчить, що найвищий рівень емоційної визначеності діти демонструють у сприйнятті ставлення батьків. Переважна більшість респондентів (70% – 7 осіб) впевнено позначили батьківське ставлення як безумовно любляче, ще 20% (2 особи) оцінили його як доброзичливе, і лише 10% (1 особа) висловили припущення про негативне ставлення до себе. Це підкреслює значення емоційного зв'язку з батьками як найстабільнішої й найочевиднішої для дитини соціально-емоційної опори.

У контексті взаємин із ровесниками ситуація суттєво інша. Лише 20% (2 особи) дітей визначили свої соціальні контакти як такі, що приносять

задоволення і мають позитивний характер. Для більшості опитаних (80% – 8 осіб) взаємодія з іншими дітьми не є значущою або бажаною. Це може свідчити про труднощі соціальної адаптації, несформованість навичок міжособистісної взаємодії, а також можливу тривожність або невпевненість у контактах з однолітками, що є характерним для дітей з ООП.

Щодо сприймання ставлення педагогів, результати виявили певну амбівалентність. Частина дітей (20% – 2 особи) інтерпретують ставлення вчителів як безумовно позитивне, близьке до батьківського. Однак 10% (1 особа) вважають, що педагоги ставляться до них негативно, що може бути пов'язано з індивідуальною чутливістю, труднощами у навчанні або попереднім досвідом взаємодії. Водночас більшість (70% – 7 осіб) схильна трактувати взаємини з учителями як доброзичливі та товариські. Такий результат свідчить про наявність у педагогів здатності підтримувати позитивний емоційний контакт із дітьми, однак також вказує на необхідність посилення уваги до індивідуальних потреб і переживань більш вразливих учнів.

Узагальнюючи отримані дані, можна зробити висновок, що методика «Різнокольорові кружечки» дозволила комплексно простежити емоційно-соціальне функціонування дітей з ООП та виявити їхнє уявлення про стосунки з найближчим середовищем. Найбільш стабільним і позитивним залишається образ батьків, тоді як взаємодія з однолітками є найпроблемнішою сферою, що потребує цілеспрямованого психологічного супроводу та розвитку соціальних навичок. Сприймання ставлення педагогів загалом є позитивним, однак потребує індивідуалізації та врахування емоційної чутливості кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Аналіз результатів спостереження молодших школярів за методикою «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької дозволяє констатувати, що значна частина дітей із порушеннями розвитку відчуває труднощі та певні страхи під час комунікації. Вони стикаються з проблемами у слуханні інших, рідко проявляють ініціативу, щоб висловити

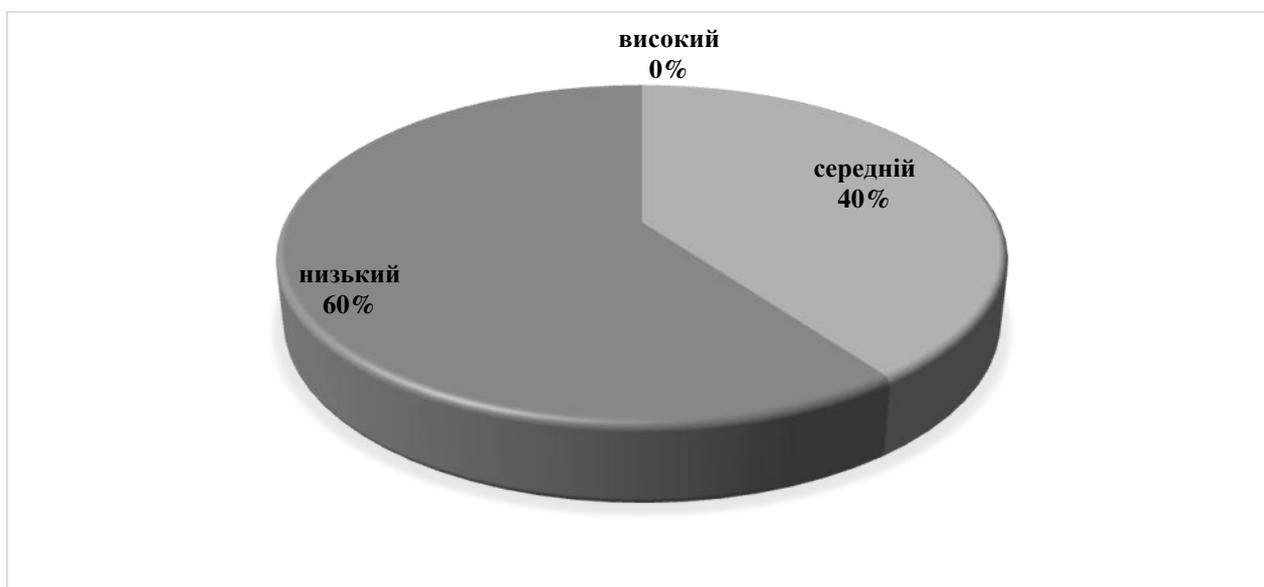
власну позицію, і мало уваги приділяють думці однолітків (Табл.2.2., Рис 2.2.).

**Таблиця 2.2.**

**Результати дослідження показників рівня комунікативної компетентності учнів з ООП за методикою «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької**

№ з/р	Рівень комунікативних умінь і навичок	Кількість осіб	показник (%)
1	високий	-	0 %
2	середній	4	40%
3	низький	6	60 %

Результати дослідження показників рівня комунікативних умінь і навичок учнів з ООП за методикою схематично наведено у вигляді діаграми (Рис.2.2.)



**Рис. 2.2. Показники рівня комунікативної компетентності учнів з ООП за методикою «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької**

Аналіз результатів спостереження показує, що 60 % (6 осіб) молодших школярів із порушеннями розвитку мають низький рівень сформованості

комунікативних умінь і навичок, набравши 8 балів і менше. Ці діти відчують значні труднощі у донесенні власних думок до оточуючих, мають проблеми з відповідями на запитання та практично не формулюють їх самостійно. Вони часто не усвідомлюють інтересів класу, можуть не виконувати колективні рішення або робити це неповно, рідко вступають у конфлікти, оскільки не вміють аргументовано відстоювати власну позицію.

Інша частина учнів із ООП (40 % – 4 особи) віднесена до групи із середнім рівнем розвитку комунікативних умінь і навичок, набравши від 9 до 17 балів. Дана категорія дітей також стикається з певними труднощами у висловленні власних думок, відповіді на звернені запитання у зв'язку з хвилюванням та обмеженим словниковим запасом. Їхній пасивний словниковий запас теж обмежений, що ускладнює самостійне формулювання запитань до співрозмовника. Водночас за підтримки дорослого такі школярі проявляють ініціативу, намагаються відповідати на запитання і взаємодіють у межах власних можливостей. Слід підкреслити, що за методикою «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької жоден із молодших школярів, які брали участь у дослідженні, не продемонстрував високий рівень розвитку комунікативних умінь і навичок.

Результати проведеного аналізу за анкетною «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами» дають підстави стверджувати, що найвагомішою групою труднощів, які переживають батьки дітей з особливими освітніми потребами, є проблеми, пов'язані з навчальною діяльністю їхніх дітей (100% – 14 осіб) (Табл.2.3., Рис.2.3.). Такий показник засвідчує системність і глибину освітніх викликів, з якими зіштовхуються сім'ї, та вказує на те, що значна частина батьків відчуває нестачу знань, умінь або ресурсів для забезпечення дітям належної підтримки в опануванні навчального матеріалу. У цьому контексті можна припустити, що дитина потребує спеціально організованих педагогічних умов, адаптованих методик і корекційно-розвивальних підходів, однак батьки нерідко відчувають власну недостатню компетентність, що породжує тривожність і почуття безсилля.

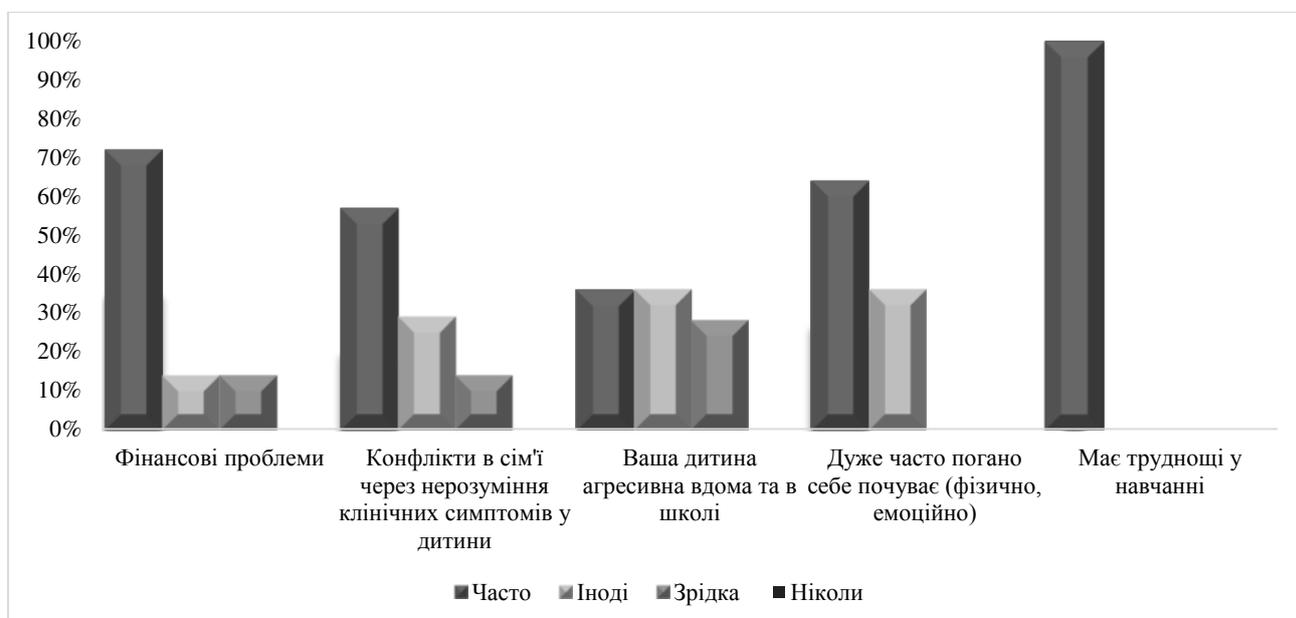
Така ситуація актуалізує необхідність системної психолого-педагогічної просвіти сімей та їхнього залучення до цілеспрямованої співпраці з фахівцями.

