

ISSN 2786-7188 (Print)
ISSN 2786-7196 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІНСТИТУТ»

ІНКЛЮЗІЯ І СУСПІЛЬСТВО

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 2(10), 2025



Видавничий дім
“Гельветика”
2025

Випуск 2(7) журналу «Інклюзія і суспільство»
затверджено Вченою радою НРЗВО
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Протокол № 2 від 30.09.2025.

Засновник:
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
Виходить 3 рази на рік
Заснований у червні 2022 року

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 1183 від 11.04.2024 року.
Ідентифікатор медіа: R30-03946.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»
(вул. Годованця, буд. 13, м. Кам'янець-Подільський Хмельницької обл., 32300, kr-peti@ukr.net, тел. (068) 176-96-17).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1166 від 23 грудня 2022 року (додаток 3). Спеціальності: А1 Освітні науки, А3 Початкова освіта, А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), С1 Економіка, С4 Психологія.

Інклюзія і суспільство : науковий журнал / редкол.: М. М. Тріпак (гол. ред.), Петруха Н. М. (заст. гол. ред.), Топорівська Я. В. (заст. гол. ред.) та ін.
Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2025. Вип. 1(9). 132 с.

Головний редактор

Тріпак Мар'ян Миколайович, доктор економічних наук, професор, професор кафедри фінансів, обліку та оподаткування імені Сергія Юрія, ректор, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», заслужений працівник освіти України, академік НАН вищої освіти України, Україна.

Заступники головного редактора

Петруха Ніна Миколаївна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту в будівництві, Київський національний університет будівництва і архітектури, Україна

Топорівська Ярослава Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Редакційна колегія

Алексєєв Олександр Олексійович, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;

Брушневська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Гуменюк Ірина Леонтівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів, обліку і оподаткування імені С. Юрія, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Жаркова Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

Лаврук Олександр Валерійович, доктор наук з державного управління, кандидат економічних наук, в.о. проректора з науково-педагогічної роботи, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Лучик Василь Єфремович, доктор економічних наук, професор, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна;

Лучик Світлана Дмитрівна, доктор економічних наук, професор, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна;

Мартинюк Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

Марчак Тетяна Андріївна, кандидат філологічних наук, доцент, викладач кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Мірошніченко Валентина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, начальник кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Україна;

Осадченко Тетяна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна;

Прокіпшин Олександра Степанівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри обліку та оподаткування, Львівський національний університет природокористування;

Расівська Яна Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук, завідувач кафедри психології, Міжрегіональна Академія Управління персоналом;

Резнік Надія Петрівна, доктор економічних наук, професор, професор кафедри менеджменту, Національний університет біоресурсів і природокористування України;

Тушко Клавдія Юрївна, доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького;

Савчин Мирослав Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;

Стахова Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління та адміністрування, КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», Україна;

Столяренко Ольга Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна

Стецько Микола Васильович, доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансових технологій та банківського бізнесу, Західноукраїнський національний університет;

Супрун Дар'я Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та інклюзивної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;

Удич Зоряна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцентка, керівниця інклюзивно-ресурсного центру, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Щербак Юрій Адамович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет;

Natallia Hanssen, PhD, Professor Special Needs Education, Nord University, Bodo, Norway.

Наукова рада:

Шевцов А. Г. (голова) – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН; **Anetta Zielińska** – Dr hab., Prof.; **Дем'янишин В. Г.** – доктор економічних наук, професор; **Івашук І. О.** – доктор економічних наук, професор, академік Академії економічних наук України; **Лапушняк Г. С.** – доктор економічних наук, професор; **Обнявко О. В.** – кандидат економічних наук, доцент; **Тулай О. І.** – доктор економічних наук, професор.

Матеріали випуску друкуються мовою оригіналу.

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська.

Редакція не завжди поділяє думку автора. Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, географічних назв, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права», при використанні наукових ідей та матеріалів цього випуску посилання на авторів і видання є обов'язковим. Передрук і переклади дозволяються лише зі згоди автора та редакції.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення AntiPlagiarism.NET.

Адреса редакції:

вул. Годованця, 13, м. Кам'янець-Подільський, Україна, 32300

ISSN 2786-7188 (print)

ISSN 2786-7196 (online)

© Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2025
© «Інклюзія і суспільство», 2025

© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2025

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Л. Ю. КРИМЧАК

МОДЕЛІ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМЕЙ ІЗ ДІТЬМИ ТА ЇХ ІНТЕГРАЦІЯ
В СОЦІАЛЬНУ РОБОТУ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ, ФРАНЦІЇ ТА США.....5

Т. О. ЛОГВИНЕНКО, М. В. ГРИНЦІВ, М. І. ЗАМІЩАК

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР
У ДІТЕЙ: ЛОГОПЕДИЧНИЙ АСПЕКТ.....12

О. В. НЕЧПОРЕНКО

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ.....19

Н. В. СОХА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОНЯТЬ «ПРОСТІР» І «СЕРЕДОВИЩЕ»
В ІНКЛЮЗИВНОМУ КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ.....28

Л. М. ТЕРЛЕЦЬКА

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (50–60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....41

А. Р. ТИЧІНІНА

ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ
ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ ВІЙНИ.....48

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

І. М. БРУШНЕВСЬКА

SMART-ГРА В ЛОГОПЕДІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ
У КОРЕКЦІЙНУ РОБОТУ.....56

В. В. ЗЕЛЕНІН

ВИЯВЛЕННЯ ОБ'ЄКТИВНИХ ОЗНАК УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В РІЗНИХ ГРУПАХ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ.....63

І. В. КОБЕЦЬ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ДО СТВОРЕННЯ
РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ВЕТЕРАНІВ: ВІТЧИЗНЯНІ Й СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ.....73

Л. М. КОМАРНІЦЬКА

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ.....80

Г. Г. КУЧЕРОВ

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....86

Р. П. ПОПЕЛЮШКО, В. Є. ШЕВЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РУХОВОГО АПАРАТУ.....96

О. V. SHEVCHUK

THE IMPACT OF AR/VR ON INCLUSION: BARRIERS AND DESIGN.....103

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

L. Yu. KRYMCHAK

MODELS OF CONSULTATION OF FAMILIES WITH CHILDREN
AND THEIR INTEGRATION INTO SOCIAL WORK:

THE EXPERIENCE OF GERMANY, FRANCE AND THE USA..... 5

T. O. LOHVYNENKO, M. V. HRYNTSIV, M. I. ZAMISHCHAK

FEATURES OF THE FORMATION OF GRAMMATICAL STRUCTURES IN CHILDREN:
THE LOGOPEDIC ASPECT.....12

O. O. NECHIPORENKO

METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES

OF PROFESSIONAL REFLECTION FORMATION IN FUTURE CHOREOGRAPHIC

COLLECTIVE LEADERS..... 19

N. V. SOKHA

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTERPRETATION OF THE CONCEPTS

OF “SPACE” AND “ENVIRONMENT” IN THE INCLUSIVE CONTEXT

OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPEECH THERAPISTS..... 28

L. M. TERLETSKA

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS (1950S–1960S)..... 41

A. R. TYCHININA

FOREIGN LITERATURE AS A TOOL FOR FORMING THE VALUES

OF AN INCLUSIVE SOCIETY IN THE CONTEXT OF WAR..... 48

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

I. M. BRUSHNEVSKA

SMART GAME IN SPEECH THERAPY: INTEGRATION

OF MODERN GAME TOOLS INTO CORRECTIVE WORK..... 56

V. V. ZELENIN

IDENTIFICATION OF OBJECTIVE SIGNS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL

SELF-REALIZATION IN DIFFERENT GROUPS OF GIFTED YOUTH..... 63

I. V. KOBETS

SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACHES

AND PRINCIPLES TO CREATING REHABILITATION PROGRAMS

FOR VETERANS: DOMESTIC AND WORLD TRENDS..... 73

L. M. KOMARNITSKA

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AS A RESOURCE

FOR ADAPTATION TO EXTREME CONDITIONS..... 80

G. G. KUCHEROV

THE IMPACT OF INCLUSIVE TOURISM ON THE EMOTIONAL STATE

OF TOURISTS WITH DISABILITIES..... 86

R. P. POPELIUSHKO, V. Ye. SHEVCHENKO

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

OF STARTER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH MOTOR APPARATUS DISORDERS..... 96

O. V. SHEVCHUK

THE IMPACT OF AR/VR ON INCLUSION: BARRIERS AND DESIGN..... 103

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 364.63-053.2:159.962

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-1>

Людмила Юріївна КРИМЧАК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
E-mail: l.krymchak308@ukr.net
ORCID: 0009-0006-9624-2953

МОДЕЛІ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМЕЙ ІЗ ДІТЬМИ ТА ЇХ ІНТЕГРАЦІЯ В СОЦІАЛЬНУ РОБОТУ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ, ФРАНЦІЇ ТА США

Анотація. Вступ. Сім'я є фундаментальною одиницею суспільства, відіграючи ключову роль у формуванні особистості дитини, її соціалізації та забезпеченні емоційної стабільності. Однак у сучасному світі сім'ї стикаються із численними викликами – від економічних труднощів та стресу повсякденного життя до соціальних змін, розлучень, міграції та, що особливо актуально для України, наслідків військових конфліктів. Ці фактори можуть значно впливати на внутрішньосімейні стосунки, стилі виховання та, як наслідок, на благополуччя дітей. У таких обставинах ефективне консультування стає не просто допоміжним інструментом, а життєво важливою опорою для сімей, що прагнуть створити сприятливе середовище для розвитку своїх дітей. У поданих матеріалах проаналізовано й обґрунтовано ключові моделі консультування сімей із дітьми, які застосовуються в Німеччині, Франції та США, враховуючи їхні національні особливості та історичний досвід. Розкрито специфіку інтеграції та застосування різних моделей консультування фахівцями із соціальної роботи в кожній із цих країн.

Мета – здійснити порівняльний аналіз моделей консультування сімей із дітьми у Німеччині, Франції та США, а також визначити їхню інтеграцію та роль у діяльності фахівців із соціальної роботи.

Наукова новизна полягає у виявленні й обґрунтуванні ключових суперечностей, що лежать в основі вивчення проблеми. По-перше, це суперечність між універсальністю терапевтичних моделей та необхідністю їхньої культурної і системної адаптації до відмінностей у національних системах соціальної підтримки, культурних цінностях, фінансуванні та правовому регулюванні. По-друге, це суперечність між потребою у високоспеціалізованій терапевтичній допомозі та прагненням до її широкої доступності через систему соціальної роботи, що є викликом для балансу між глибиною та охопленням послуг.

Висновки. Проведений аналіз моделей консультування сімей із дітьми в Німеччині, Франції та США демонструє ключові відмінності в національних підходах, які зумовлені їхніми історичними, культурними та інституційними особливостями. У Німеччині домінує системна сімейна терапія, яка тісно інтегрована в державну систему підтримки дітей і молоді. Франція поєднує психоаналітичні традиції з елементами системного та когнітивно-поведінкового підходів, акцентуючи увагу на координації послуг. Натомість США характеризуються децентралізованістю системи та пріоритетом доказових практик. Незважаючи на ці розбіжності, спільним для всіх трьох країн є центральна роль фахівців із соціальної роботи. Вони виступають ключовою ланкою, що забезпечує інтеграцію та адаптацію універсальних терапевтичних моделей до унікальних потреб кожної сім'ї та її соціального середовища, тим самим роблять допомогу доступною і ефективною. Це підкреслює їхню незамінну роль у системі підтримки сімейного добробуту.

Ключові слова: консультування сімей із дітьми, соціальна робота, моделі консультування, системна сімейна терапія, когнітивно-поведінкова терапія, орієнтоване на рішення консультування.

Liudmyla Yuriivna KRYMCHAK,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Social Work,
Dnipro National University named after Oles Honchar
E-mail: l.krymchak308@ukr.net
ORCID: 0009-0006-9624-2953

MODELS OF CONSULTATION OF FAMILIES WITH CHILDREN AND THEIR INTEGRATION INTO SOCIAL WORK: THE EXPERIENCE OF GERMANY, FRANCE AND THE USA

Abstract. Introduction. The family is the fundamental unit of society, playing a key role in shaping the child's personality, socialization, and ensuring emotional stability. However, in the modern world, families face numerous challenges: from economic difficulties and the stress of everyday life to social changes, divorces, migration, and, especially relevant for Ukraine, the consequences of military conflicts. These factors can significantly affect intra-family relationships, parenting styles, and, as a result, the well-being of children. In such circumstances, effective counseling becomes not just an auxiliary tool, but a vital support for families seeking to create a favorable environment for the development of their children. The presented materials analyze and substantiate the key models of counseling families with children used in Germany, France, and the USA, taking into account their national characteristics and historical experience. The specifics of the integration and application of different models of counseling by social work professionals in each of these countries are revealed.