**Таблиця 2.3.**

**Результати показників проблемних аспектів виховання дітей з ООП за анкетною «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами»**

№	Проблеми	Часто % / осіб	Іноді %	Зрідка %	Ніколи %
1.	Фінансові проблеми	72% / 10	14%/2	14% /2	- / 0
2.	Конфлікти в сім'ї через нерозуміння клінічних симптомів у дитини	57%/ 8	29%/ 4	14% /2	- / 0
3.	Ваша дитина агресивна вдома та в школі	36% 5	36%/ 5	28%/4	-/ 0
4.	Дуже часто погано себе почуває (фізично, емоційно)	64% 9	36%/ 5	-/ 0	-/ 0
5.	Має труднощі у навчанні	100%/ 14	-/ 0	-/ 0	-/0

Отримані дані зобразимо у вигляді гістограми



**Рис. 2.3. Результати показників проблемних аспектів виховання дітей з ООП за анкетною «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами»**

На другому місці серед окреслених труднощів знаходяться фінансові обмеження (72% – 10 осіб), які істотно ускладнюють доступ батьків до консультативних, корекційних і супровідних послуг. Дефіцит матеріальних ресурсів часто означає неможливість системно звертатися до вузькопрофільних спеціалістів, забезпечувати дитині додаткові заняття чи реабілітаційні програми, що, у свою чергу, знижує ефективність освітнього та корекційного процесу. Таким чином, економічний чинник постає одним із ключових бар'єрів на шляху до формування якісного супроводу дітей з ООП.

Третю позицію займають занепокоєння батьків щодо загального добробуту їхніх дітей (64% – 9 осіб). Мова йде про часті нарікання на фізичний дискомфорт, емоційне напруження та загальний нестабільний стан дітей, що викликає у батьків глибоке хвилювання. Подібні переживання з боку родин є закономірними, оскільки фізичний і психоемоційний стан дитини визначає її адаптаційні можливості, здатність до навчання та загальну якість життя. Такі результати підкреслюють потребу в доступності медико-психологічної допомоги та чіткому інформуванні сімей щодо особливостей стану їхніх дітей.

На четвертому місці опинилися сімейні конфлікти, пов'язані з нерозумінням клінічних особливостей дитини (57% – 8 осіб). Це свідчить про те, що труднощі адаптації та розвитку дітей з ООП нерідко стають чинником напруженості у взаєминах між членами родини. Недостатність знань про природу симптомів, типові поведінкові прояви та можливі реакції дитини може призводити до хибних інтерпретацій, взаємних звинувачень і зниження емоційної підтримки в сім'ї. Таким чином, педагогічна просвіта має охоплювати не лише батьків, а й ширший сімейний контекст, сприяючи формуванню атмосфери прийняття та конструктивної взаємодії.

П'яту позицію займає агресивна поведінка дітей як у навчальному середовищі, так і вдома (36% – 5 осіб). Важливо зазначити, що хоча агресивність є відносно поширеним симптомокомплексом серед дітей з ООП, той факт, що її частота опинилася нижче інших проблем, може вказувати на

певну ефективність уже наявних сімейних або педагогічних стратегій регуляції поведінки. Це може бути свідченням того, що батьки частково опанували навички управління складною поведінкою або отримують зовнішню підтримку, яка сприяє зниженню інтенсивності агресивних реакцій.

За даними методики «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна) для подальшого кількісного аналізу емпіричних результатів було здійснено розподіл учасників дослідження на чотири групи, що відображають диференційовані рівні сформованості їхньої психологічної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища (Табл.2.4, Рис.2.4.).

До першої групи віднесено осіб із високим рівнем, для яких характерне домінування просоціальної спрямованості, зокрема орієнтації на альтруїстичні прояви, трудову активність та досягнення результату, при цьому настанови на владу та егоцентризм є несуттєво представленими. Друга категорія становить середній рівень сформованості готовності і характеризується переважанням орієнтації на працю та допомогу іншим, однак доповнюється фокусом на процесі діяльності та матеріальні стимули, що може забезпечувати мотивацію, проте частково послаблює орієнтацію на кінцевий ефект педагогічної взаємодії.

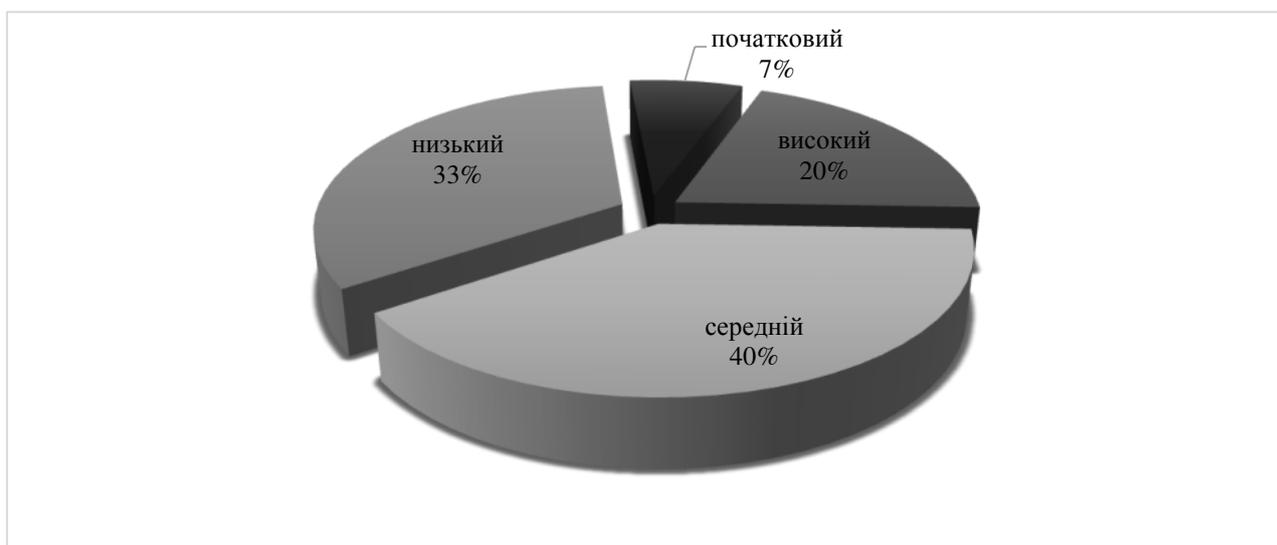
До третьої групи (низький рівень) віднесено педагогів, у яких не виокремлюється домінуючих установок, що може свідчити про ситуативність професійної мотивації та залежність від актуальних внутрішніх станів або зовнішніх умов функціонування. Четверта група відображає початковий рівень сформованості психологічної готовності, де простежується відсутність просоціального спрямування та виразна орієнтація на владні позиції, матеріальні ресурси й егоцентричні мотиви, що в контексті інклюзивного навчання потенційно ускладнює продуктивну взаємодію з дитиною та створює ризики низької ефективності педагогічної діяльності.

Таблиця 2.4.

**Результати дослідження показників рівня соціально-психологічних установок вчителів та асистентів за методикою «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна)**

№ з/р	Рівень соціально-психологічних установок	Кількість осіб	показник (%)
1.	високий	3	20 %
2.	середній	6	40 %
3.	низький	5	33 %
4.	початковий	1	7%

Результати дослідження показників соціально-психологічних установок вчителів та асистентів за методикою «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна) наведено у вигляді діаграми (Рис.2.4.)



**Рис.2.4. Показники рівня соціально-психологічних установок вчителів та асистентів за методикою «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна)**

Аналіз отриманих результатів продемонстрував, що 20% (3 особи) учасників дослідження мають високий рівень особистісних соціально-психологічних установок, які сприяють позитивному ставленню до інклюзивної освіти та слугують чинником мотиваційної підтримки професійної діяльності. Показники середнього рівня - 40% (6 осіб) респондентів свідчать про переважання просоціальної орієнтації, однак наявність виразної зосередженості на матеріальному аспекті та процесуальності діяльності частково знижує результативність професійної реалізації. У 33% (5 осіб) педагогів виявлено несформованість домінуючих установок, що зумовлює нестабільність поведінки та залежність від контексту взаємодії. Найбільш проблемною виявилася група педагогів у кількості 7% (1 особа), для яких характерні егоцентричні, владні та матеріальні мотиви, що суперечить гуманістично орієнтованим вимогам роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та негативно позначається на якісному перебігу освітнього процесу.

Отримані емпіричні дані підтвердили, що діти з особливими освітніми потребами демонструють нерівномірність сформованості соціально-емоційних та комунікативних функцій, що проявляється у вибірковості соціальних контактів, недостатній здатності до діалогічної взаємодії, труднощах у формулюванні власних потреб та переживань. Аналіз кольорових маркерів у межах методики «Різнокольорові кружечки» (модифікація «Колірний тест відносин» А.Еткінда) засвідчив емоційну вибірковість та потребу у підтримці дорослого як значущої фігури, що ускладнює ініціацію рівноправних контактів з однолітками. Дані щодо комунікативних умінь за методикою «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» М. Ступницької показали, що лише незначна частина дітей має достатньо сформовану здатність до аргументованого висловлення думок і дотримання соціальних норм, тоді як більшість потребує тривалої підтримки, спеціально організованих умов та педагогічного посередництва.

Аналіз результатів опитування батьків за анкетною «Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами» засвідчив низку системних запитів щодо підтримки: потребу у поясненні освітніх можливостей дитини, уточненні індивідуального потенціалу, покращенні комунікації зі школою, а також отриманні рекомендацій щодо побудови безконфліктного взаємодіючого середовища вдома. Водночас виявлено низьку поінформованість частини батьків щодо особливостей розвитку їхньої дитини, що опосередковано впливає на емоційний фон у сім'ї, посилює тривожні реакції та призводить до фрагментарної підтримки.

Окреслено і важливі тенденції професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП за методикою «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» (О. Ф. Потьомкіна), а саме: наявність загального розуміння специфіки інклюзивної педагогіки поєднується з недостатнім практичним володінням індивідуальними стратегіями підтримки, обмеженістю власних ресурсів та потребою у супервізійній допомозі. Виявлені соціально-психологічні настанови педагогів підтверджують наявність різного ступеня орієнтації на процес навчання, взаємну підтримку та взаємодію, проте також засвідчують труднощі з реалізацією конструктивних моделей поведінки в ситуаціях підвищеної відповідальності.

Отже, узагальнення дослідницьких результатів дозволяє зробити висновок, що комплексний супровід дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямований не лише на розвиток дитини як суб'єкта освітньої взаємодії, а й на посилення компетентності її соціального оточення — родини та педагогічного колективу. Наявність комунікативних труднощів, несформованість емоційної експресії та вибіркковість соціальних установок створюють потребу у постійному педагогічному посередництві, структурованій допомозі й цілеспрямованій роботі над формуванням емоційно безпечного середовища.

## Висновки до розділу 2

Отримані результати емпіричного дослідження комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засвідчили системний характер труднощів, що виникають у всіх учасників освітнього процесу, а також дозволили визначити ресурси й потенційні напрями подальшого розвитку інклюзивної практики. Застосований комплекс методик дав змогу всебічно охарактеризувати особливості розвитку дітей з ООП, специфіку сімейного виховного середовища та реальний рівень готовності педагогів до супроводу таких учнів.

Узагальнюючи результати проведеного емпіричного дослідження, можна стверджувати, що соціально-емоційний розвиток дітей з особливими освітніми потребами характеризується вираженою нерівномірністю та наявністю труднощів у встановленні повноцінних міжособистісних контактів. Отримані емпіричні дані підтвердили недостатню сформованість умінь висловлювати власні емоційні стани та потреби, що негативно позначається на якості соціальної адаптації.

Опитування батьків виявило істотні труднощі у сприйнятті можливостей дитини, низький рівень поінформованості щодо особливостей її розвитку та потребу у консультативному супроводі з боку фахівців. Водночас спостерігається недостатня сталість взаємодії сім'ї та школи, що знижує загальну ефективність підтримки освітньої траєкторії учня.

Аналіз професійної готовності педагогів виявив наявність кваліфікованих установок щодо інклюзивного навчання, проте водночас засвідчив потребу в удосконаленні практичного інструментарію та індивідуальних підходів до підтримки дітей. Виявлені соціально-психологічні бар'єри свідчать про необхідність розширення можливостей супервізійного та методичного супроводу педагогів для забезпечення конструктивної професійної взаємодії.

### **РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ І ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ КОМПЛЕКСНОЇ ПІДТРИМКИ**

#### **3.1. Психокорекційні та психопрофілактичні стратегії роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами**

У сучасній психокорекційній практиці роль психолога в супроводі дітей з особливими освітніми потребами набуває інтегративного та комплексного характеру, оскільки саме фахівець визначає оптимальні напрями розвитку, організовує відповідні корекційно-розвивальні впливи та забезпечує їхню системність. У сучасних дослідженнях (Н. Бабич, І. Гладченко, А. Душка, М. Омельченко, І. Мартиненко, Т. Скрипник, О. Чеботарьова та ін.) наголошено, що ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП зумовлена не лише змістом корекційних програм, а й здатністю психолога адаптувати методики з огляду на нозологію, вікові та психофізичні особливості дитини, її потреби у комунікації, сенсорній регуляції та емоційному контакті [72, с.24].

У вітчизняному науковому просторі питання психолого-педагогічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами висвітлюється у працях низки дослідників, серед яких Л. Вакалюк, О. Вовченко, О. Кіргізов, А. Пех, Л. Прохоренко, О. Савченко. Аналіз наукових напрацювань дає підстави погодитися з позицією О. Кіргізова, А. Пеха та Л. Прохоренко, які наголошують на необхідності варіативного застосування психокорекційних технік з урахуванням персоніфікованих характеристик дитини, зокрема її актуального розвитку, типології порушення, домінантної мотивації, рівня емоційної чутливості та реактивності на сенсорні стимули [26, с.208]. Такий підхід забезпечує не лише підвищення ефективності психологічного впливу, а й сприяє формуванню безпечного терапевтичного простору, у якому дитина

здатна проявляти власні компенсаторні ресурси, інтегрувати набуті навички та вибудовувати адаптивні стратегії взаємодії з довкіллям.

На перший план у роботі з дітьми з ООП висуваються психокорекційні методики, спрямовані на розвиток мовлення, пізнавальних функцій, сенсомоторної сфери та емоційно-вольової регуляції, серед яких провідне місце займають арттерапевтичні (ізотерапевтичні, ігрові, музикотерапевтичні, пісочні та танцювально-рухові) технології, методи сенсорно-інтегративної та АВА-терапії.

Арттерапія у супроводі дітей з порушеннями розвитку забезпечує безпечну зону для емоційного вираження, зменшує рівень тривожності та сприяє формуванню здатності до комунікації через невербальні модальності. Психолог виступає фасилітатором творчого процесу, моделює ситуації успіху, застосовує сенсорно збагачені техніки, залучає символічні форми вираження, які допомагають дитині відтворювати внутрішні стани та трансформувати їх [2]. У процесі арт-терапевтичної взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема мовленнєві, інтелектуальні, соціоадаптаційні та фізичні порушення, створюється унікальний простір для розвитку когнітивних та емоційно-поведінкових функцій. Залучення до художньої діяльності сприяє активізації цілеспрямованої дії, розширює можливості регуляції уваги, підсилює комунікативну взаємодію та формує здатність до вираження внутрішніх переживань через символічний образ. Позитивна емоційна насиченість мистецького процесу відіграє роль важливого корекційного чинника, що особливо актуально для дітей із підвищеною тривожністю, надмірною імпульсивністю, агресивними реакціями або тенденцією до соціального відсторонення [16].

Наукові джерела, зокрема праці дослідників у галузі арт-терапевтичної підтримки дітей з порушеннями розвитку (Л. Вадрус, О. Образцова, Н. Некряч, Л. Нікішина, Л. Федоткіна та ін), наголошують на здатності мистецтва виступати альтернативним каналом комунікації у тих випадках, коли вербальне самовираження є утрудненим. Саме невербальний

характер творчої діяльності дає змогу дестабілізованим емоційним станам знаходити безпечну форму прояву та опрацювання. Фахівці підкреслюють, що робота з образними категоріями стимулює внутрішнє почуття контролю, оптимізує просторову організованість та формує в дитини відчуття власної значущості у процесі створення продукту, що має естетичний та персоналізований характер [64, с. 66].

Як зазначає О. Деркач, психологічний процес, побудований на використанні арт-терапевтичних засобів, орієнтований на створення конструктивної взаємодії з дитиною в персоналізованому культуротворчому просторі. Такий підхід забезпечує розвиток емоційної саморегуляції, стимулює креативність, формує відчуття власної значущості та позитивної «Я-концепції», а також сприяє соціально-культурній інтеграції та гармонійному особистісному становленню [20, с. 22].

З огляду на зазначене, при роботі з дітьми з ООП ефективними визнаються форми нетрадиційного малювання, такі як: використання нестандартних матеріалів, незвичних способів подавання кольору чи форми, природних елементів, тактильно-сенсорних засобів, спонтанного нанесення кольору, технік змішування матеріалів, а також створення фактурних поверхонь. Саме такі види творчої діяльності — каракулювання, монотипія, створення колажів із природних матеріалів, малювання нитками, ватними паличками, сприяють розкриттю символічних і смислових компонентів досвіду дитини, підвищують її внутрішню свободу та здатність до неусвідомлюваного самовираження [17, с. 68].

З огляду на специфіку порушень розвитку в дітей з особливими освітніми потребами арт-терапевтичний простір потребує особливої організації. Використання різних форм діяльності (образотворення, колажування, робота з природними матеріалами, лялькові постановки, робота із тістом) дає можливість комплексно впливати на емоційно-вольову, когнітивну, комунікативну та моторну сфери. Так, створення власних сюжетних образів сприяє вираженню внутрішніх переживань, робота з тістом

стимулює дрібну моторику, мовленнєву активність та планувальну функцію, а колективні творчі завдання полегшують соціальне включення [26, с. 209].

Показово, що для дітей з ООП саме арт-терапія забезпечує можливість долати ускладнення, пов'язані з нерозвиненістю мовленнєвих механізмів. Там, де вербальна експресія обмежена, створення малюнка, форми чи композиції виступає альтернативним засобом комунікації. У дітей із інтелектуальними труднощами творчі завдання допомагають формувати елементи причинно-наслідкових зв'язків, послідовність дій, здатність оцінювати результат діяльності. В умовах соціальної дезадаптованості спільні творчі практики сприяють формуванню довільності поведінки, навичок групового взаємодіяння, емоційної включеності й емпатійного реагування, а при фізичних порушеннях активізують збережені функціональні механізми, сприяють компенсації рухових і сенсорних обмежень [27].

Окрему значущість для дітей з труднощами у соціальній взаємодії мають колективні форми арт-терапевтичної роботи, під час яких малювання або образотворча діяльність стає спільним завданням. У таких умовах діти навчаються узгодженню дій, емоційної координації, слуханню іншого, поступовій зміні власних імпульсивних реакцій на прийнятні соціальні моделі поведінки. Робота в парах чи групах часто сприяє розвитку соціальної ініціативності, компенсує дефіцит навичок міжособистісного контакту та формує передумови конструктивної самоінтеграції в освітній простір [42].