Purpose. To conduct a comparative analysis of models of counseling families with children in Germany, France, and the USA, as well as to determine their integration and role in the activities of social work professionals.

Scientific novelty. It consists in identifying and justifying the key contradictions that underlie the study of the problem. Firstly, this is the contradiction between the universality of therapeutic models and the need for their cultural and systemic adaptation to differences in national social support systems, cultural values, financing and legal regulation. Secondly, this is the contradiction between the need for highly specialized therapeutic care and the desire for its wide availability through the social work system, which is a challenge for the balance between the depth and coverage of services.

Conclusions. The analysis of models of counseling families with children in Germany, France and the USA demonstrates key differences in national approaches, which are due to their historical, cultural and institutional characteristics. In Germany, systemic family therapy dominates, which is closely integrated into the state system of support for children and youth. France combines psychoanalytic traditions with elements of systemic and cognitive-behavioral approaches, emphasizing the coordination of services. In contrast, the USA is characterized by a decentralized system and the priority of evidence-based practices. Despite these differences, what is common to all three countries is the central role of social work professionals. They act as a key link that ensures the integration and adaptation of universal therapeutic models to the unique needs of each family and its social environment, thereby making help accessible and effective. This emphasizes their indispensable role in the system of supporting family well-being.

Key words: counseling families with children, social work, counseling models, systemic family therapy, cognitive behavioral therapy, solution-focused counseling.

Вступ. У сучасному світі сім'я стикається з безліччю викликів, від соціально-економічних до психологічних, що безпосередньо впливає на добробут дітей. Ефективне консультування сімей із дітьми стає ключовим інструментом для подолання цих труднощів, забезпечуючи їхній стабільний розвиток і адаптацію в суспільстві. Актуальність вивчення моделей такого консультування зумовлена постійним пошуком найбільш дієвих підходів до підтримки сімей, особливо в умовах глобалізації та посилення міжкультурної взаємодії. Різні країни розробляють і адаптують власні системи допомоги, що відображає їхні унікальні історичні, культурні та інституційні особливості.

Незважаючи на наявність універсальних моделей консультування, існують значні відмінності в тому, як ці моделі інтегруються в національні системи соціальної роботи, які є основним каналом надання підтримки сім'ям.

Порівняльний аналіз моделей консультування сімей із дітьми та їх інтеграції в соціальну роботу на прикладі Німеччини, Франції та США дає змогу не лише виявити ефективні практики та інноваційні рішення, але й сприяє взаємному збагаченню досвіду, що є важливим для розробки та вдосконалення систем підтримки сімей із дітьми в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з питань консультування сімей, які виховують дітей викликає зацікавленість з боку науковців.

Так, визначення ролі психологічного консультування в подоланні батьківсько-дитячих конфліктів було предметом уваги Л. Алексєнко-Лемовської, А. Курчатової, К. Шапочки, Р. Вдови-

ченко та ін. Ю. Жидченко акцентував увагу на ранній корекційно-розвитковій допомозі дітям із психофізичними порушеннями та їх батькам, а О. Чустіль вивчав особливості психологічного консультування батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах центру комплексної реабілітації. Питанням соціально-педагогічної підтримки вразливих сімей як засобу подолання кризових ситуацій присвятили свої дослідження В. Дуванська та К. Дуванська. Крім того, наукові розвідки І. Козубовської, Ж. Милан, М. Козубовського, О. Роговської та В. Жиляєва свідчать про необхідність дослідження моделей консультування сімей із дітьми в міжнародному контексті та їх інтеграцію в соціальну роботу України.

Незважаючи на те що ряд наукових досліджень різнобічно характеризують соціальну роботу із сім'ями, які виховують дітей, проблема інтеграції моделей консультування в практику соціальних установ нашої країни з опорою на міжнародний досвід не була предметом окремого дослідження, що підтверджується рядом невирішених питань і суперечностей:

- між універсальністю моделей консультування та необхідністю їхньої культурної і системної адаптації, коли, з одного боку, існують загальновизнані моделі, які мають універсальні принципи, а з іншого боку, їхнє ефективне застосування потребує глибокої адаптації до відмінностей у національних системах соціальної підтримки, культурних цінностях, фінансуванні та правовому регулюванні, що призводить до унікальних варіацій у кожній країні;

- між потребою у спеціалізованій терапевтичній допомозі та прагненням до її широкої доступності через систему соціальної роботи. Хоча комплексні сімейні проблеми часто потребують вузькоспеціалізованих терапевтичних втручань, саме соціальна робота, з її фокусом на цілісному підході та доступності, є ключовим каналом для надання або координації такої допомоги, що створює виклик для балансу між глибиною та охопленням послуг.

Мета дослідження – здійснити порівняльний аналіз моделей консультування сімей із дітьми в Німеччині, Франції та США, а також виявити їхню інтеграцію та роль у діяльності фахівців із соціальної роботи. Досягнення зазначеної мети обумовлює постановку таких завдань: визначити ключові моделі консультування сімей із дітьми, які застосовуються в Німеччині, Франції та США, враховуючи їхні національні особливості та історичний контекст; розкрити специфіку інтеграції та застосування різних моделей консультування фахівцями із соціальної роботи в кожній із цих країн.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Німеччині консультування сімей із дітьми – це комплексна система, що допомагає родинам долати різні труднощі: від дитячих поведінкових проблем до серйозних сімейних конфліктів. Ця система тісно інтегрована з державною допомогою дітям і молоді (Kinder- und Jugendhilfe), яка регулюється Соціальним кодексом (SGB VIII) [13]. Вона гарантує доступність послуг, адже їх надають або фінансують місцеві органи [8].

В основі консультування сімей із дітьми лежить ряд принципів:

- добровільність;
- конфіденційність;
- орієнтація на ресурси (увага акцентується на сильних сторонах і потенціалі сім'ї для самостійного вирішення проблем);
- системний підхід (сім'я як єдина система, де проблеми одного члена сім'ї впливають на всіх інших).

Щодо моделей консультування (схема проведення процесу консультування й побудови відносин між консультантом і клієнтом), які домінують у Німеччині, то вони часто інтегруються в практику соціальної роботи із сім'ями, що виховують дітей. Розгляньмо їх детальніше.

Найвпливовішою моделлю є системна сімейна терапія (далі – ССТ). Вона застосовується, коли проблема індивіда розглядається як ознака дисфункції всієї родини [15]. У таких випадках фахівці із соціальної роботи, зберігаючи нейтральну позицію, не тільки аналізують відносини в сім'ї, а й використовують ряд інструментів (генограми, циркулярні питання, скульптуру сім'ї), виявляючи ресурси кожного з її членів для самостійного пошуку рішень.

Крім ССТ, у соціальній роботі німецьких консультантів простежується впровадження елементів когнітивно-поведінкової терапії [4], особливо коли йдеться про конкретні проблеми в поведінці дитини (опозиційна зухвалість, тривожність). Застосування таких елементів проявляється під час:

- тренінгових занять із батьками, спрямованих на навчання ефективним стратегіям управління власною поведінкою, встановлення меж і використання позитивного підкріплення;
- функціонального аналізу проблемної поведінки, що допомагає визначити її передумови та наслідки;
- застосування когнітивно-поведінкових технік (праця з думками й емоціями як дітей, так і батьків).

Важливу роль у роботі соціальних установ Німеччини відіграє рішення-орієнтована модель консультування (короткострокова рішення-орієнтована терапія). Вона фокусується на пошуку рішень для майбутнього, а не на аналізі причин минулих проблем [10]. На практиці фахівець із соціальної роботи застосовує ряд технік: «чудо-питання» для візуалізації бажаного стану та заохочення до малих, але значущих кроків; питання про винятки; шкальні питання для оцінки прогресу.

Цікаво, що в державних установах соціальної сфери, пов'язаної з короткостроковою сімейною підтримкою, рідко використовується психоаналітично орієнтоване консультування. Однак, зосереджуючись на неусвідомлених конфліктах та впливі раннього дитячого досвіду на сімейні стосунки, ця модель активно впроваджена в роботу в спеціалізованих клініках та приватних практиках. У таблиці 1 відображено установи сімейної підтримки та консультування в Німеччині.

Таблиця 1

Установи сімейної підтримки та консультування в Німеччині

Назва установи	Зміст послуг
Консультаційний центри у справах сім'ї та виховання [5]	Пропонує безплатні та конфіденційні послуги. Працюють із широким спектром проблем: конфлікти між батьками та дітьми; розлучення; шкільні проблеми; порушення поведінки; проблеми з психічним здоров'ям дітей, підлітків та батьків.
Центри у справах молоді [8]	Надають консультації превентивного характеру (виховання прийомних дітей, подолання кризових ситуацій, проблеми у школі та ін.), коли існує ризик для благополуччя дитини.
Клініки та приватні практики	Пропонують більш інтенсивну (застосовується комплекс терапевтичних методик) або спеціалізовану (травма-орієнтовану, терапію залежності тощо) терапію, часто за направленням лікаря.
Школи	Деякі школи мають власних психологів або соціальних педагогів, які надають первинну (оцінка ситуації, виявлення основних проблем та потреб) консультаційну допомогу.

У Франції сімейне консультування та підтримка дітей тісно інтегровані в діяльність соціальних установ, які є ключовими для забезпечення сімейного благополуччя. Ця взаємодія формує комплексну систему допомоги, де різноманітні моделі консультування є невід'ємною частиною широкої соціальної підтримки. Вона фінансується державними й асоціативними соціальними структурами, серед яких можна виділити:

- центри медико-психолого-педагогічної допомоги – амбулаторні центри, які пропонують комплексну допомогу дітям і підліткам із психологічними відхиленнями та проблемами в поведінці. Лікарі, психологи, логопеди, фахівці із соціальної роботи співпрацюють із сім'єю [3];
- служби із захисту дітей (служби Департаменту), які надають сім'ям підтримку, часто через консультування, щоб запобігти вилученню дитини із сім'ї чи сприяти її реінтеграції [1];
- консультаційні центри для сімей, що надають інформацію та консультування з питань сімейного життя, виховання, контрацепції та інших аспектів [2];
- асоціації та недержавні громадські організації, які часто фінансуються державою, спеціалізуються на підтримці сімей у кризових ситуаціях, роботі з певними проблемами (залежність, домашнє насильство) або з конкретними групами населення.

Варто наголосити, що ССТ, яку застосовують установи Франції, ґрунтується на ключовому принципі соціальної роботи – «людина у середовищі» [12]. Тому не дивно, що фахівці із соціальної роботи, які працюють у згаданих установах, є центральними фігурами в процесі консультування та супроводу сімей у кризових ситуаціях. Виконуючи функцію «лоцмана», вони

використовують елементи системних інтервенцій, щоб покращити сімейну комунікацію, допомогти у вирішенні конфліктів та активізувати внутрішні ресурси родини, а також спрямовують сім'ї до спеціалізованих терапевтів, не припиняючи при цьому надавати необхідну соціальну підтримку [14].

Історично соціальна робота у Франції перебувала під значним впливом психоаналізу. Це сприяло впровадженню в неї психоаналітично орієнтованого та психодинамічного консультування. Адаже для фахівців із соціальної роботи, які працюють із психологічно травмованими клієнтами, критично важливим є розуміння несвідомих процесів, динаміки перенесення та контрперенесення, а також впливу раннього дитячого досвіду [9]. На практиці вони активно використовують психодинамічні концепції, щоб краще зрозуміти складну поведінку клієнтів, їхні емоційні реакції та особливості стосунків. Це значно допомагає у плануванні індивідуалізованої допомоги, поясненні причин опору та побудові міцних терапевтичних взаємин, особливо в таких сферах, як усиновлення, робота з дітьми-сиротами або допомога жертвам насильства.

Як і в Німеччині, ідеальною для консультування сімей із дітьми в соціальних установах Франції є когнітивно-поведінкова терапія. Особливого значення вона набуває, коли йдеться про розробку профілактичних програм для роботи з підлітками та надання підтримки жертвам кризових ситуацій.

У Франції, з її численними мігрантами та різноманітними культурними спільнотами, обов'язковою складовою соціальної роботи є мультикультуральна чутливість. Саме вона дає змогу фахівцям свідомо ставитися до національних особливостей, вірувань і цінностей клієнтів, краще розуміти культурні аспекти їх психічного здоров'я, сімейні ієрархії, комунікаційні стилі та вплив міграції на сім'ю [7]. Зазначене дає можливість фахівцям із соціальної роботи діяти в ролі медіатора між різними етнічними групами та системою соціальної допомоги, запобігаючи культурним непорозумінням і забезпечуючи належну підтримку.

Нарешті, важливу роль у консультуванні французьких сімей із дітьми відіграє функціональна сімейна терапія (ФСТ). ФСТ є моделлю, яка спеціально розроблена для роботи з підлітками групи ризику. На думку науковців, вона ідеально відповідає профілактичній і реабілітаційній діяльності фахівців із соціальної роботи, особливо тих, хто працює у сферах ювенальної юстиції, захисту дітей або з підлітками, що мають проблеми з поведінкою чи залежностями.

Надзвичайно різноманітним, децентралізованим і значною мірою таким, що залежить від динаміки ринку та системи приватного страхування, є консультування сімей із дітьми у Сполучених Штатах Америки. На відміну від більш централізованих європейських підходів, таке консультування вирізняється як численністю надавачів послуг, так і значним зосередженням на доказових практиках [6] і мануалізованих терапіях. У цьому складному ландшафті фахівці із соціальної роботи інтегрують різноманітні моделі консультування (системна сімейна терапія, функціональна сімейна терапія, мультикультурна терапія) у свою клінічну та соціальну практику.

Як і у європейських країнах, однією з найпопулярніших моделей у роботі з американськими сім'ями є когнітивно-поведінкова терапія. Завдяки таким її різновидам, як травмоорієнтована терапія [16] та терапія взаємодії «батьки – дитина» [11], КПТ ефективно застосовується не лише для корекції девіантної поведінки школярів, а й у службах захисту дітей (для роботи з травмами) і центрах психічного здоров'я (для навчання батьків ефективних стратегій виховання).

Аналіз науково-практичної літератури дає можливість припуститися думки, що в соціальній роботі з американськими сім'ями часто застосовуються орієнтоване на прив'язаність консультування та клієнтоцентрована терапія. Перша модель допомагає зрозуміти вплив раннього досвіду та неусвідомлених конфліктів, що дає змогу глибше працювати з травмами, динамікою прив'язаності й опором клієнтів, особливо під час довготривалого супроводу. Натомість клієнтоцентрована терапія зосереджена на внутрішньому потенціалі клієнта до розвитку, важливості емпатії, безумовного позитивного ставлення та конгруентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз моделей консультування сімей із дітьми в Німеччині, Франції та США виявив як спільні підходи, так і суттєві відмінності, що зумовлені національними системами та культурними контекстами. У Німеччині

домінує системна сімейна терапія, яка тісно інтегрована в державну систему допомоги дітям і молоді, з фокусуванням на ресурсах сім'ї. Франція демонструє поєднання психоаналітичних традицій із системними та КППТ-підходами, де фахівці із соціальної роботи відіграють ключову координуючу роль. Натомість у США спостерігається децентралізована система з акцентом на доказових практиках, зокрема когнітивно-поведінковій терапії.

Попри існуючі відмінності, фахівці із соціальної роботи в усіх трьох країнах відіграють ключову роль. Вони інтегрують терапевтичні моделі в практику консультування, роблячи їх доступними для сімей. Адаптуючи універсальні підходи до унікальних потреб кожної родини та її соціального середовища, ці фахівці підкреслюють свою незамінну значущість у забезпеченні сімейного добробуту. Результати наданого дослідження створюють важливу основу для подальших наукових розвідок і практичних імплементацій, які полягають у розробці адаптованих моделей для України та спеціалізованих навчальних програм для фахівців із соціальної роботи.

Література:

1. Aide Sociale à l'Enfance. *Break Poverty Foundation*. URL: <https://breakpoverty.com/quest-ce-que-laide-sociale-a-lenfance/> (дата звернення: 20.06.2025).
2. Centres de Planification et d'Éducation Familiale. *Loiret votre Département*. URL: <https://www.loiret.fr/centres-de-planification-et-deducation-familiale> (дата звернення: 26.06.2025).
3. Centres Médico-Psycho-Pédagogiques. *Action-sociale Le Registre Francais du Social et Medico-Social*. URL: <https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/centre-medico-psycho-pedagogique--c-m-p-p---189.html> (дата звернення: 24.06.2025).
4. Dobmeier J. Verhaltenstherapie. *NetDoktor: B digital Health*. 2020. URL: <https://www.netdoktor.de/therapien/psychotherapie/verhaltenstherapie/>.
5. Erziehung- und Familienberatung Berlin. *Startseite*. URL: <https://efb-berlin.de/> (дата звернення: 10.07.2025).
6. Evidence-Based Practices. *American Speech-Language-Hearing Association*. URL: <https://www.asha.org/research/ebp/?srsltid=AfmBOopybN9lcrVwHqqpsW4I7sbQOAaStMqdfVrdzbgxXwOoiBCte80o> (дата звернення: 08.07.2025).
7. FrenchEntree. CAF benefits in France: 10 things you need to know. URL: <https://www.frenchentree.com/living-in-france/family-life/caf-benefits-in-france-10-things-you-need-to-know/> (дата звернення: 10.07.2025).
8. Jugendamt. *Handbook Germany together*. URL: <https://handbookgermany.de/uk/youth-welfare-office> (дата звернення: 27.06.2025).
9. Maternal and Child Protection. *Saint-Martin*. URL: <https://www.comstmartin.fr/en/thematiques/solidarite-sante-et-famille/protection-maternelle-et-infantile-pmi> (дата звернення: 28.06.2025).
10. Wolters U. *Lösungsorientierte Kurzzeitberatung: Was auf schnellem Wege Nutzen bringt*. 2015. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-07752-5>.
11. Parent Child Interaction Therapy. *Official Website PCIT*. URL: <https://www.parentchildinteractiontherapy.com/> (дата звернення: 09.07.2025).
12. Process of Generalist Social Work Practice. *Social Work: Methods*. URL: <https://socialworkmethods.com/process-of-generalist-social-work-practice/> (дата звернення: 12.07.2025).
13. Sozialgesetzbuch Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII). *Buzer.de*. URL: https://www.buzer.de/SGB_VIII.htm (дата звернення: 07.07.2025).
14. Sutton J. What Are Family Therapy & Family Counseling? *PositivePsychology.com*. 2017. URL: <https://positivepsychology.com/family-therapy/> (дата звернення: 28.06.2025).
15. Systemische Familientherapie. *DGSF*. 2017. URL: https://dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/familientherapie-systemische_therapie.html (дата звернення: 25.06.2025).
16. Trauma-Focused Therapy Techniques. *Concept Continuing & Professional Studies*. Palo Alto University. URL: <https://concept.paloalto.edu/resources/business-of-practice-blog/trauma-focused-therapy-techniques> (дата звернення: 10.07.2025).

References:

1. Aide Sociale à l'Enfance [Child Social Assistance] (2025). Break Poverty Foundation. Retrieved from <https://breakpoverty.com/quest-ce-que-laide-sociale-a-lenfance/> [in French].
2. Centres de Planification et d'Éducation Familiale [Family Planning and Education Centers] (2025). Loiret votre Département. Retrieved from <https://www.loiret.fr/centres-de-planification-et-deducation-familiale> [in French].
3. Centres Médico-Psycho-Pédagogiques [Medical-Psycho-Educational Centers] (2025). Action-sociale Le Registre Francais du Social et Medico-Social [Social Action The French Social and Medico-Social Reg-

- ister]. Retrieved from <https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/centre-medico-psycho-pedagogique--c-m-p-p---189.html> [in French].
4. Dobmeier, J. (2020). Verhaltenstherapie [Behavioral therapy]. *NetDoktor: B digital Health*. Retrieved from <https://www.netdoktor.de/therapien/psychotherapie/verhaltenstherapie/> [in German].
5. Erziehungs- und Familienberatung Berlin [Parenting and Family Counseling Berlin] (2025). Startseite [Home]. Retrieved from <https://efb-berlin.de/> [in German].
6. Evidence-Based Practices (2025). American Speech-Language-Hearing Association. Retrieved from <https://www.asha.org/research/ebp/?srsId=AfmBOopybN9lcrVwHqqpsW4I7sbQOAaStMqdfVrdzbgxXwOoiBCte80o> [in English].
7. FrenchEntree (2025). CAF benefits in France: 10 things you need to know. Retrieved from <https://www.frenchentree.com/living-in-france/family-life/caf-benefits-in-france-10-things-you-need-to-know/> [in English].
8. Jugendamt [Youth Welfare Office] (2025). Handbook Germany together. Retrieved from <https://handbookgermany.de/uk/youth-welfare-office> [in German].
9. Maternal and Child Protection (2025). Saint-Martin. Retrieved from <https://www.comstmartin.fr/en/thematiques/solidarite-sante-et-famille/protection-maternelle-et-infantile-pmi> [in English].
10. Parent Child Interaction Therapy (2025). Official Website PCIT. Retrieved from <https://www.parentchildinteractiontherapy.com/> [in English].
11. Process of Generalist Social Work Practice (2025). Social Work: Methods. Retrieved from <https://socialworkmethods.com/process-of-generalist-social-work-practice/> [in English].
12. Sozialgesetzbuch Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) [Social Code, Book VIII (SGB VIII) Child and Youth Services] (2025). *Buzer.de*. Retrieved from https://www.buzer.de/SGB_VIII.htm [in German].
13. Sutton, J. (2017). What Are Family Therapy & Family Counseling? *PositivePsychology.com*. Retrieved from <https://positivepsychology.com/family-therapy/> [in English].
14. Systemische Familientherapie [Systemic family therapy] (2017). *DGSF*. Retrieved from https://dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/familientherapie-systemische_therapie.html [in German].
15. Trauma-Focused Therapy Techniques (2025). *Concept Continuing & Professional Studies, Palo Alto University*. Retrieved from <https://concept.paloaltou.edu/resources/business-of-practice-blog/trauma-focused-therapy-techniques> [in English].
16. Wolters, U. (2015). *Lösungsorientierte Kurzzeitberatung: Was auf schnellem Wege Nutzen bringt (VI) [Solution-oriented short-term counseling: What brings benefits quickly]*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-07752-5> [in German].

Отримано: 31.07.2025

Рекомендовано: 01.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 376-056.264:81'234'36

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-2>

Тетяна Олександрівна ЛОГВИНЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
E-mail: t.logv@dspu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4416-216X

Мар'яна Василівна ГРИНЦІВ,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
E-mail: m_hryntsiv@dspu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-5790-2759

Марія Ігорівна ЗАМІЩАК,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
E-mail: dpszammeri@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4559-1257

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У ДІТЕЙ: ЛОГОПЕДИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Вступ. У статті досліджуються особливості формування граматичних структур у дітей з урахуванням логопедичного аспекту, що є ключовим етапом мовленнєвого розвитку. Розглядаються основні етапи онтогенезу мовлення, починаючи від підготовчого періоду до шкільного віку, а також типові порушення граматичної сторони мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Мета дослідження – проаналізувати логопедичні особливості формування граматичних структур у дітей із мовленнєвими порушеннями, визначити характерні труднощі та запропонувати ефективні корекційні стратегії розвитку граматичного ладу мовлення. Визначено, що засвоєння граматичних норм потребує не лише механічного запам'ятовування слів і конструкцій, а й активної соціальної взаємодії та практики. Аналізуються вплив соціального середовища, мотивації дитини та психофізіологічних особливостей на процес формування граматичної компетенції. Особливу увагу приділено морфологічним і синтаксичним навичкам, зокрема формуванню множини, відмінків, часових форм дієслів, а також побудові складних речень. У статті також розглядаються типові тимчасові помилки – аграматизми, що супроводжують процес засвоєння граматичних правил і є природною частиною мовного розвитку. Особливо висвітлюється логопедична корекційна робота, що передбачає застосування ігрових методик, диференційованих вправ і мультимедійних технологій, спрямованих на подолання граматичних порушень і розвиток зв'язного мовлення.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному підході, що інтегрує психолінгвістичні, педагогічні та логопедичні аспекти формування граматичної компетенції у дітей різного віку з урахуванням індивідуальних особливостей. Висвітлені проблеми своєчасної діагностики та корекції мовленнєвих порушень, що мають важливе значення для успішної соціальної адаптації і загального психічного розвитку дитини.