Важливим чинником ефективності психокорекційної допомоги є включення батьків у спільний творчий процес. Спільні заняття дозволяють дорослим краще розуміти особливості розвитку дитини, структуру її труднощів і потенційних ресурсів, налагоджувати емоційно-ціннісний контакт, розширювати спектр підтримувальних стратегій у сімейному середовищі. На основі проаналізованих даних можна стверджувати, що активне обговорення результатів творчої діяльності та групова рефлексія сприяють розвитку емоційного усвідомлення, підвищенню здатності до

самопізнання, зниженню тривожності, формуванню довіри та прийняття [63]. Отже, застосування арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує комплексний вплив на первинні, вторинні й третинні порушення розвитку, активізує компенсаторні можливості нервової системи та створює дієві умови для формування комунікативної, емоційної та соціальної компетентності дітей із різними типами труднощів.

Ігрова терапія, відповідно до сучасних положень корекційної психології, виступає природним засобом соціального навчання, розвитку поведінкової гнучкості, навичок взаємодії, прийняття правил, саморегуляції та формування здатності до емоційного контакту з дорослими й однолітками. Через гру дитина опановує соціально прийнятні способи поведінки, засвоює механізми наслідування, розвиває здатність до ролевої перспективи та емоційного відгуку.

Ігрова активність дітей з розладами аутичного спектра характеризується своєрідністю психічної організації, що виявляється у фрагментарності, відсутності соціальної спрямованості та недостатній символічності. Такі діти часто демонструють переважання однотипних дій, які не передбачають функціонального використання предметів, а мають радше стереотипний характер. Замість сюжетної чи ролевої гри домінують повторювані маніпуляції з предметами або неструктурованими матеріалами (вода, пісок, папір), що підкріплює ригідність поведінки та низький рівень соціального залучення. Подібні ігрові патерни не виконують розвивальної функції, оскільки не активізують соціально-комунікативні механізми, емоційне реагування та когнітивне узагальнення [66, с.243].

У зв'язку з цим одним із ключових завдань психологічної підтримки стає цілеспрямоване формування елементарних ігрових дій, що передбачає навчання функціональному використанню предметів на основі спираючого на індивідуальні інтереси дитини. Ефективність цього процесу забезпечується поступовим розгортанням наслідувальної активності, коли дорослий виступає носієм ігрового зразка, неодноразово демонструючи можливі

способи взаємодії з предметом та супроводжуючи ці дії мовленнєвими коментарями. Таке поєднання візуального та вербального моделювання сприяє розвитку розуміння смислу предметної дії, що з часом трансформується у прості елементи сюжетної гри [24, с. 46].

У спеціальній роботі з дітьми з аутичними проявами визначають низку базових завдань, які забезпечують поступове розширення ігрової та соціальної компетентності: розвиток здатності спостерігати та наслідувати дії дорослого, формування позитивного емоційного ставлення до ігрового матеріалу, актуалізація інтересу до рухливих ігор, участь у театралізованих епізодах знайомих казок, а також навчання толерантності до гри поруч із іншою дитиною без порушення її простору [39]. Усі ці напрями в сукупності формують розвивально-психокорекційне середовище, де гра виступає основним інструментом соціального становлення, емоційного дозрівання та розвитку комунікативних компетенцій дітей з аутичними проявами [42].

Пісочна терапія у роботі з дітьми з ООП забезпечує унікальний простір сенсорної регуляції, активізує тактильну чутливість і водночас сприяє розвитку сюжетного мислення. Психолог вводить структуровані правила взаємодії, допомагає вибудовувати послідовність подій, інтерпретує символічні образи, що постають у грі з піском, фіксує зміни емоційного реагування та розширення поведінкового репертуару [20, с. 28].

Застосування пісочної терапії в роботі з дітьми, які мають порушення розвитку, виступає одним із найбільш дієвих напрямів комплексної психокорекції, оскільки забезпечує одночасний вплив на емоційну, когнітивну, комунікативну та поведінкову сфери. Робота у пісочниці створює сенсорний, символічний і проєктивний простір, у якому дитина активно виявляє індивідуальні переживання, моделює ситуації взаємодії і відображає власні внутрішні стани, що значно підвищує рівень терапевтичного ефекту.

Особливе значення мають корекційні завдання, які реалізуються у форматі взаємодії з піском і мікрооб'єктами. Через поступове стимулювання невербальної та мовленнєвої активності дитина переходить від елементарних

ігрових дій до вербалізації власних намірів і результатів діяльності. Важливо, що під час роботи із піском відбувається корекція фонетико-фонематичного компонента розвитку мовлення: діти промовляють назви знайдених предметів, усвідомлюють їх звуковий склад, диференціюють окремі звуки та їх послідовність. Під час дослідження предметів у піску, їх групування, приховування, пошуку чи називання дитина вдосконалює механізми уваги та пам'яті, розвиває просторове сприймання, розширює комунікативний репертуар та формує здатність до емоційно насичених описових висловлювань. Створення сюжетів і моделей простору на піску активує фантазію і забезпечує умови для творчого самовираження, що важливо для формування автономності та впевненості [26, с. 208].

Музикотерапевтичний вплив розглядається як універсальний інструмент психокорекційної та розвивальної взаємодії, що може бути інтегрований у різноманітні освітні та терапевтичні процеси. Особливої значущості він набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, де спостерігається нерівномірність розвитку мовленнєвих, когнітивних та сенсомоторних функцій. Проте у дітей з ООП здатність до імітації часто виражена недостатньо, що зумовлює труднощі у фонаційній та артикуляційній діяльності та потребує значних компенсаторних зусиль. У таких випадках доцільним стає включення музикотерапевтичних засобів, що забезпечують зниження напруження та підвищення ефективності навчальної взаємодії [3, с. 159].

Танцювальна та рухова терапія забезпечує корекцію сенсомоторних порушень, сприяє зниженню м'язової напруги, гармонізації ритмів тіла, формуванню відчуття цілісності «Я-образу», що є критично значущим для дітей із неврологічними та когнітивними порушеннями. Психолог використовує ритмічні патерни, пластичні вправи, техніки синхронізації, що стимулюють координацію рухів і співвіднесення внутрішнього емоційного стану з руховими формами його вираження [50, с. 170]. Танцювально-рухова терапія розглядається як комплекс психокорекційних та реабілітаційних

технологій, які мають мистецьку основу та передбачають використання руху і танцю як засобу впливу на емоційний та когнітивний розвиток особистості. Завдання танцювально-рухової терапії охоплюють розширення репертуару рухової активності, активізацію загальної і дрібної моторики, формування елементарного усвідомлення тілесних можливостей, розвиток здатності до емоційного самовираження через рух, нормалізацію психоемоційного стану, удосконалення комунікативних умінь та закріплення навичок групової взаємодії. Заняття сприяють розвитку уваги, пам'яті, емоційної чутливості, що формує більш цілісну структуру особистісного функціонування [64, с. 66].

У сучасному психологічному супроводі дітей з труднощами мовленнєвого, інтелектуального, фізичного та соціоадаптаційного розвитку спостерігається зростання значущості сенсорно-інтегративного підходу як одного з ключових напрямів оптимізації психофізичного функціонування. Наукові дослідження засвідчують, що недостатня узгодженість сенсорних процесів і неефективна обробка сенсорних аферентних сигналів можуть виступати підґрунтям небажаної поведінки, низької регуляції активності, труднощів концентрації, фрагментарності емоційних реакцій та слабкої мотивації до взаємодії. У цьому контексті підвищення фізичної активності, включення коригувальних рухових патернів та структурованих навантажень розглядається не лише як спосіб компенсації окремих психофізичних дисфункцій, але і як механізм зменшення деструктивних форм поведінки та посилення доречних, соціально прийнятних поведінкових проявів [66, с.178].

Сенсорно-інтегративна терапія набуває поширення, оскільки забезпечує вплив на центральні рівні переробки сенсорного потоку, що отримується через візуальний, слуховий, нюховий, смаковий і тактильний аналізатори, а також через вестибулярну та пропріоцептивну системи. Їхня взаємодія формує основу для побудови рухових і когнітивних реакцій, підтримання регуляції поведінки та цілісного сприймання власного тіла й навколишнього простору. Наукова традиція, започаткована Д. Айрес та

розвинена її послідовниками довела, що систематичне впровадження структурованих сенсорних впливів спричиняє поступове формування цілісного сенсорного образу, покращення міжсенсорних зв'язків, підвищення здатності до наслідування, концентрації, цілеспрямованості та мовленнєвої ініціації [47, с.24]. Правильно організована сенсорно-інтегративна діяльність забезпечує стабілізацію поведінкової сфери, поглиблює здатність до навчальної взаємодії, розширює соціальну включеність та сприяє формуванню психічної витривалості. Отже, сенсорна інтеграція розглядається не лише як корекційний вплив, а як фундаментальний механізм розвитку нейропсихологічних структур, що формують здатність дитини до поведінкової організованості, навчальної регуляції і соціального функціонування [70, с. 52].

У контексті використання сучасних психотерапевтичних підходів особливе місце посідає застосування технологій поведінкової орієнтації, зокрема методів прикладного аналізу поведінки, що довели свою ефективність у роботі з дітьми, які мають мовленнєві, інтелектуальні, соціоадаптаційні чи фізичні труднощі. Перехід до розгляду поведінкових практик зумовлений тим, що саме вони забезпечують цілеспрямоване формування бажаних форм поведінки за рахунок системного підкріплення, структурованого середовища та оптимальної послідовності навчальних дій. Ключовим положенням АВА-терапії є те, що поведінкові зміни можуть бути досягнуті шляхом планомірного впливу на стимули, які передують реакції, та результати, які її закріплюють, це дозволяє поступово формувати соціально прийнятні, функціональні та адаптивні способи взаємодії дитини з оточенням.