Висновки. Отже, формування граматичних структур у дітей є складним багатоступеневим процесом, що відбувається в тісному зв'язку з розвитком когнітивних, психічних і мовленнєвих функцій. Урахування вікових особливостей мовного онтогенезу, а також впливу різних чинників, як-от соціальне середовище, мотивація дитини і стан психофізіологічних механізмів, є ключовими для успішного формування граматичної компетенції. Логопедичний підхід до корекції порушень граматичної сторони мовлення має враховувати індивідуальні особливості дитини, наявність вторинних симптомів та етапи мовного розвитку. Своєчасна діагностика та корекція мовленнєвих порушень сприяють не лише вдосконаленню граматичних навичок, а й загальному психічному та соціальному розвитку дитини, підвищенню її комунікативної компетентності й успішній інтеграції в соціум. Таким чином, дослідження особливостей формування граматичних структур у дітей і розробка ефективних

логопедичних методик залишаються актуальними завданнями сучасної логопедії, педагогіки, психології та мовознавства, що мають важливе практичне значення для розвитку мовленнєвої культури майбутніх поколінь.

Ключові слова: граматичні структури, мовленнєві порушення, аграматизм, морфологія, синтаксис, мовленнєвий розвиток, корекційна робота.

Tetyana Oleksandrivna LOHVYENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Pedagogy
And Correctional Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
E-mail: t.logv@dspu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4416-216X

Mariana Vasylivna HRYNTSIV,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy
and Correctional Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
E-mail: m_hryntsiv@dspu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-5790-2759

Maria Ihorivna ZAMISHCHAK,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy
and Correctional Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
E-mail: dpszammeri@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4559-1257

FEATURES OF THE FORMATION OF GRAMMATICAL STRUCTURES IN CHILDREN: THE LOGOPEDIC ASPECT

Abstract. Introduction. The article examines the features of the formation of grammatical structures in children, taking into account the speech therapy aspect, which is a key stage of speech development. The main stages of speech ontogenesis, starting from the preparatory period to school age, as well as typical violations of the grammatical side of speech in children with speech disorders, are considered.

The purpose of this study is to analyze the speech therapy features of the formation of grammatical structures in children with speech disorders, to identify characteristic difficulties and to propose effective correction strategies for the development of the grammatical system of speech. It has been determined that the assimilation of grammatical norms requires not only mechanical memorization of words and constructions, but also active social interaction and practice. The influence of the social environment, the child's motivation and psychophysiological characteristics on the process of forming grammatical competence is analyzed. Special attention is paid to morphological and syntactic skills, in particular the formation of the plural, cases, tense forms of verbs, as well as the construction of complex sentences. The article also considers typical temporal errors – agrammatisms, which accompany the process of assimilating grammatical rules and which are a natural part of language development. Separately, speech therapy correction work is highlighted, which includes the use of game techniques, differentiated exercises and multimedia technologies aimed at overcoming grammatical disorders and developing coherent speech.

The scientific novelty of the study lies in the comprehensive approach that integrates psycholinguistic, pedagogical and speech therapy aspects of the formation of grammatical competence in children of different ages, taking into account individual characteristics. The problems of timely diagnosis and correction of speech disorders, which are important for successful social adaptation and general mental development of the child, are highlighted.

Conclusions. Thus, the formation of grammatical structures in children is a complex multi-stage process that occurs in close connection with the development of cognitive, mental and speech functions. Taking into account the age-specific features of speech ontogenesis, as well as the influence of various factors, such as the social environment, the child's motivation and the state of psychophysiological mechanisms, are key to the successful formation of grammatical competence. The speech therapy approach to the correction of violations of the grammatical side of speech should take into account the individual characteristics of the child, the presence of secondary symptoms and stages of speech development. Timely diagnosis and correction of speech disorders contribute not only to the improvement of grammatical skills, but also to the general mental and social development of the child, increasing his communicative competence and successful integration into society. Thus, the study of the features of the formation of grammatical structures in children

and the development of effective speech therapy methods remain relevant tasks of modern speech therapy, pedagogy, psychology, and linguistics, which are of important practical importance for the development of the speech culture of future generations.

Key words: grammatical structures, speech disorders, agrammatism, morphology, syntax, speech development, correctional work.

Вступ. Формування граматичних структур є ключовим етапом мовленнєвого розвитку дитини. Володіння граматично правильною мовою не лише забезпечує ефективну комунікацію, а й сприяє розвитку мислення, пізнавальної сфери й особистості загалом. Особливо важливим є вивчення процесу формування граматичних навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки ці порушення значно впливають на їхню соціальну адаптацію та навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці [1; 2; 5; 7; 10; 11] стверджують, що грамати́ка визначає структуру мови, яка містить систему морфологічних і синтаксичних одиниць, їх категорій та форм. Відповідно до класичних визначень, грамати́ка складається з морфології – вивчення будови слова та його змін, і синтаксису – правил побудови речень. Засвоєння граматичних норм є складним процесом, який п відотребує дитини розуміння не тільки лексичного значення слів, а і їхніх взаємозв'язків у реченні.

Є. Соботович [7] акцентує, що успішний розвиток граматичних навичок визначає подальшу якість мовленнєвого розвитку, соціальної адаптації та навчання дитини.

На сучасному етапі наукового розвитку порушення мовленнєвої діяльності розглядаються в міждисциплінарному вимірі – з позицій психології, нейропсихології, психолінгвістики та педагогіки. Такий комплексний підхід представлений у працях Є. Соботович, Л. Приходько, К. Лебединської, А. Богуш, О. Гвоздева, К. Крутий, Л. Федоренко, М. Шеремет, Ю. Рібцун.

Мета дослідження. Проаналізувати логопедичні особливості формування граматичних структур у дітей із мовленнєвими порушеннями, визначити характерні труднощі та запропонувати ефективні корекційні стратегії розвитку граматичного ладу мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи психолінгвістичну концепцію «мовного онтогенезу», науковці розділяють процес мовного розвитку на послідовні стадії: підготовчий (від народження до 1 року), преддошкільний (1–3 роки), дошкільний (3–7 років) та шкільний (7–17 років) періоди. На кожному етапі дитина засвоює відповідний рівень граматичних структур і мовленнєвих навичок [8].

Згідно з теоретичними засадами, розробленими І. Синицею, О. Шахнарович [1], мовленнєва діяльність трактується як складова загальної діяльності дитини. Вона зберігає її структурні особливості, реалізуючись у формі цілісного мовленнєвого акту або окремих дій, інтегрованих у ширший контекст діяльності. Процес виникнення мовлення визначається як багаторівнева, поетапно сформована мовленнєва дія, що передбачає: мотивацію висловлювання, формування внутрішньої смислової програми, реалізацію комунікативного плану та зовнішнє мовленнєве оформлення. Головне місце в цьому процесі має мотив, як вихідна ланка комунікативного акту. А. Богуш [1] підкреслює, що дитяче мовлення є особливим етапом в оволодінні мовною системою, характерним для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Підвищений науковий інтерес до вивчення мовлення дитини пояснюється специфічними особливостями, що відображають закономірності становлення мовної здатності на ранніх етапах розвитку. На цьому етапі дитина опановує мовлення за власними, ще не повністю сформованими правилами, які часто називають «дитячими» або «попередніми» мовними структурами. Формування граматичних структур у дошкільному віці, як стверджують А. Богуш, Н. Семенюк [1], відбувається активне формування як морфологічних, так і синтаксичних навичок. Дошкільники вчаться утворювати множину, правильно вживати відмінки й часові форми дієслів, будувати прості та складні речення. Науковці підкреслюють, що саме правильність граматичної побудови речень є основою для розвитку зв'язного мовлення.

Учені [2; 4; 10] акцентують увагу, що значну роль у цьому процесі відіграє соціальне середовище. Підкреслюють, що соціальне середовище та роль спілкування – це головні фактори успішного засвоєння граматичних норм. Активне спілкування з дорослими та ровесниками, використання мовленнєвих ігор і творчих завдань сприяють кращому засвоєнню граматичних норм. Використання мультимедійних засобів у роботі логопеда є важливим аспектом сучасної логопедичної практики. Це дає змогу зробити заняття більш інтерактивними, цікавими й ефек-

тивними [3]. Мовлення є функціонуванням мови – продуктом мовленнєвої діяльності, у процесі якої використовуються мовні одиниці, категорії, форми та норми.

Оволодіння мовою є складним, поетапним процесом формування мовної здатності, під час якого на основі накопичення й осмислення мовного досвіду поступово формуються тимчасові мовні системи. Ці системи змінюють одна одну відповідно до рівня когнітивного розвитку дитини й забезпечують задоволення її комунікативних потреб. У сукупності такі системи утворюють етапи мовного онтогенезу.

У науковій літературі представлено різні підходи до періодизації мовного розвитку, однак усі вони стикаються з проблемою визначення чітких вікових меж між етапами, адже розвиток мовлення має індивідуальний характер і відзначається значними варіаціями в темпах. Хоча вікова орієнтація важлива, зокрема для розмежування норми та порушень, першочергове значення має саме послідовність етапів і поява певних мовленнєвих характеристик.

Онтогенез мовлення умовно структуровано на два провідні вікові етапи, що істотно відрізняються за характером комунікативних засобів, які використовуються дитиною. У межах дословесного періоду (приблизно перший рік життя) спілкування здійснюється переважно за допомогою вокалізацій і жестових форм. Надалі, з появою перших лексичних одиниць і активним засвоєнням граматичних структур, провідними засобами комунікації стають вербальні форми мовлення. Попри існування різних підходів до трактування етіології порушень онтогенетичного розвитку мовлення у дітей із мовленнєвою патологією, дослідники [2; 5; 6; 7; 10; 11] єдині в оцінці того, що для дошкільників цієї групи характерні своєрідні труднощі, пов'язані з мовленнєво-мисленнєвою діяльністю. Відповідно до концепцій провідних вітчизняних психологів, спілкування розглядається як одна з фундаментальних умов психічного розвитку дитини, визначальний чинник становлення її особистості, а також як провідна форма людської діяльності, що забезпечує процеси пізнання, саморозкриття та самовизначення в контексті соціальної взаємодії [5].

У логопедичному контексті мовленнєва норма розглядається як сукупність загальноприйнятих мовних засобів і способів їх уживання в процесі мовленнєвої діяльності, що ґрунтуються на збережених, адекватно функціонуючих психофізіологічних механізмах мовлення. Така норма відображає еталонні форми мовленнєвої реалізації, які забезпечують повноцінну комунікацію в певному мовному середовищі та є орієнтиром у логопедичній діагностиці та корекції порушень мовлення.

У сучасній українській логопедії порушення мовлення визначаються як стійкі відхилення від мовленнєвої норми, що виникають унаслідок недостатності або порушення діяльності психофізіологічних механізмів, які забезпечують мовленнєву функцію [4; 6; 7; 9; 11]. Такі порушення виявляються у відхиленнях від вікових мовленнєвих зразків, прийнятих у суспільстві, і не зумовлені варіантністю діалектного мовлення, недостатнім рівнем оволодіння мовою чи освітньою занедбаністю.

У логопедичній практиці виділяють низку ознак, що дають змогу кваліфікувати мовленнєві порушення як відхилення від норми. До основних характеристик таких порушень належать:

1. Невідповідність мовленнєвого розвитку віковим нормам. Мовленнєві уміння та навички дитини істотно відстають від типових для її вікової категорії. Зокрема, у 4-річному віці можуть спостерігатися труднощі у формуванні складних синтаксичних конструкцій, які в нормі вже мають бути засвоєними.

2. Відсутність соціокультурних передумов. Порушення мовлення не зумовлені діалектними варіантами, обмеженим мовним досвідом чи недостатнім навчанням, а є наслідком органічних або функціональних порушень.

3. Психофізіологічна зумовленість. В основі мовленнєвих відхилень лежать порушення у функціонуванні центральної нервової системи, кори головного мозку, органів артикуляції та слухового аналізатора, що негативно впливає на формування мовних механізмів.

4. Вторинний вплив на психічний розвиток. Мовленнєва недостатність часто супроводжується загальним недорозвиненням психічних функцій – мислення, пам'яті, уваги, емоційно-вольової сфери, а також ускладнює процес соціалізації дитини.

5. Стійкість і тривалість порушень. Відхилення від мовної норми мають тривалий характер і за відсутності спеціалізованої корекційної допомоги не усуваються самостійно.

6. Необхідність логопедичного втручання. Кожне порушення має свою клініко-педагогічну, психолого-педагогічну специфіку, що обумовлює потребу в диференційованому, індивідуалізованому підході до корекційно-розвиткової роботи.

Під поняттям «структура мовленнєвого порушення» розуміють сукупність різнобічних симптомів, які охоплюють як мовленнєві (наприклад, порушення артикуляції, граматичних та лексичних компонентів), так і немовленнєві (порушення уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери), а також їхню взаємодію та ієрархічну організацію. Важливо виділяти: 1) первинне порушення – базове порушення, що становить ядро проблеми і слугує причиною формування інших симптомів; 2) вторинні порушення – наслідкові зміни, що розвиваються внаслідок первинного порушення й ускладнюють клінічну картину. Усвідомлення структури порушення є ключовим для логопеда, оскільки дає змогу розробити ефективну корекційну програму, спрямовану не лише на усунення симптоматичних проявів, а й на ліквідацію першопричин мовленнєвого розладу. Раннє виявлення та комплексна корекція мовленнєвих порушень мають надзвичайне значення і для підтримки психоемоційного розвитку, і для успішної соціалізації дітей із мовленнєвими вадами. Ю. Рібцун [6] підкреслює, що у дітей раннього віку (від 1 до 3 років) з порушеннями мовлення спостерігається затримка формування психічних функцій та пізнавальної сфери, що негативно впливає на загальний розвиток особистості. Часто це проявляється у вигляді невпевненості в собі та підвищеної сором'язливості. За словами Л. Федоренко, порушення мовлення можуть виступати суттєвим чинником, який впливає на соціальну адаптацію дитини та її емоційний стан [10]. У дошкільному віці (3–6 (7) років) діти з мовленнєвими порушеннями демонструють зниження мотивації до комунікації: вони уникають мовленнєвих висловлювань або взагалі відмовляються від спілкування. Спостерігається поведінкова пасивність або, навпаки, імпульсивність, а емоційний стан варіює від пригніченого (гіпотимічного) до надмірно піднесеного (ейфоричного). Часто відсутня рольова поведінка, що є важливою для соціального навчання дитини. Ці дані підтверджують дослідження [1; 2]. Діти з мовленнєвими порушеннями також переживають широкий спектр страхів – страх самотності, відчуття неоптимальності, а також тривогу через можливість збереження дефекту мовлення протягом життя. Як зазначають Р. Белова-Давід та І. Власенко, такі емоційні переживання можуть посилювати соціальну ізоляцію дитини й ускладнювати її інклюзію у колектив [5].

У логопедії термін «граматика» розглядається як сукупність морфологічних і синтаксичних закономірностей, що визначають структуру й організацію мовлення. Вона охоплює морфологічні одиниці (морфеми, слова), граматичні категорії і форми, а також синтаксичні конструкції – словосполучення та речення.

Морфологія у логопедичній практиці вивчає здатність дитини опановувати граматичні властивості слова: зміну його форм, відмінювання, засвоєння граматичного роду, числа, часу, виду тощо. Синтаксис фокусується на засобах і правилах побудови граматично правильних речень.

Основні одиниці граматики – морфеми, слова, синтаксичні конструкції – є структурною основою для формування усного й письмового мовлення. У логопедичній роботі велике значення має розуміння дитиною граматичних значень, адже для повноцінного мовлення їй потрібно не лише знати лексичне значення слів, а й усвідомлювати граматичні зв'язки між ними.

Граматичні категорії – це системи протиставлених граматичних значень (наприклад, рід, число, відмінок), які забезпечують смислову організацію мовлення. Порушення опанування цих категорій у дітей часто проявляються у вигляді аграматизмів, неправильного відмінювання, граматичних помилок, що є типовими симптомами мовленнєвих порушень.

К. Ушинський називав граматику «логікою мови», що підкреслює її роль у розвитку мислення. Л. Федоренко [10] також відзначала, що граматичні форми мовлення відповідають формам мислення, які матеріалізуються через граматичні структури. Тому в логопедичній практиці розвиток граматичних навичок тісно пов'язаний із формуванням когнітивних функцій дитини.

Логопедичний процес передбачає поетапне опанування дитиною граматичних значень, як-от утворення форм однини і множини, відмінювання, вживання часових форм, правильне побудова речень різної складності. Корекційна робота спрямована на усунення граматичних порушень, що сприяє не лише покращенню мовлення, а й загальному розвитку особистості та комунікативних навичок. У корекційній роботі з дітьми, у яких порушена граматична сторона

мовлення, повинна потрібно застосовувати ігрові методики, диференційовані вправи на засвоєння морфологічних і синтаксичних форм, а також систематичне повторення в природному мовленнєвому контексті. Використання мультимедійних технологій, як зазначає дослідниця [3], значно підвищує ефективність занять із дітьми з порушеннями мовлення.

Опанування граматичною стороною мовлення передбачає засвоєння граматичних норм рідної мови, які є невід'ємною складовою літературної мовної норми. Згідно з класичними концепціями вітчизняних і зарубіжних учених, формування мовленнєвої здатності базується не на простому механічному запам'ятовуванні слів і граматичних конструкцій, а на поступовому розвитку мовної компетенції через активну практику та соціальну взаємодію [10].

Основою нормативних показників мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку в граматичній сфері, як зазначає Є. Соботович [8], є етапи засвоєння граматичних узагальнень, що охоплюють синтаксичний і морфологічний рівні мовної системи. На морфологічному рівні відбувається послідовне оволодіння дитиною: 1) морфологічними узагальненнями; 2) парадигмою відмінювання і дієвідміни; 3) зміною дієслів за часами; 4) оволодінням усіма атиповими граматичними формами; 5) диференціацією закінчень іменників та дієслів за типами відмінювання і дієвідмін; 6) формуванням морфологічної системи словотвору. Ці процеси зумовлені потребою у мовленнєвому спілкуванні й відбуваються безпосередньо в процесі комунікативної взаємодії дитини з дорослими, однолітками та навколишнім середовищем. Під час такої взаємодії відбувається поступовий перехід від елементарних мовленнєвих конструкцій до більш складних структур.

Зокрема, вже на ранньому етапі мовного розвитку дитина починає використовувати прості речення, що складаються з підмета та присудка, наприклад: «Кіт спить», «Тато їде». З розвитком мовлення діти починають додавати в речення прикметники, обставини та інші члени речення: «Кіт спить на м'якому кріслі», «Тато їде на роботу вранці». Як стверджує Є. Соботович [8], використання додаткових членів речення свідчить про поступове опанування граматичними категоріями й ускладнення структури мовлення.

Далі в процесі розвитку мовлення з'являються речення, що поєднують дві або більше простих частин за допомогою сурядних сполучників: «Кіт грається, а собака спить».

Потім вводяться складнопідрядні речення, що виражають причинно-наслідкові зв'язки: «Я не йду гуляти, бо йде дощ», «Він радіє, що мама повернулася». Як зазначає Л. Федоренко [10], формування складнопідрядних речень є ключовим моментом у розвитку зв'язного мовлення, що пов'язане з розвитком мислення та уяви.

Наступний етап – етап фізіологічного аграматизму. Під час формування граматичних навичок можливі тимчасові помилки: «Мій ведмедик впасти» замість «Мій ведмедик упав», «Собака гавкати» замість «Собака гавкає». Це є природним етапом у розвитку мови, що свідчить про поступове опанування граматичних норм. За словами дослідниці [9], саме такі помилки є ознакою переходу від усвідомлення окремих слів до розуміння граматичних зв'язків. На наступному етапі розвитку мовлення діти вчаться утворювати нові слова за допомогою суфіксів і префіксів, наприклад: «м'ячик» (від «м'яч»), «пташечка» (від «пташка») або «бігати» (від «біг»). Це важливий етап формування морфологічної системи мови, що супроводжується розвитком мислення. Л. Федоренко [10] зазначає, що оволодіння словотвором є не лише мовним, а й мисленнєвим процесом, що допомагає дитині структурувати світ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування граматичних структур у дітей є складним багатоступеневим процесом, що відбувається в тісному зв'язку з розвитком когнітивних, психічних і мовленнєвих функцій. Урахування вікових особливостей мовного онтогенезу, а також впливу різних чинників, як-от соціальне середовище, мотивація дитини і стан психофізіологічних механізмів, є ключовими для успішного формування граматичної компетенції. Логопедичний підхід до корекції порушень граматичної сторони мовлення має враховувати індивідуальні особливості дитини, наявність вторинних симптомів та етапи мовного розвитку. Своєчасна діагностика та корекція мовленнєвих порушень сприяють не лише вдосконаленню граматичних навичок, а й загальному психічному та соціальному розвитку дитини, підвищенню її комунікативної компетентності й успішній інтеграції в соціум. Таким чином, дослідження особливостей формування граматичних структур у дітей і розробка ефективних логопедичних методик залишаються актуальними завданнями сучасної логопедії,

педагогіки, психології та мовознавства, що мають важливе практичне значення для розвитку мовленнєвої культури майбутніх поколінь.

Література:

1. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 424 с.
2. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2012. 247 с.
3. Заміщак М., Гринців М., Клим М. Провідні тенденції сучасної логопедії. Корекційна педагогіка. 2025. Вип. 79, т. 1. С. 99–104.
4. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-метод. посіб. Київ : КНТ, 2008. 256 с.
5. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій : навч. посіб. 2-ге вид., виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2016. С. 87–88.
6. Рібсун Ю. В. Особливості осіб різновікових груп із мовленнєвими порушеннями. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2017. № 9 (105). С. 9–12.
7. Соботович Є. Ф. Логопедія: теорія і практика. Київ : Ніка-Центр, 2005. 240 с.
8. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
9. Тарасун В. В. Морфологічна готовність дітей з особливостями у розвитку дошкільного навчання: діагностика і формування : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.
10. Федоренко Л. П. Теорія і практика формування граматичних навичок у дітей. Київ : Логос, 2002. 168 с.
11. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис. Збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 7. С. 79–81.

References:

1. Bohush, A.M., & Malinovska, N.V. (2015). *Pershi kroky hramoty: peredshkilnyi vik [First steps in literacy: Preschool age]* (3rd ed.). Kyiv: Vydavnychiy dim "Slovo" [in Ukrainian].
2. Halushchenko, V.I. (2012). *Osoblyvosti formuvannia prosodychnoho komponenta movlennia u ditei zi stertoio formoiu dyzartrii [Peculiarities of prosodic component development in children with mild dysarthria]. Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Zamishchak, M., Hryntsiv, M., & Klym, M. (2025). *Providni tendentsii suchasnoi logopedii [Leading trends in modern speech therapy]. Korektsiina pedahohika – Corrective Pedagogy*, 79 (1), 99–104 [in Ukrainian].
4. Manko, N.V. (2008). *Diahnostyka ta korektsiia movlennevoho rozvytku ditei ranoho viku [Diagnosis and correction of speech development in early childhood]*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
5. Martynenko, I.V. (2016). *Lohopsykhologhiia: kurs lektsii [Logopsychology: A course of lectures]* (2nd ed., revised and expanded). Kyiv: DIA [in Ukrainian].
6. Ribtsun, Yu.V. (2017). *Osoblyvosti osib riznovikovykh hrup iz movlennevymy porushenniamy [Features of individuals of different age groups with speech disorders]. Shkilnomu psykholohu. Use dlia roboty – For the School Psychologist. All for Work*, 9 (105), 9–12 [in Ukrainian].
7. Sobotovych, Ye.F. (2005). *Lohopediia: teoriia i praktyka [Speech therapy: Theory and practice]*. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
8. Sobotovych, Ye.F. (2015). *Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy]*. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].
9. Tarasun, V.V. (2008). *Morfofunktsionalna hotovnist ditei z osoblyvostiamy u rozvytku doshkilnoho navchannia: diahnostyka i formuvannia [Morphofunctional readiness of children with developmental features for preschool education: Diagnostics and formation]*. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
10. Fedorenko, L.P. (2002). *Teoriia i praktyka formuvannia hramatychnykh navychok u ditei [Theory and practice of grammatical skills formation in children]*. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
11. Sheremet, M.K. (2007). *Aktualni problemy spetsialnoi osvity [Current problems of special education]. Naukovyi chasopys. Zbirnyk naukovykh prats – Scientific Journal. Collection of Scientific Papers*, (7), 79–81. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Отримано: 29.07.2025

Рекомендовано: 28.08.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 378.147:793.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-3>

Олександр Вячеславович НЕЧИПОРЕНКО,
аспірант кафедри педагогіки,
викладач кафедри музикознавства,
інструментальної та хореографічної підготовки,
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: nechiporenko.oleksandr@kdpu.edu.ua
ORCID: 0009-0002-4723-5213

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

Анотація. Вступ. Сучасні виклики хореографічної освіти потребують переосмислення підходів до формування рефлексивної компетентності майбутніх керівників творчих колективів. У таких умовах значно зростають вимоги до професійної діяльності керівників хореографічних колективів, зокрема до рівня їхньої рефлексивної компетентності, здатності до самоаналізу та професійного самовдосконалення. Керівники хореографічних колективів мають значний вплив на розвиток хореографічного мистецтва як на локальному, так і на національному рівні. Проблеми формування професійної рефлексії проявляються в недостатньому рівні самоаналізу, труднощах в об'єктивній оцінці власної діяльності, нездатності до критичного осмислення педагогічних ситуацій.