У межах психокорекційної практики застосування елементів когнітивно-поведінкової терапії набуває специфічного змісту, обумовленого особливостями інтелектуального розвитку, емоційної регуляції та сенсомоторної сфери дітей з особливими освітніми потребами. Зважаючи на те, що значна частина таких дітей має обмежений рівень сформованості

базових когнітивних процесів, психокорекційний супровід вимагає максимально структурованого та доступного пояснення матеріалу, із використанням наочних стимулів, спрощених вербальних конструкцій та додаткових форм сенсорної підтримки [70, с.58].

З практичного погляду робота з дітьми з ООП переважно опирається на адаптований формат КПТ-методів, що включає елементарні модифікації роботи з негативними думками, навчання навичкам поведінкового підкріплення та формування нових стратегій реагування в умовах стресу. У ситуації воєнних ризиків психолог або корекційний педагог має додатково враховувати рівень тривожності, інтенсивність переживань та наявні особистісні ресурси, що виступають умовою формування адаптивної поведінки. Використання елементів когнітивно-поведінкового підходу передбачає певну логіку психокорекційної взаємодії: усвідомлення ситуації та її емоційного забарвлення, виокремлення дисфункційних думок, пошук альтернативних інтерпретацій та формування поведінкових стратегій, здатних знижувати інтенсивність негативних переживань [55].

Важливо наголосити, що реалізація стратегій психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами неможлива без цілісного включення сімейного та педагогічного середовища, а отже діяльність психолога передбачає не лише індивідуальну роботу з дитиною, а й системну взаємодію з її найближчим соціальним оточенням. Практика показує, що саме батьки та вчителі виступають ключовими агентами перенесення сформованих навичок у природні життєві ситуації, а їхня залученість значною мірою визначає стабільність і тривалість позитивних змін. Тому психологічна робота повинна містити консультативно-просвітницький компонент, що забезпечує формування в учасників освітнього процесу розуміння специфіки труднощів розвитку, закономірностей поведінкових реакцій і прийомів конструктивної підтримки.

Систематичне підвищення компетентності дорослих доцільно здійснювати через тренінгові форми роботи, які дозволяють поєднати

інформування, моделювання ситуацій, відпрацювання практичних алгоритмів взаємодії та рефлексивний аналіз досвіду. Тренінги для вчителів спрямовуються на формування навичок диференційованого підходу, управління поведінковими проявами, побудови комунікативно ефективного навчального простору та зниження професійного емоційного виснаження. Натомість тренінгові програми для батьків акцентують розвиток навичок конструктивної взаємодії з дитиною, послідовності у застосуванні правил, прийомів позитивного підкріплення, організації середовища без перевантажень та підтримки емоційної стабільності.

Таким чином, викладене вище дає змогу узагальнити, що професійна діяльність практичного психолога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами постає як багатогранний процес, що виходить за межі суто корекційного впливу і набуває важливого соціально-адаптаційного значення. Залучення сучасних психотерапевтичних і психокорекційних технологій оптимізує адаптаційний потенціал дитини, формує здатність до емоційної саморегуляції, сприяє розвитку комунікативної компетентності, що забезпечує поступове входження у соціально-освітній простір.

### **3.2. Комплексна програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами**

У своїй роботі, ми спирались на практичний досвід фахівців щодо розроблення та впровадження корекційно-профілактичних підходів у роботі з дітьми з особливими потребами розвитку. При цьому враховано напрацювання, представлені у професійній спільноті, які стосуються змісту та організації відповідних програм психологічного супроводу. Теоретичні засади та інструментально-практичні підходи до їх реалізації знайшли відображення у працях В. Л. Андрєєнкової, М. Г. Буйняк, Р. І. Мінтянської, С. В. Потюк, Д. Д. Романовської, Т. В. Скрипник та О. В. Чеботарьової, що

забезпечило методичну основу для окреслення можливостей застосування відповідних психокорекційних стратегій у межах дослідження.

Корекційно-розвивальна програма, орієнтована на оптимізацію міжособистісної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами та їхніх ровесників, постає як науково обґрунтований інструмент цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки в інклюзивному середовищі. Психологічні дослідження акцентують, що труднощі соціалізації дітей з ООП мають інтегрований характер, охоплюючи дефіцити емоційно-комунікативної взаємодії, недостатню сформованість навичок соціального прогнозування, нерівномірність поведінкової саморегуляції, що зумовлює потребу у тривалій цілеспрямованій корекційній допомозі. Реалізація програми може забезпечувати розвиток соціально прийнятних моделей поведінки, розширення репертуару адаптивних реакцій у взаємодії з однолітками та підвищення рівня внутрішньої стабільності й упевненості дитини в ситуаціях соціального контакту [1, с.64].

Важливою складовою програми є залучення батьків як ключових агентів підтримувального впливу, що може реалізовуватися у форматі регулярних консультацій, спільних занять або тренінгів, спрямованих на формування конструктивних стилів сімейної взаємодії, підвищення обізнаності щодо особливостей розвитку дитини та вдосконалення навичок поведінкової підтримки. Водночас доцільним є проведення тренінгових заходів для педагогів, у межах яких можуть формуватися компетентності щодо толерантної взаємодії, усвідомленої модифікації освітнього середовища та побудови підтримувальної комунікації з дітьми з ООП. Така система взаємодоповнюючих впливів передбачає не лише індивідуалізовану роботу з дитиною, але й психолого-педагогічний супровід її найближчого оточення, що створює сприятливі умови для стійкого закріплення сформованих соціальних умінь. Завдяки системному застосуванню програма може сприяти збалансуванню міжособистісних взаємин у дитячому середовищі,

розширенню соціальної прийнятності поведінки дітей з ООП та підвищенню ефективності їхньої адаптації у спільноті однолітків.

Структура програми ґрунтується на блоковому підході, який дозволяє поетапно забезпечити комплекс впливів. В основі першого блоку програми знаходиться розвиток комунікативних умінь та здатності розуміти партнера по взаємодії. У межах цього блоку використовуються діяльнісні, ігрові та проєктивні техніки, що забезпечують емоційно прийнятне середовище. Для дітей з ООП ефективними виявляються вправи КПТ-спрямування, наприклад: «Мій емоційний термометр» (дитина позначає інтенсивність своїх почуттів), «Що я думаю, коли...» (пов'язання ситуацій з думками та поведінковими реакціями), «Картка реакції» (схема: подія – думка – емоція – дія). Паралельно застосовуються психогімнастичні ігри з елементами соціального наслідування: відтворення емоцій через міміку та пози, невербальні «дзеркальні» вправи, узгоджений рух у парі.

У межах сформованої програми було систематизовано комплекс корекційно-розвивальних ігор, спрямованих на вдосконалення комунікативної компетентності дітей із особливими освітніми потребами. Структурування ігрових матеріалів здійснюється з урахуванням трьох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких відображає певний вимір комунікативного становлення дитини: інформаційно-комунікативний компонент, спрямований на опанування змістовних аспектів взаємодії; регуляційно-комунікативний, що забезпечує оволодіння засобами поведінкової та мовленнєвої регуляції; та афективно-комунікативний, пов'язаний з формуванням емоційної виразності та здатності до емоційного обміну. Запропоновані ігри реалізуються у форматі групової взаємодії, що дозволяє забезпечити природність комунікативних ситуацій, формувати соціальний досвід та закріплювати позитивні форми поведінки [55].

Перший змістовний модуль ігор спрямований на формування компонентів інформаційно-комунікативної сфери. Його смислове наповнення визначає потребу у формуванні в дітей здатності ініціювати мовленнєву

взаємодію, розуміти зміст висловлювань партнера та узгоджувати власні комунікативні дії відповідно до ситуаційних умов спілкування. Особлива увага приділяється усвідомленню важливості взаємодії, оволодінню прийомами коректного привітання, вдячності, точного формулювання висловлювань, поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування, а також умінню інтонаційно та емоційно виражати думку. До цього змістового напрямку відносяться такі ігри, як: «Режим мовчання, або «Велика розмова», «Діалог», «Продовжи казку», «Вгадай, хто я?», «Розмова через скло», «Передай вказівку», «Подарунки», «Прес-конференція», «Покажи, що я роблю», «Оповідання по колу», «Ви помилилися номером», «Хто найкрасивіший за всіх на світлі?», що забезпечували ситуаційне застосування мовленнєвих і соціально-перцептивних навичок.

Другий змістовий модуль передбачає розвиток регуляційно-комунікативних умінь, що відображають здатність дитини враховувати емоційний стан інших, координувати дії з партнерами, здійснювати само- та взаємоконтроль. У межах цієї групи особливий акцент робиться на формуванні емпатійності та толерантності, здатності взаємодіяти в ситуаціях спільного виконання завдань, узгоджено ухвалювати рішення та здійснювати оцінку їх результативності. Ефективність реалізації вказаних цілей забезпечували наступні ігри: «Детектив», «Незручна ситуація», «Школа довіри», «Казки зі сміття», «Дискусія», «Подорож по залізничі дорозі», «Скульптори», «У нас все можна», «Клейовий струмок», «Школа розвідників», «Магазин іграшок», «Шукаємо скарб», «Зустріч через п'ять років», «Бджоли», «Слідами Робінзона» та інші, що сприяє узгодженню дій учасників, формує навички відповідальності та соціального партнерства.

Третій змістовий модуль презентує ігри, спрямовані на розвиток афективно-комунікативних умінь, які пов'язуються із здатністю дитини усвідомлено виявляти власні емоції, розпізнавати переживання інших та демонструвати позитивні соціально-емоційні реакції. Робота в межах цього напрямку орієнтована на розвиток чуйності, співпереживання, уміння

підтримувати однолітків та дотримуватися морально-етичних норм взаємодії. Реалізація зазначених завдань забезпечується через такі ігри, як: «Зустріч казкових героїв», «На прийомі у доктора Пілюлькіна», «Гра з масками», «Материнська турбота», «Провинився», «Три подружки», «Без маски», «Що трапилось?», «Остання зустріч», «На прийомі у психолога», «Комісійний магазин» та інші. Комплексне застосування зазначених ігор сприяє підвищенню здатності дітей встановлювати контакт, коригувати емоційні реакції, погоджувати позиції, адекватно виражати власні потреби та враховувати соціальні очікування партнерів. Таким чином, система ігрових практик, включена до програми, виступає важливим психокорекційним інструментом, що забезпечує послідовний перехід від оволодіння базовими мовленнєвими формами до сформованих емоційно-ціннісних і регуляційних механізмів міжособистісної взаємодії.