Мета статті – теоретично обґрунтувати систему методологічних підходів та принципів формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів у процесі фахової підготовки.

Наукова новизна. Узагальнено методологічні засади формування професійної рефлексії як багатогранного педагогічного явища через трирівневу структуру: філософський рівень (діалогічний, феноменологічний, герменевтичний підходи), загальнонауковий рівень (системний, синергетичний, аксіологічний підходи) та конкретно-науковий рівень (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, акмеологічний підходи). Систематизовано принципи формування професійної рефлексії за трьома групами й адаптовано їх до специфіки хореографічної освіти з урахуванням сучасних викликів професійної підготовки керівників хореографічних колективів.

Висновки. Результати дослідження сприятимуть формуванню цілісної системи методологічних засад розвитку професійно-рефлексивних здібностей у майбутніх керівників хореографічних колективів. Визначення ключових підходів та принципів формування професійної рефлексії допоможе у створенні ефективних освітніх програм і сприятиме розвитку усвідомленого ставлення до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна рефлексія, хореографічна освіта, методологічні підходи, принципи, керівники хореографічних колективів, рефлексивна компетентність.

Oleksandr Oleksandrovych NECHIPORENKO,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
Lecturer at the Department of Musicology,
Instrumental and Choreographic Training,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
E-mail: nechiporenko.oleksandr@kdpu.edu.ua
ORCID: 0009-0002-4723-5213

METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF PROFESSIONAL REFLECTION FORMATION IN FUTURE CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE LEADERS

Abstract. Introduction. Contemporary challenges in choreographic education require rethinking approaches to developing reflective competence in future leaders of creative collectives. In this context, professional requirements for these specialists are rapidly growing, particularly regarding reflective competence, self-analysis capacity, and professional self-improvement abilities. Leaders of choreographic ensembles play a crucial role in artistic development at both local and national levels. Current problems in professional reflection development include insufficient self-analysis skills, difficulties in objective self-assessment, and limited ability to critically evaluate pedagogical situations.

The aim of the article is to theoretically substantiate a system of methodological approaches and principles for developing professional reflection among future choreographic leaders during their training.

Scientific novelty. This study systematizes methodological foundations for professional reflection development as a multifaceted pedagogical phenomenon through a three-level structure: philosophical level (dialogical, phenomenological, hermeneutical approaches), general scientific level (systemic, synergetic, axiological approaches), and specific scientific level (personal-activity, competence-based, culturological, acmeological approaches). The research systematizes principles of professional reflection development into three groups, adapting them to choreographic education specifics while considering contemporary challenges in professional training.

Conclusions. The research findings contribute to establishing a comprehensive methodological framework for developing professional reflective abilities in future choreographic ensemble leaders. Identifying key approaches and principles of professional reflection formation will facilitate the creation of effective educational programs and promote conscious professional attitudes.

Key words: professional reflection, choreographic education, methodological approaches, principles, choreographic collective leaders, reflective competence.

Вступ. Трансформаційні процеси у вітчизняній освіті актуалізують потребу в ґрунтовному теоретико-методологічному забезпеченні професійного становлення фахівців мистецького спрямування. Інтеграція української художньої освіти до європейського простору вимагає розробки педагогічних стратегій, здатних поєднати традиційні академічні засади з інноваційними методиками хореографічної підготовки. Динамічний розвиток сучасної цивілізації формує особливе культурно-мистецьке середовище з властивими йому викликами та можливостями, що актуалізує необхідність нових підходів до підготовки фахівців хореографічного мистецтва.

Актуальність проблеми формування професійної рефлексії пов'язана насамперед з неухильним зростанням вимог до якості мистецької освіти та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців. Сучасний керівник хореографічного колективу має володіти не лише технічною майстерністю, а й здатністю до глибокого самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності та постійного професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські засади професійної рефлексії розкрито О. А. Ткаченком та Є. В. Дюбановою, які трактують діалогічність як системну психологічну якість, що передбачає здатність враховувати різні погляди в процесі розв'язання проблемних ситуацій [14, с. 254]. В. В. Осипенко обґрунтовує герменевтичний підхід, стверджуючи, що цілісне пізнання мистецьких текстів потребує комплексного аналізу всіх компонентів традиційної знакової системи [9, с. 198].

Загальнонаукові методологічні підходи досліджено низкою науковців. А. Палюх характеризує системний підхід як об'єднання певних частин у структурно впорядковане ціле з відносною самостійністю та стійкістю функціонування [11, с. 93]. А. Козир та Е. Кучменко трактують синергетичний підхід як спосіб фіксації творчої активності особистості в постійно змінному русі з ознаками нелінійності та відкритості [5, с. 74]. Л. Мальцева характеризує акмеологічний підхід як науку, що зосереджується на закономірностях розвитку людини до найвищого рівня професійної майстерності [8, с. 73].

Конкретно-наукові підходи представлено в працях В. Лісового, який визначає особистісно-діяльнісний підхід як взаємодоповнення особистісного та діяльнісного компонентів [7, с. 69], та О. Отича, що постулює концепцію неподільної єдності особистості та діяльності в професійному розвитку [10, с. 411]. С. Паламар висуває положення про трансформацію критеріїв освіченості в рамках компетентнісного підходу від накопичення знань до здатності ефективно діяти [19, с. 267]. К. Гнатовська розкриває культурологічний підхід, наголошуючи, що людина завжди є частиною культури як системи цінностей [18, с. 96].

Специфіку хореографічної освіти висвітлено в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників. П. Фриз акцентує перехід до рефлексивних практик у підготовці танцівників, визначаючи танець як спосіб когнітивного декодування буття [15, с. 71]. Н. Воронова розкриває філософське підґрунтя сучасної хореографії та зв'язок між теорією і практикою [2, с. 73]. В. Горголь виокремлює три показники аксіологічного компонента: естетичні цінності-цілі, цінності-засоби та цінності-сенси [3, с. 159]. Ю.-С. В. Клим'юк обґрунтовує аксіологічну компетентність педагога-хореографа як цілісне особистісне утворення [4, с. 113].

Принципи хореографічної педагогіки досліджено К. Булагою, який підкреслює важливість систематичності та послідовності у формуванні хореографічних навичок [1, с. 223]. Ю. Курни-

шев і Ю. Мосейчук зазначають залежність ефективності принципу свідомості й активності від міри усвідомлення студентами цілей навчання [6, с. 94]. Т. А. Смирнова характеризує творче самовираження як динамічний рух розвитку професійних можливостей [13, с. 27], а Л. М. Ракітрянська розкриває принцип емоційної насиченості через урахування емоційної природи мистецтва [12, с. 279]. Т. М. Царик та Л. І. Боремчук наголошують на необхідності індивідуалізації у підготовці творчої особистості [17, с. 161]. Хо Сінянь пов'язує компетентнісний підхід з аксіологічним і творчо-діяльнісним напрямками [16, с. 141].

Представлені дослідження створюють теоретичне підґрунтя для розробки цілісної системи методологічних підходів до формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування системи методологічних підходів і принципів формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів у процесі їхньої фахової підготовки. Завдання дослідження полягають в аналізі сучасних підходів до формування професійної рефлексії, у визначенні специфічних принципів розвитку професійно-рефлексивних здібностей у контексті хореографічної освіти, а також в обґрунтуванні системи методологічних засад, на яких ґрунтується підготовка майбутніх керівників хореографічних колективів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічні засади формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів потребують системного наукового осмислення, що ґрунтується на багаторівневій структурі дослідницького підходу. Їхнє структурування відповідно до концепції рівневої методології визначається внутрішньою логікою наукового аналізу: філософський рівень формує світоглядну основу й онтологічні орієнтири для розуміння феномену професійної рефлексії; загальнонауковий рівень визначає універсальні методологічні підходи; конкретно-науковий – забезпечує адаптацію дослідницьких інструментів до особливостей педагогічної практики в мистецькій освіті. Кожна із цих ланок послідовно вибудовує цілісну методологічну систему, в якій кожен рівень спирається на попередній і забезпечує підґрунтя для наступного.

На філософському рівні методології першочергового значення отримує діалогічний підхід, що пояснюється самою природою хореографічного мистецтва як комунікативного феномену. Філософія діалогу в хореографічній діяльності розгортається через складну систему взаємодій: між танцівником і його внутрішнім світом, між учасниками колективу, а також між сценічною спільнотою та глядацькою аудиторією [14, с. 253]. Діалогічність у хореографічному вимірі розширюється до рівня тілесного діалогу, де кожен рух стає висловлюванням, а кожна поза – реплікою у складній розмові між виконавцем, простором і часом. Специфіка діалогічності в хореографії створює потребу в поглибленні філософської методології через феноменологічний підхід.

Феноменологічний підхід доповнює діалогічний, оскільки діалог у хореографії неможливий без глибокого усвідомлення власного тілесного досвіду та здатності до феноменологічної рефлексії. П. Фриз зазначає, що феноменологічна специфіка хореографічного мистецтва проявляється в принципі єдності виконання та виховання, визначаючи танець як спосіб когнітивного декодування буття через внутрішній світ людини [15, с. 71]. Концепція розкриває внутрішню логіку переходу від діалогічного до феноменологічного підходу: якщо діалогічність акцентує взаємодію між різними суб'єктами, то феноменологія заглиблюється в суб'єктивний досвід кожного учасника взаємодії. Феноменологічний підхід дає змогу майбутнім керівникам хореографічних колективів розвивати здатність до глибокого самоспостереження й усвідомлення тілесних відчуттів як джерела професійного знання.

Герменевтичний підхід інтегрує філософський рівень, постаючи як потреба в інтерпретації та смислового тлумаченні феноменологічного досвіду. Якщо феноменологія зосереджується на безпосередньому переживанні хореографічного досвіду, то герменевтика акцентує процеси ментальної реконструкції, смислотворення та рефлексивного тлумачення здобутого досвіду в межах культурних традицій і художніх конвенцій. В. В. Осипенко стверджує, що цілісне пізнання мистецьких текстів потребує комплексного аналізу всіх компонентів традиційної знакової системи [9, с. 198]. Ключовим принципом герменевтичного підходу є герменевтичне коло – циклічне повернення до первинного матеріалу після його когнітивної переробки. Застосування

герменевтичного підходу відкриває можливості для глибокого проникнення в смислові пласти хореографічних творів і розвитку інтерпретаційних здібностей.

Загальнонауковий рівень методології базується на філософських засадах і конкретизує їх у площині наукового дослідження педагогічних явищ. Перехід до загального наукового рівня обумовлюється тим, що філософські підходи потребують конкретизації в методологічних принципах, які можуть бути застосовані для вивчення конкретних педагогічних феноменів. Системний підхід постає як методологічна основа, оскільки діалогічність, феноменологічність і герменевтичність не можуть існувати ізольовано, а потребують інтеграції в цілісну методологічну систему. А. Палюх характеризує системність як об'єднання певних частин у структурно впорядковане ціле з відносною самостійністю та стійкістю функціонування [11, с. 93]. Застосування системного підходу дає змогу трактувати формування професійної рефлексії як складну педагогічну систему з властивостями цілісності, структурованості та динамічності.

Синергетичний підхід функціонує як доповнення до системного аналізу: якщо системний підхід розкриває структурну організацію досліджуваного феномену, то синергетика зосереджується на динамічних процесах самоорганізації та якісних перетворень у складних педагогічних системах. А. Козир та Е. Кучменко трактують синергетичний підхід як спосіб фіксації творчої активності особистості в постійно змінному русі з ознаками нелінійності та відкритості [5, с. 74]. Синергетичний підхід стосовно формування професійної рефлексії дає змогу врахувати моменти нестабільності та кризові точки у професійному розвитку, які можуть трансформуватися в точки біфуркації, що відкривають нові можливості для якісних перетворень особистості фахівця.

Аксіологічний підхід узагальнює загальнонауковий рівень, реалізуючись через потребу в ціннісному осмисленні системних і синергетичних процесів. Будь-яка педагогічна діяльність, особливо у сфері мистецтва, неможлива без чіткого усвідомлення ціннісних орієнтирів професійного розвитку. Ю.-С. В. Клим'юк зазначає, що аксіологічна компетентність педагога-хореографа будується як цілісне особистісне утворення, у структурі якого переплетено професійну майстерність та ціннісне ставлення до мистецтва [4, с. 113]. В. Горголь виокремлює три важливі показники аксіологічного компонента: естетичні цінності-цілі, естетичні цінності-засоби та естетичні цінності-сенси [3, с. 159]. Рефлексивна переробка ціннісних орієнтирів формує цілісну основу професійної діяльності керівника хореографічного колективу.

Конкретно-науковий рівень методології спирається на попередні рівні й конкретизує загальні методологічні принципи у площині педагогічного дослідження. Перехід до конкретно-наукового рівня обґрунтовується тим, що філософські й загальнонаукові підходи потребують специфікації відповідно до особливостей конкретної наукової галузі. Особистісно-діяльнісний підхід виявляється ключовим елементом, оскільки професійна рефлексія за своєю природою є глибоко особистісним процесом, що не може бути зрозумілим поза межами конкретної діяльності. В. Лісовий визначає суть підходу як взаємодоповнення особистісного та діяльнісного компонентів, де професійне зростання набирає форми індивідуальної траєкторії [7, с. 69]. О. Отич постулює концепцію неподільної єдності особистості та діяльності, де людина постає як активний суб'єкт дії і водночас розвивається через неї [10, с. 411].

Компетентнісний підхід доповнює особистісно-діяльнісний, формуючись як відповідь на сучасні вимоги до якості професійної підготовки. С. Паламар висуває положення про трансформацію критеріїв освіченості від накопичення знань до здатності ефективно діяти та вирішувати різноманітні проблеми [19, с. 267]. Трансформація особливо актуальна для формування рефлексивної компетентності, яка передбачає практичну здатність до самоаналізу та критичного осмислення власної діяльності. Хо Сін'янь пов'язує компетентнісний підхід з аксіологічним і творчо-діялісним [16, с. 141]. Компетентнісна парадигма дає можливість розглядати рефлексивну компетентність як інтегративну властивість особистості.

Культурологічний підхід розширює методологічну палітру конкретно-наукового рівня, функціонуючи як трансляційний механізм переведення досягнень культури в реалії освітньої практики. К. Гнатовська наголошує, що людина завжди є частиною культури як системи цінностей, не лише засвоює культурні надбання, а є їх творцем [18, с. 96]. Щодо формування професійної рефлексії, то культурологічний підхід дає змогу розглядати рефлексивні процеси як культурно обумовлені практики, що формуються під впливом мистецьких традицій та естетичних ідеалів.

Акмеологічний підхід синтезує конкретно-науковий рівень методології, втілюючись як інтегративна методологічна стратегія, орієнтована на досягнення найвищого рівня професійної майстерності. Л. Мальцева характеризує акмеологію як науку, що зосереджується на закономірностях розвитку людини до найвищого рівня професійної майстерності [8, с. 73]. Головною особливістю акмеологічної спрямованості навчання є трансформація системи цінностей особистості та формування мотивації до творчого опанування знань, що безпосередньо корелює з розвитком рефлексивних здібностей як механізму професійного самовдосконалення.

Для реалізації означених методологічних підходів у практиці професійної підготовки виникає об'єктивна необхідність конкретизувати їх у вигляді системи принципів. Структурування принципів за трьома взаємодоповнюючими групами зумовлене внутрішньою логікою педагогічного процесу: загальнодидактичні принципи відображають фундаментальні закономірності освітнього процесу; специфічні принципи враховують особливості мистецької підготовки; спеціальні принципи безпосередньо спрямовані на розвиток професійно-рефлексивних здібностей.

Загальнодидактичні принципи становлять фундаментальну основу освітнього процесу та забезпечують системність формування професійної рефлексії. Принцип свідомості й активності набуває особливого значення в контексті рефлексивного розвитку, оскільки професійна рефлексія за своєю природою є свідомим процесом самоаналізу та критичного осмислення власної діяльності. Ю. Курнишев і Ю. Мосейчук зазначають, що ефективність реалізації принципу залежить від міри усвідомлення студентами цілей навчання та їхнього бачення шляхів професійного розвитку [6, с. 94]. У контексті хореографічної підготовки цей принцип реалізується через усвідомлення майбутніми керівниками важливості рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності, творчих рішень і взаємодії з учасниками колективу.

Принцип систематичності та послідовності забезпечує логічну впорядкованість процесу формування професійно-рефлексивних навичок від простого до складного, від репродуктивного рівня до творчого осмислення професійних ситуацій. К. Булага підкреслює, що дотримання принципу сприяє поетапному засвоєнню знань, умінь і формуванню хореографічних навичок [1, с. 223]. Застосування цього принципу у формуванні професійної рефлексії передбачає послідовний розвиток рефлексивних умінь: від самостереження та фіксації власних професійних дій до глибокого аналізу мотивів, цілей і результатів діяльності, а згодом – до прогнозування та планування професійного саморозвитку.

Специфічні принципи мистецької освіти відображають унікальні особливості художньо-творчого процесу й адаптують загальнодидактичні закономірності до специфіки хореографічної підготовки. Принцип творчого самовираження безпосередньо стосується розвитку професійно-рефлексивних умінь, оскільки творчий процес потребує постійного самоаналізу та критичного осмислення художніх рішень. Т. А. Смирнова характеризує самовираження як здійснення динамічного руху та розвитку творчих можливостей професіонала [13, с. 27]. У процесі формування професійної рефлексії цей принцип реалізується через спонукання студентів до рефлексивного аналізу власних творчих ідей, пошуку індивідуального стилю керівництва й усвідомлення особистісних художньо-естетичних переваг.

Принцип емоційної насиченості набуває виняткового значення через емоційно-чуттєву природу хореографічного мистецтва, де емоційний стан виконавця безпосередньо впливає на якість художнього втілення. Л. М. Ракітянська розкриває принцип як урахування емоційної природи мистецтва, що передбачає створення емоційно насиченого освітнього середовища [12, с. 279]. Формування професійної рефлексії на основі цього принципу передбачає розвиток здатності до емоційної саморефлексії, усвідомлення власних емоційних реакцій на професійні ситуації та вміння керувати емоційними станами в процесі творчої діяльності.

Принцип соматичної усвідомленості має особливе значення в хореографічній освіті, оскільки тіло виконує функцію не лише засобу виразності, а й інструменту пізнання та творчого самовираження. Цей принцип передбачає розвиток здатності до усвідомленого сприйняття тілесних відчуттів, розуміння зв'язку між фізичним станом та емоційно-творчими проявами, а також формування навичок тілесної рефлексії як складової професійної самосвідомості.

Спеціальні принципи формування професійної рефлексії безпосередньо спрямовані на розвиток рефлексивних здібностей та адаптовані до специфіки підготовки керівників хорео-

графічних колективів. Принцип інтерактивної комунікації має детермінуючу роль, оскільки професійна рефлексія у хореографічній діяльності часто має діалогічний характер і формується через взаємодію з іншими учасниками творчого процесу. О. А. Ткаченко та Є. В. Дюбанова розкривають діалогічність як системну психологічну якість, що передбачає здатність враховувати різні погляди в процесі розв'язання проблемних ситуацій [14, с. 254]. Реалізація цього принципу в процесі професійної підготовки передбачає створення ситуацій міжособистісної взаємодії, групових рефлексивних обговорень, взаємного аналізу творчих робіт і колективного осмислення професійних викликів, що сприяє розвитку здатності до діалогічної рефлексії.

Принцип рефлексивної поетапності забезпечує систематичний розвиток професійно-рефлексивних умінь через послідовне ускладнення рефлексивних завдань. Цей принцип передбачає поступовий перехід від ситуативної рефлексії конкретних професійних дій до ретроспективного аналізу цілісних періодів діяльності, а згодом – до перспективної рефлексії та стратегічного планування професійного розвитку. Застосування принципу дає змогу сформувати у майбутніх керівників стійкі навички професійного самоаналізу та критичного мислення.

Принцип індивідуалізації завершує систему спеціальних принципів, виходячи з розуміння того, що професійно-рефлексивні процеси мають глибоко індивідуальний характер і залежать від особистісних особливостей, життєвого досвіду та професійних устремлінь кожного студента. Т. М. Царик і Л. І. Боремчук наголошують на необхідності підготовки творчої індивідуальності, здатної до максимальної реалізації творчого потенціалу [17, с. 161]. У контексті формування професійної рефлексії цей принцип реалізується через створення індивідуальних траєкторій рефлексивного розвитку, урахування особистісних особливостей у виборі рефлексивних методик і забезпечення персоналізованого підходу до оцінювання рефлексивних досягнень студентів.

Інтеграція визначених методологічних підходів та принципів у цілісну систему формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів створює теоретичне підґрунтя для розробки ефективних освітніх технологій. Взаємодія філософського, загальнонаукового та конкретно-наукового рівнів методології забезпечує багатовимірність і глибину розуміння процесів рефлексивного розвитку, а систематизація принципів за трьома групами дає змогу врахувати як загальнопедагогічні закономірності, так і специфічні особливості мистецької освіти та рефлексивної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз методологічних підходів і принципів формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів розкриває їх внутрішню логічну взаємопов'язаність та єдність. Методологічні підходи утворюють ієрархічну систему, де кожен рівень базується на попередньому: філософський рівень забезпечує світоглядні орієнтири через діалогічний, феноменологічний і герменевтичний підходи; загальнонауковий рівень конкретизує орієнтири через системний, синергетичний та аксіологічний підходи; конкретно-науковий рівень адаптує методологічні стратегії до специфіки мистецької освіти через особистісно-діяльнісний, компетентнісний, культурологічний і акмеологічний підходи.

Система принципів, структурована за трьома взаємопов'язаними групами, забезпечує комплексний підхід до формування професійної рефлексії. Загальнopedагогічні принципи свідомості й активності, систематичності та послідовності створюють педагогічне підґрунтя процесу; специфічні принципи мистецької освіти (творчого самовираження, емоційної насиченості, соматичної усвідомленості) враховують унікальність художньо-творчої діяльності; спеціальні принципи (інтерактивної комунікації, рефлексивної поетапності, індивідуалізації) безпосередньо спрямовуються на розвиток професійно-рефлексивних здібностей.

Особливого значення набуває інтегративний характер запропонованої системи, що дає змогу розглядати формування професійної рефлексії як цілісний педагогічний процес, який поєднує філософське осмислення, наукове обґрунтування та практичну реалізацію. Взаємодія різних рівневих методологічних підходів створює можливості для багатоаспектного дослідження професійно-рефлексивних процесів, а система принципів забезпечує конкретні орієнтири для педагогічної практики.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою конкретних методик формування професійної рефлексії на основі визначених методологічних підходів та принципів, створенням діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості професійно-рефлексивної компетентності, а також експериментальною перевіркою ефективності запропонованих теоретичних положень у практиці підготовки майбутніх керівників хореографічних колективів.