Другий блок програми орієнтований на підтримку групової взаємодії та формування взаємозалежної діяльності, що відповідає принципам соціального включення. У заняттях використовуються кооперативні ігри та завдання, які передбачають спільний результат, у тому числі рухливі ігри («Об'єднай коло», «Хвиля команд»), ігрові ситуації на спільне вирішення завдань, моделювання проблемних ситуацій з подальшим знаходженням оптимальних рішень. Саме в процесі колективної діяльності активізуються механізми соціального навчання, значно підвищується здатність до саморегуляції, а також формується готовність враховувати інтереси інших.

Третій блок програми орієнтований на розвиток нормативної соціалізації шляхом включення дітей з ООП у групи рівних. На цьому етапі застосовуються завдання інтегративного характеру: створення спільних виробів, колективне малювання («Загальна мапа дружби»), виконання простих проектів («Будуємо місто з кубиків»), де кожна дитина має функціональну роль. Такі активності сприяють формуванню толерантного ставлення, розвитку емпатійних реакцій, а також підсилюють здатність співпереживати і підтримувати однолітків.

Ігрові методи корекційного впливу активно впроваджуються у практику підтримки дітей з розладами аутистичного спектра. Зокрема, у роботі з дітьми РАС широкого застосування набули такі методики, як «Son-Rise», програма «Розвиток міжособистісних стосунків» (RDI), підхід «Floortime» та модель «Міфне», оскільки вони спрямовані на поступове формування соціальної включеності, емоційної взаємодії та комунікативних проявів у цієї категорії дітей. Значний науковий і практичний інтерес викликає метод «Son-Rise», який у науковій літературі описується також як «Метод вибору» [66]. Його ключова концептуальна ідея полягає у спрямованості корекційних дій на природну мотивацію дитини, що забезпечує поступове розширення сфер її взаємодії із соціальним та сенсорним середовищем.

Окремим блоком упроваджуються арттерапевтичні техніки, адаптовані відповідно до ресурсності дітей: вправа «Дерево друзів» (на гілках позначаються важливі якості однолітків), колаж «Мій успіх», пластилінотерапевтичні завдання «Разом створюємо фігури», малювання емоцій через символічні кольори. Такі формати дозволяють актуалізувати позитивний образ «Я», сприяють зниженню емоційної напруги та розвитку образного самовираження. Паралельно впроваджуються методи сенсорної інтеграції, актуальні для дітей з порушеннями регуляції поведінки, підвищеною чутливістю або імпульсивністю. Ефективними є вправи «Шлях за текстурою» (реакція на сенсорні відчуття), «Коробка спокою», використання тактильних матеріалів (рис, манка, гелеві поверхні), м'яких обважнювальних іграшок й елементів вправ на пропріоцептивне відчуття («Малюємо спиною», «Тунель контакту»).

Зокрема, у роботі з дітьми з аутичними проявами ефективними визнано музичні заняття. Доцільність їх застосування пояснюється, зокрема, високою сенсорною чутливістю більшості таких дітей до звуків та специфічним емоційним відгуком на музичні стимули. Правильно підібраний музичний матеріал сприяє стабілізації уваги, підвищує рівень включеності в діяльність,

викликає емоційний відгук та створює атмосферу безпеки. Високий терапевтичний потенціал музики проявляється у зміцненні слухо-рухових та зорово-рухових координаційних процесів, розвитку здатності до художньої імпровізації та самовираження, а також у формуванні досвіду емоційно забарвленої взаємодії [69].

У практиці корекційного супроводу активно застосовуються заняття «Малювання», які спрямовані не лише на актуалізацію різних форм творчої експресії, але й на формування соціально прийнятних моделей емоційного реагування. Подібні заняття розглядаються як інструмент зниження психоемоційного напруження, опосередкованого виразу агресивності, тривожності та невпевненості. Художня діяльність забезпечує можливість розбудови внутрішнього контролю, впорядкування сенсорного досвіду, розвитку мовленнєвих компонентів взаємодії та підвищення самооцінки через отримання видимого результату творчості [70].

Зміст програми доповнюється елементами когнітивно-поведінкової терапії, що передбачають навчання дітей розпізнаванню власних реакцій, формуванню стратегій відповідальної поведінки, зміцненню внутрішніх засобів саморегуляції. Для молодших школярів адаптовано логіку: виявлення ситуації – встановлення думки – розпізнавання емоції – конструктивна дія. Застосовуються техніки «Емоційні картки-підказки», «Крок за кроком приймаю рішення», обговорення моделей поведінки в казкових сюжетах. Крім того, до зазначених інструментів відноситься метод формування емоційної усвідомленості, наприклад вправа на ідентифікацію внутрішніх переживань («Які саме почуття я зараз переживаю?»), спрямована на зниження тривожності шляхом вербалізації переживань; вправа «Думка чи факт», орієнтована на формування здатності розмежовувати суб'єктивні уявлення та реальні події; техніка актуалізації емоційної реакції на стресові стимули («Якщо я чую сирену, то про що думаю»), яка допомагає ідентифікувати думки-тригери та відпрацьовувати стратегії безпечного реагування; арт-терапевтичні форми зниження фобічних проявів («Страшний

монстрик страху»), що сприяють десенситизації та когнітивній нейтралізації страху; техніка формування внутрішнього відчуття безпеки («Мішечок безпеки»), яка забезпечує дитині психоемоційну опору та дає можливість знизити інтенсивність реакцій на зовнішні подразники [55].

Результатом реалізації програми передбачається покращення вербальної та невербальної комунікації, підвищення здатності до групової взаємодії, зниження напруженості у ситуаціях контакту з однолітками, формування соціально прийнятних форм поведінки та стійкої позитивної позиції щодо себе й інших. Очікується розширення поведінкового репертуару дітей, формування навичок конструктивної взаємодії та розвиток соціальної компетентності, що є ключовим чинником адаптації дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

У практиці психолого-педагогічної підтримки осіб із аутичними проявами суттєве місце займає використання альтернативних способів комунікації, що забезпечують можливість налагодження ефективної соціальної взаємодії. До числа найбільш апробованих і науково обґрунтованих підходів відносять систему PECS та метод підтримувальної комунікації, які розроблено спеціально для осіб із вираженими труднощами вербального контакту [66].

Система PECS (Picture Exchange Communication System) структурована як послідовність навчальних етапів, які передбачають поступове опанування логіки комунікації. Базовим завданням є формування вміння використовувати зображувальні символи на картках як засобу вираження власного запиту. Первинний етап орієнтований на встановлення відповідності між представленим символом та конкретним предметом. Далі формується елементарний комунікативний акт — передавання картки із символом іншій людині з метою отримання бажаного об'єкта. Згодом діти переходять до самостійного пошуку відповідного символу серед набору карток різного формату та подають його комунікативному партнеру.

Зміст наступного етапу навчання полягає у переході від одиничних символів до побудови елементарних висловлювань через використання комунікативної «смуги», що дає змогу структурувати фразу. На цьому рівні застосовуються сталі конструкції типу «Я хочу...», «Мені подобається...», «Я бачу...», «Можна мені?..». Важливо, що опанування системою відбувається навіть за відсутності у дитини зорового контакту, навичок імітації чи первинної вербалізації. Зазвичай на цьому етапі педагоги й асистенти пропонують серії карток із тематичним наповненням: «іграшки», «їжа», «предмети щоденного користування» тощо. Практика показує, що коли дитина усвідомлює функціональне призначення символу та розуміє, що саме через звернення до іншої людини на основі комунікативної картки можна досягти бажаного, поступово активізуються передумови спонтанної вербалізації.

Іншим варіантом альтернативного спілкування виступає метод підтримувальної комунікації (*facilitated communication*). Його концепція спрямована на розвиток індивідуальної здатності особи до вираження власних намірів через опосередковану моторну підтримку. Цей напрямок має ціль забезпечити людині інструмент вираження власних потреб, сформувати відчуття впливу на комунікативну ситуацію та розширити можливості соціальної участі. Технологія реалізується через специфічну схему навчання, що ґрунтується на двох ключових правилах. По-перше, фахівець має сформувати у дитини стійкий, механічно коректний вказівний жест, підтримуючи кінцівку в ділянці ліктьового та зап'ясткового суглобів і поступово зменшуючи ступінь власної участі. По-друге, консультант зобов'язаний дотримуватися принципу «контролю розумом», який означає відмову від будь-якого випередження, завершення дитининої думки або нав'язування змісту повідомлення. На основі такого супроводу дитина вчиться послідовно вказувати на окремі літери або символи на клавіатурі чи планшетці, конструюючи повідомлення, що відображають її інтенції.

Важливою складовою системи супроводу є цілеспрямована робота з сім'ями дітей, що навчаються в інклюзивних класах. Досвід упровадження інклюзії свідчить, що частина батьків демонструє значний рівень тривожності щодо потенційних труднощів соціальної взаємодії дітей та можливості негативного впливу на власну дитину. У зв'язку з цим команді супроводу необхідно здійснювати консультативний та психоосвітній супровід родин, формуючи адекватне розуміння суті інклюзивної моделі, її переваг, а також механізмів психологічної й педагогічної підтримки. Як зазначають дослідники [33, с. 3–4], системність та тривалість взаємодії з родиною дозволяє сформувати довіру, зменшити емоційну напругу й забезпечити активну участь сім'ї у розвитку дитини.

Результативними є групові заходи для батьків — тематичні лекції, тренінги, психопросвітницькі зустрічі та інтерактивні консультаційні сесії. Виходячи з узагальненого аналізу сімейних проблем батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, а також з урахуванням факторів, що ускладнюють встановлення ефективної взаємодії з дітьми, були визначені ключові напрями тренінгової роботи та відібрані відповідні вправи [61]. Окрім цього, необхідно забезпечити батьків підтримкою, допомогти зняти психоемоційне навантаження та почуття провини, формуючи у них відчуття соціальної підтримки («відчуття ліктя»), що сприяє усвідомленню того, що вони не є ізольованими у своїх труднощах. Цьому допомагають вправи на довіру, такі як «Сліпий і поводитир» та «Дзвін».

1. Розуміння і прийняття індивідуальних особливостей дитини. Важливим завданням тренінгової роботи з батьками є формування різних аспектів емоційного прийняття, включаючи безумовне прийняття дитини та прийняття себе як батьків, навчання емоційно взаємодіяти з дитиною та адекватно проявляти власні почуття, а також розвиток емоційного інтелекту, що включає здатність усвідомлювати стан дитини, розуміти її емоції, співпереживати, надавати підтримку, встановлювати тілесний контакт, впливати на емоційний стан дитини і регулювати його.

2. Психолог має завдання допомогти батькам усвідомити особливості дитячого віку та специфіку розвитку їхньої дитини. Когнітивне усвідомлення цих особливостей може здійснюватися через міні-лекції, наприклад, «Особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, або дітей з аутизмом, синдромом Дауна тощо». Також застосовуються вправи, які допомагають батькам перейти в его-стан Дитини, наприклад «Поглянь на світ очима дитини», та пережити емпатійні реакції, ідентифікуючи себе з емоційним станом дитини, перебуваючи у її шкірі («Стільчик»). Не менш важливо надати дорослим можливість усвідомити значущість зорового контакту під час спілкування, щоб у повсякденних турботах вони не забували дивитися дитині в очі, для чого застосовують вправу «Відповідай, сусід зліва». У завершальному етапі батькам рекомендується узагальнити отримані знання та досвід, активізований під час виконання попередніх вправ, щодо особливостей їхньої дитини, що може реалізовуватися через вправи «Письмо від імені дитини» або її варіант «Виступ у прямому ефірі» [37].

3. Усвідомлення власних моделей батьківського виховання. Для глибшого розуміння поведінки та емоцій дітей батьки мають розвивати емоційний інтелект, зокрема його компонент обізнаності, що передбачає компетентне усвідомлення власних емоцій. Практична робота включає різнобічне дослідження й аналіз власних реакцій у взаємодії з іншими людьми, зокрема через виявлення стереотипних моделей поведінки під час конфліктних ситуацій, що реалізується за допомогою вправ «Розтисни кулак», «Вивести з рівноваги», «Малюнок вдвох». Крім того, для оцінки ефективності вираження власних емоцій та розуміння емоцій інших людей використовуються вправи «Зіпсований відеомагнітофон» та «Емоція, відлита в бронзі», що дозволяють батькам практично відпрацювати навички емоційної компетентності та емпатії.

4. Для ефективного розвитку самосвідомості та емоційної компетентності батькам важливо визначити рівень власної довірливості, що можна реалізувати через вправи «Лінія перешкод» та «Падіння на руки інших». Ці

вправи не лише дозволяють оцінити власну відкритість до інших, а й сприяють формуванню навичок довірливих взаємин, що є критично важливим у взаємодії з дітьми. Крім того, корисним є погляд на себе очима інших людей, адже сприйняття себе та сприйняття нас оточуючими можуть суттєво відрізнятись. Практичну реалізацію цього процесу сприяють вправи «Гарячий стілець», «Асоціації», «Символ» тощо, які дозволяють батькам обговорювати емоції, що вони викликають у інших, та краще пізнати себе [37].

Відтак, психологічний супровід учителів і сімей дітей з особливими потребами має розглядатися як невід'ємний компонент інклюзивної освіти. Його ефективність забезпечується безперервністю впливу, системністю, орієнтацією на індивідуальні потреби учасників освітнього процесу та пріоритетом позитивної соціалізації дітей.

Не менш значущим аспектом забезпечення ефективності інклюзивного освітнього середовища є організація психологічної підтримки педагогів, які взаємодіють із дітьми з особливими освітніми потребами. Цей напрям роботи орієнтований на формування стійкої професійної позиції вчителя, розвиток здатності конструктивно реагувати на складні педагогічні ситуації, а також запобігання проявам емоційного виснаження й професійного вигорання. Важливого значення набувають форми психопросвітницької та тренінгової роботи, зокрема організація тематичних семінарів, практикумів та ситуаційного моделювання, що дозволяє педагогам опанувати новітні підходи до організації підтримувальної взаємодії з дітьми.

Серед ефективних технік особливого поширення набувають інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток мотиваційної та особистісної рефлексії, зниження психологічної напруги та актуалізацію внутрішніх ресурсів. Доцільним є використання таких методичних прийомів, як: психотехнічна вправа «Ресурсний образ вчителя», вправа емоційної самоідентифікації «Внутрішній стан тут і тепер» [1], а також проєктивні вправи «Скринька підтримки» чи «Коллективне коло довіри». Подібні

формати взаємодії сприяють нормалізації емоційного фону педагогів, зниженню рівня стресового навантаження та формуванню соціально-підтримувальних зв'язків у професійному середовищі [68].

У тренінговому процесі пропонується використовувати вправу «Ринкова площа», що може сприяти поступовому зниженню емоційної напруги та усуненню бар'єрів, які виникають у педагогів на початкових етапах професійної взаємодії. Доцільним є застосування міні-лекції з презентаційним супроводом «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання», що дозволяє ознайомити учасників із особливостями психологічних бар'єрів, які ускладнюють ефективне впровадження інклюзії, та актуалізувати їх значення у власному досвіді. У рамках даного теоретико-практичного блоку можна запропонувати учасникам сформулювати індивідуальне розуміння поняття «психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання», що сприятиме осмисленню особистісної позиції [7, с. 46].

Як індивідуальний елемент саморозвитку рекомендується ведення щоденника, у якому фіксуватимуться зміни професійних установок, ставлення до дітей з ООП, власні емоційні стани та труднощі взаємодії. Додатково, протягом певного періоду, можливе проведення індивідуальних консультацій із тренером для закріплення результатів і подальшого професійного супроводу [47].

Отже, розроблена та теоретично обґрунтована комплексна програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами виступає цілісною системою психолого-педагогічного супроводу, що через поєднання корекційно-розвивальних, ігрових, арттерапевтичних, когнітивно-поведінкових і соціально-комунікативних методів, а також залучення батьків і педагогів, забезпечує оптимізацію соціальної взаємодії, емоційної регуляції, комунікативної компетентності та успішної адаптації дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

### Висновки до розділу 3

Системний аналіз сучасних психокорекційних підходів, представлений у працях психологів і педагогів, засвідчує доцільність застосування інтегративних методик, що поєднують розвивальні, діагностичні та компенсаторні функції. Арттерапевтичні, сенсорно-інтегративні, ігрові та поведінкові технології виявляють високу ефективність у подоланні порушень емоційної регуляції, комунікативного розвитку, соціальної взаємодії та когнітивного функціонування дітей з ООП. Наукові дані доводять, що індивідуалізація корекційних впливів, їхня опора на збережені функції та активізація творчої діяльності суттєво підвищують адаптивний потенціал дитини, сприяючи формуванню її внутрішніх компенсаторних механізмів. Співпраця психолога, педагога та батьків у межах єдиного корекційно-супровідного простору забезпечує не лише стабілізацію емоційного стану дитини, а й розширює можливості її успішної соціальної інтеграції й освітньої включеності.

Комплексна програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами спрямована на формування соціально-комунікативних та емоційно-регулятивних навичок через поетапну систему діяльнісно-ігрових і психотерапевтичних втручань. Використання інтегрованих підходів, таких як когнітивно-поведінкова терапія, арт- та сенсорні методики, а також альтернативні системи комунікації, забезпечує адаптацію дітей до соціального середовища, розвиток емпатії та внутрішньої стабільності. Професійна підготовка педагогів і психолого-педагогічний супровід батьків сприяють створенню безпечного та підтримувального інклюзивного простору, зменшенню стресових реакцій та підвищенню ефективності навчання. Системне застосування запропонованих стратегій формує передумови для стійкої соціальної адаптації дітей, розвитку конструктивних моделей поведінки та оптимізації міжособистісних взаємодій у колективі.

## ВИСНОВКИ

Аналіз результатів проведеного теоретико-емпіричного дослідження надав можливість сформулювати такі висновки:

У психологічній літературі категорія «діти з особливими освітніми потребами» розглядається як група учнів, для яких характерні специфічні труднощі навчального та психофізичного розвитку, що виходять за межі типових вікових норм. Теоретичний аналіз досліджень, присвячених комунікативно-мовленнєвому розвитку цієї категорії дітей, дозволив виокремити особливості порушень фонематичної, синтаксичної та граматичної сфер, обмеженого словникового запасу, зниження мотивації до спілкування та труднощів соціальної інтеграції, які зумовлені взаємодією когнітивних, емоційних і моторних чинників. Дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами засвідчують, що комплексна індивідуалізована підтримка, систематичний моніторинг розвитку та створення інклюзивного освітнього середовища сприяють ефективній адаптації, всебічному розвитку та соціальній інтеграції дитини, забезпечуючи реалізацію її потенціалу та формування необхідних компетентностей для успішного навчання і соціальної взаємодії.

Отримані результати емпіричного дослідження комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами підтвердили системний характер труднощів, що виникають у всіх учасників освітнього процесу, та дозволили ідентифікувати ресурси й визначити перспективні напрями розвитку інклюзивної практики. Використаний комплекс методик забезпечив всебічну характеристику особливостей розвитку дітей з ООП, специфіки сімейного виховного середовища та реального рівня готовності педагогів до організації супроводу таких учнів.

Узагальнення емпіричних даних засвідчило, що соціально-емоційний розвиток дітей з ООП проявляється значною нерівномірністю та труднощами

у встановленні повноцінних міжособистісних контактів, що ускладнює адаптаційні процеси. Дані дослідження підтвердили недостатній рівень сформованості навичок вираження власних емоційних станів і потреб, що негативно впливає на якість соціальної інтеграції дитини.

Аналіз опитувань батьків виявив значні труднощі у сприйнятті можливостей дітей, недостатню обізнаність щодо їхніх особливостей розвитку та потребу у систематичному консультативному супроводі з боку фахівців. Водночас відзначено низьку сталість взаємодії між сім'єю та школою, що зменшує ефективність підтримки освітньої траєкторії учня. Дослідження професійної готовності педагогів показало наявність позитивних установок щодо інклюзивного навчання, але засвідчило необхідність удосконалення практичного інструментарію та розвитку індивідуалізованих підходів у роботі з дітьми з ООП. Виявлені соціально-психологічні бар'єри свідчать про важливість розширення можливостей супервізійного та методичного супроводу педагогів для забезпечення конструктивної професійної взаємодії.

Системний аналіз сучасних психокорекційних підходів у працях психологів і педагогів свідчить про ефективність інтегративних методик, які поєднують розвивальні, діагностичні та компенсаторні функції, спрямовані на корекцію емоційної регуляції, комунікативного розвитку, соціальної взаємодії та когнітивного функціонування дітей з ООП. Було запропоновано комплексну програму психолого-педагогічної підтримки, що включає арт-, сенсорно-інтегративні та поведінкові методики, а також активну взаємодію психолога, педагога й батьків, що сприяє формуванню соціально-комунікативних та емоційно-регулятивних навичок, підвищує адаптивний потенціал дитини та забезпечує її успішну інтеграцію в інклюзивне освітнє середовище.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харківська Т. А. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 149 с.
2. Арт–технології в роботі з дітьми: навчальний посібник / уклад. Оксана Сорочинська. Житомир : Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.
3. Батищева Г. Музикотерапія як метод психокорекції. *Психолог*. 2005. № 14. С. 158–165.
4. Білавич Г., Копчук-Кашецька М., Гаврилів М. Організація комунікативної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. *NewInception*, 2022, (1-2 (7-8)), 13–21.
5. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 568 с.
6. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з психофізичними вадами. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 105-113.
7. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 45-52.

8. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. канд. псих. наук: 19.00.08. Кам'янець - Подільський, 2019.
9. Василькова О. І., Родигіна І. В., Гринчук М. І. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій. Донецьк: ДонІППО: «Витоки», 2006. 206 с.
10. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
11. Гельбак А. М. Розвиток комунікативних навичок підлітків засобами фасилітації: дис. канд. психол. наук. Київ, 2010. 220 с.
12. Гордієнко Т.В., Демченко Н.М. Теоретичні засади корекційної роботи із учнями з особливими освітніми потребами. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters : Collective monograph. Vol. 1. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. p. 150-168.*
13. Гошовська Д.Т. Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу: методичні рекомендації до практичних занять. Волинський національний університет імені Лесі Українки, факультет психології та соціології. Луцьк, 2020. 48 с.
14. Гуменюк А. В. Взаємодія батьків та вчителів на шляху формування в дітей з ООП готовності до життя в соціумі. Житомир, 2019. <https://conf.zippo.net.ua/?p=117>
15. Гуріна З. В. Психологічний супровід адаптації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 128. С. 81-84.*
16. Дабіжа К. Л. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. К. Л. Дабіжа, Л. П. Дабіжа, Н. О. Комарівська. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

*методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 64. С. 64-71.

17. Дабіжа Л.П. Нетрадиційне малювання як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Наукові записки: матер. наук.-практ. конф. викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв.* Серія «Мистецтво». Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2018. С. 66-70.
18. Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. ред. А.А. Колупаєвої. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
19. Дегтяр Г.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті. *Таврійський вісник освіти.* 2015. № 1(49). С. 250-255.
20. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця : ВДПУ, 2008. 48 с.
21. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *In N. Nyczkało, J. Kunikowski, G. Wiezbicki (Eds), Nauka Edukacja Wychowanie i Praca.* Warszawa-Siedlce. 2018. С.149-258.
22. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ Тоні Бут; перекл. з англ. Київ.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 78 2015.190 с.
23. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення. *Молодь і ринок*, 2021, 9 (195), 11–16.
24. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 45-52.

25. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. Посібник. за заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
26. Кіргізов О., Пех А., Прохоренко Л. Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2025. Вип. 118(2). С. 202–219.
27. Кірішко Л. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інклюзивна освіта*. 2023. № 4. С. 101–103.
28. Клепар М.В. Використання музикотерапії у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 206. С. 37-43.
29. Коваленко В. Є. До питання визначення емоційного розвитку та його складових при розумовій відсталості. *Науковий часопис. Збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 21. К., 2012. С. 367 – 370.
30. Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України 2020. 137 с.
31. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
32. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків. А.А.Колупаєва, Л.М.Наконечна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56с.

33. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
34. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їхнього навчання: наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та переробл. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.
35. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
36. Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами. О.В. Царькова, О.О. Прокоф'єва, Г.Б. Варіна та ін.; за заг. ред. докт. психолог. наук О.В. Царькової. Мелітополь: Люкс, 2019. 417 с.
37. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. навчально-методичний посібник. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
38. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра. Київ: Міленіум, 2006. 337 с.
39. Логвінова І. П., Кучеренко Ю.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку: <https://surl.li/ppanph>
40. Любарець В., Васильєва Г., Верьовкіна Ж. Нормативно-правові аспекти в інклюзивній освіті. Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія. кол. авт. ; голов. ред. В. В. Любарець, В. В. Бахмат. Київ : Міленіум, 2020. С. 216-227

41. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
42. Молчанова К. К. Лупаренко С. Є. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами із застосуванням засобів арт-терапії. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами III Всеукр. конф.*, (м. Харків, 13–14 трав. 2025 р.). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2025. С. 241–243.
43. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. уклад.: О. В. Коган та ін. Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
44. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. К.: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.
45. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
46. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. за ред. В.В. Засенка. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2019. Вип. 15. 364 с.
47. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник інклюзивної освіти*. Савчук Л. А., Юхимець І. В. Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.
48. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
49. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 — «Корекційна освіта». Н. Г.

- Пахомова, М. М. Кононов; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с., 160–162.
- 50.Пехарева А. С. Танцювально-рухова терапія як один із видів корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ООП. А. С. Пехарева, В. О. Кондратенко. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 169–172.
- 51.Плахтій М. В. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру. М. В. Плахтій, Я. С. Куралова. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Психологічні науки. 2017. № 2. С. 152-157.
- 52.Пляка Л.В., Огарь С.В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. посібник. Х.: НФаУ, 2016. с. 124, с. 44 - 47.
- 53.Помогайбо В. М. Генетика людини: навч. посіб. В. М. Помогайбо, А. В. Петрушов. К.: ВЦ «Академія», 2011. 280 с.
- 54.Попелюшко Р.П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2014. №1. С. 109–113.
- 55.Потюк С.В. Елементи когнітивно-поведінкової терапії як засіб підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Спеціальна та інклюзивна освіта в сучасному вимірі: досвід та інновації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м.Ужгород, 23–24 жовтня 2025 р. Львів–Торунь : Liha-Pres, 2025.*
- 56.Проскурняк О. І. Вплив психологічних особливостей на формування комунікативної діяльності дітей зі зниженим розумовим розвитком.

- Проблеми гуманітарних наук: зб. наук. пр.* Дрогобич: РДВ ДДПУ імені І. Франка, 2011. Серія: Психологія. Вип. 27. С. 203 – 214.
57. Проскурняк О. І. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект. *Вісник Одеського нац. ун-ту імені І. І. Мечникова: зб. наук. пр.* Одеса, 2012. Т. 17, Вип. 18(20). Психологія. С. 108–114.
58. Проскурняк О. І. Конструкт методик діагностики комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна: з. наук. пр.* Харків, 2012. Серія: Психологія. № 1032. С. 103–107.
59. Проскурняк О. І. Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів: монографія. Хаків : Індустрія, 2014. 352 с.
60. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. за ред. В.В. Засенко, Л.І. Прохоренко. 2020. 435 с.
61. Психологічні поради батькам, які виховують дитину із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. О.В. Ковальова та ін. 2-ге вид., перероб. та допов. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2023. 109 с.
62. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.
63. Савінова Н.В., Серєда І.В., Борулько Д.М. Технології корекційно-виховного процесу: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 172 с.

- 64.Середа І. В. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. І. В. Середа, Є. А. Збишко. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10(1). С. 63-66.
- 65.Система профілактичних та психокорекційних вправ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. За редакцією В.Д. Жукотинської, Н.В. Зюзіної, і.К. Унгурян, С.М. Комісарової. Чернівці: Технодрук, 2008. С.88.
- 66.Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво “Фенікс”, 2010. 320 с.
- 67.Стригунова А. І. До проблеми дослідження комунікативних умінь у школярів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 176-184.
- 68.Сходинки до здоров'я: просвітницько-профілактична програма тренінгових занять: навч.-метод. посіб. / [Брусенко О. Л., Журавель Т. В., Лях Т. Л. та ін.]; за ред. Т. В. Журавель, Т. Л. Лях. К.: Видавничий дім «Калита», 2017. 232 с.
- 69.Тарасун В, Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / наук. ред. В.Тарасун. К.: 2004. 103 с.
- 70.Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: методичний посібник. автори-упорядники Д.Д. Романовська, Р.І.Мінтянська. Чернівці: Технодрук, 2019. 158 с.
- 71.Цимбал-Слатвінська С. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 2. С. 163-171.
- 72.Чеботарьова О. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.