Література:

1. Булага К. Принципи навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29, том 1. С. 222–228. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209315>.
2. Воронова Н. С. Філософське підґрунтя сучасної хореографії. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 16 (34). С. 67–79. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-67-79](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-67-79).
3. Горголь В. Діагностика аксіологічного компонента естетичної культури майбутніх хореографів. *Молодь і ринок*. 2024. № 4 (224). С. 158–159. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304173>.
4. Клим'юк Ю. С. Аксіологічна компетентність як чинник професійного становлення педагога-хореографа. *Педагогічні науки*. 2024. Вип. 9. С. 113–120. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.113.
5. Козир А. В., Кучменко Е. М. Синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 3. С. 74–80. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-3-74-80>.
6. Курнишев Ю., Мосейчук Ю. Реалізація принципу свідомості і активності на уроках фізичної культури учнів ЗЗСО. *Scientific journal "Physical Culture and Sport: Scientific Perspective"*. 2023. С. 94–95.
7. Лісовий В. А. Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. № 2 (101). Ч. 2. С. 69–78. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_2-69-78.
8. Мальцева Н. В. Основні підходи до диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2023. Вип. 29. С. 69–75. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.09>.
9. Осипенко В. В. Герменевтичний підхід у роботі над створенням сучасної виконавської версії української народної пісні «На вгороді явори». *Культура України*. 2019. Вип. 66. С. 196–204. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.066.19>.
10. Отич О. М. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної самореалізації науково-педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 2 (4). С. 411–419. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-2\(4\)-411-419](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-2(4)-411-419).
11. Палюх А. Я. Системний підхід у правовому регулюванні фізкультурно-спортивної сфери. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2019. № 2 (18). С. 92–93. DOI: <https://doi.org/10.33270/02191802.92>.
12. Ракітянська Л. М. Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 592 с.
13. Смирнова Т. А. Технологія творчого самовираження особистості диригента хору в культурно-освітньому просторі закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 6. С. 26–32. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.06.026.
14. Ткаченко О. А., Дюбанова Є. В. Хореографічна діяльність як засіб актуалізації діалогічності особистості в спілкуванні. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 1. С. 251–261. <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7599>.
15. Фриз П. Українські хореографічні традиції як відображення соціокультурного досвіду. *Мистецтвознавчі студії*. 2018. Вип. 14. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.141874>.
16. Хо Сінянь. Компетентнісний підхід у формуванні здатності до самоконтролю виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2023. Вип. 29. С. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.18>.
17. Царик Т. М., Боремчук Л. І. Розвиток творчої індивідуальності студента засобами хореографічного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-31>.
18. Hnatovska K. Culturological approach as a tool for development of tolerance in future specialists. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2020. № 23. Р. 96–100. <https://doi.org/10.15330/msuc.2020.23.96-100>.
19. Palamar S. Competence approach as a methodological landmark of modernization of modern education. *OD*. 2018. Р. 267–278. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.77621>.

References:

1. Bulaha, K. (2020). Pryntsypy navchannia khoreohrafiï vykhovantsiv dytiachoho khoreohrafichnoho kolektyvu [Principles of teaching choreography to pupils of children's choreographic collective]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 29 (1), 222–228. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209315> [in Ukrainian].
2. Voronova, N.S. (2023). Filosofske pidgruntia suchasnoi khoreohrafiï [Philosophical foundations of modern choreography]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia "Pedahohika", Seriiia "Psykholojiia", Seriiia "Medytsyna"*, 16 (34), 67–79. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-67-79](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-67-79) [in Ukrainian].
3. Horhol, V. (2024). Diahnostyka aksiolohichnoho komponenta estetychnoi kultury maibutnikh khoreohrafov [Diagnostics of the axiological component of aesthetic culture of future choreographers]. *Molod i rynok*, 4 (224), 158–159. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304173> [in Ukrainian].
4. Klymiuk, Yu.S. (2024). Aksiolohichna kompetentnist yak chynnyk profesiinoho stanovlennia pedahoha-khoreohrafa [Axiological competence as a factor of professional development of a teacher-choreographer]. *Pedahohichni nauky*, 9, 113–120. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.113 [in Ukrainian].
5. Kozyr, A.V. & Kuchmenko, E.M. (2022). Synerhetychnyi pidkhid do profesiinoy pidhotovky maibutnikh vykladachiv mystetskykh dystsyplin [Synergetic approach to professional training of future teachers of art disciplines]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*, 3, 74–80. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-3-74-80> [in Ukrainian].
6. Kurnyshev, Yu. & Moseichuk, Yu. (2023). Realizatsiia pryntsypu svidomosti i aktyvnosti na urokakh fizychnoi kultury uchniv ZZSO [Implementation of the principle of consciousness and activity in physical education lessons for secondary school students]. *Scientific journal "Physical Culture and Sport: Scientific Perspective"*, 94–95 [in Ukrainian].
7. Lisovyi, V.A. (2021). Osobystisno-diialnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku maibutnoho fakhivtsia u haluzi muzychnoi pedahohiky [Personal-activity approach to professional development of future specialist in the field of music pedagogy]. *Dukhovnist osobystosti: metodolojiia, teoriia i praktyka*, 2 (101), 69–78. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_2-69-78 [in Ukrainian].
8. Maltseva, N.V. (2023). Osnovni pidkhody do dyryhentsko-khorovoi pidhotovky studentiv fakultetiv mystetstv [Basic approaches to conductor-choral training of students of faculties of arts]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*, 29, 69–75. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.09> [in Ukrainian].
9. Osypenko, V.V. (2019). Hermenevtychnyi pidkhid u roboti nad stvorenniam suchasnoi vykonavskoi versii ukrainskoi narodnoi pisni "Na vhorodi yavory" [Hermeneutic approach in creating a modern performance version of the Ukrainian folk song "Maples in the Garden"]. *Kultura Ukrainy*, 66, 196–204. <https://doi.org/10.31516/2410-5325.066.19> [in Ukrainian].
10. Otych, O.M. (2022). Osobystisno-diialnisnyi pidkhid do profesiinoy samorealizatsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykv [Personal-activity approach to professional self-realization of scientific and pedagogical workers]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*, 2 (4), 411–419. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-2\(4\)-411-419](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-2(4)-411-419) [in Ukrainian].
11. Paliukh, A.Ya. (2019). Systemnyi pidkhid u pravovomu rehuliuванні fizkulturno-sportyvnoi sfery [System approach in legal regulation of physical culture and sports sphere]. *Filosofski ta metodolohichni problemy prava*, 2 (18), 92–93. <https://doi.org/10.33270/02191802.92> [in Ukrainian].
12. Rakitianska, L.M. (2021). *Teoriia i praktyka formuvannia emotsiinoho intelektu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v universyteti* [Theory and practice of forming emotional intelligence of future music teachers at university]. *Doctoral dissertation*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Smyrnova, T.A. (2024). Tekhnolojiia tvorchoho samovyrazhennia osobystosti dyryhenta khoru v kulturno-osvitnomu prostori zakladu vyshchoi osvity [Technology of creative self-expression of choir conductor's personality in the cultural and educational space of higher education institution]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 6, 26–32. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.06.026 [in Ukrainian].
14. Tkachenko, O.A. & Diubanova, Ye.V. (2022). Khoreohrafichna diialnist yak zasib aktualizatsii dialohichnosti osobystosti v spilkuванні [Choreographic activity as a means of actualizing personality dialogicity in communication]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity*, 1, 251–261. <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7599> [in Ukrainian].
15. Fryz, P. (2018). Ukrainski khoreohrafichni tradytsii yak vidobrazhennia sotsiokulturnoho dosvidu [Ukrainian choreographic traditions as a reflection of socio-cultural experience]. *Mystetstvoznavchi studii*, 14, 71–75. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.141874> [in Ukrainian].
16. Xuo, Xinqyan (2023). Kompetentnisnyi pidkhid u formuvanni zdatnosti do samokontroliu vykonavskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafiï [Competence-based approach to the formation of the ability to self-control the performance of future teachers of music and choreography]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*, 29, 141–148. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.18> [in Ukrainian].
17. Tsaryk, T.M. & Boremchuk, L.I. (2019). Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti studenta zasobamy khoreohrafichnoho mystetstva [Development of student's creative individuality through choreographic art]. *Innovatsiina pedahohika*, 15 (2), 161–165. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-31> [in Ukrainian].

18. Hnatovska, K. (2020). Culturological approach as a tool for development of tolerance in future specialists. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 23, 96–100. <https://doi.org/10.15330/msuc.2020.23.96-100> [in English].

19. Palamar, S. (2018). Competence approach as a methodological landmark of modernization of modern education. *OD*, 267–278. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.77621> [in English].

Отримано: 30.07.2025

Рекомендовано: 04.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025

Наталія Володимирівна СОХА,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та
спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
E-mail: nsokha031@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3008-4834

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОНЯТЬ «ПРОСТІР» І «СЕРЕДОВИЩЕ» В ІНКЛЮЗИВНОМУ КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

Анотація. *Вступ.* Упровадження інклюзивної освіти як стратегічного напрямку державної освітньої політики актуалізує потребу у створенні адаптивного освітнього середовища, здатного враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача освіти. Водночас зростає потреба у фахівцях, які володіють міждисциплінарними знаннями та здатні забезпечити ефективну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому теоретичне осмислення ключових понять, що визначають структуру інклюзивного освітнього простору, є необхідною умовою для оновлення змісту професійної підготовки логопедів відповідно до викликів сучасності.

Метою дослідження є обґрунтування теоретико-методологічних засад понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» в контексті професійної підготовки логопедів, а також визначення їх змістових і структурних характеристик із метою формування сучасних освітніх моделей у сфері спеціальної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змісту ключових понять інклюзивного освітнього простору й обґрунтуванні методологічних засад оновлення професійної підготовки логопедів з урахуванням принципів універсального дизайну та міждисциплінарного підходу.

Висновки. У статті здійснено теоретико-методологічне осмислення понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» в контексті професійної підготовки логопедів, зумовлених глибокими трансформаціями сучасної освітньої парадигми, які відбуваються під впливом гуманістичних цінностей, принципів рівності та доступності.

За результатами аналізу філософських, педагогічних і психолого-педагогічних концепцій встановлено, що освітній простір є багатовимірною соціокультурною структурою, яка визначає умови освітньої взаємодії, а освітнє середовище – системою впливів, що забезпечують розвиток, соціалізацію та самореалізацію особистості.

Особливу увагу приділено зміні концепції логопедичної допомоги – від традиційної моделі до інклюзивної, яка передбачає функціонування логопеда як члена мультидисциплінарної команди.

Виокремлено ключові компетентності логопеда в інклюзивному середовищі, зокрема емоційну чутливість, адаптивність, володіння альтернативною комунікацією та рефлексивність.

Розкрито концепти курикулуму й універсального дизайну як стратегічної основи побудови гнучкої моделі освіти, адаптованої до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами.

Запропоновано порівняльну характеристику традиційної та інклюзивної логопедичної практики, що підкреслює необхідність оновлення змісту професійної підготовки логопедів.

Ключові слова: простір, освітнє середовище, інклюзивне освітнє середовище, курикулум, універсальний дизайн, логопед.

Nataliia Volodymyrivna SOKHA,

Senior Lecturer at the Department Social Pedagogy and Special Education,

Zaporizhzhia National University

E-mail: nsokha031@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3008-4834

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTERPRETATION OF THE CONCEPTS OF “SPACE” AND “ENVIRONMENT” IN THE INCLUSIVE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPEECH THERAPISTS

Abstract. Introduction. The implementation of inclusive education as a strategic direction of the state educational policy actualizes the need to create an adaptive educational environment capable of taking into account the individual characteristics of each student of education. At the same time, there is a growing need for specialists who possess interdisciplinary knowledge and are able to provide effective support to children with special educational needs. That is why the theoretical understanding of the key concepts that determine the structure of the inclusive educational space is a necessary condition for updating the content of professional training of speech therapists in accordance with modern challenges.

The purpose of the study is to substantiate the theoretical and methodological foundations of the concepts “space”, “educational environment” and “inclusive educational environment” in the context of professional training of speech therapists, as well as to determine their content and structural characteristics in order to form modern educational models in the field of special education.

The scientific novelty of the study lies in clarifying the content of key concepts of the inclusive educational space and substantiating the methodological principles of updating the professional training of speech therapists, taking into account the principles of universal design and an interdisciplinary approach.

Conclusions. The article carries out a theoretical and methodological understanding of the concepts of “space”, “educational environment” and “inclusive educational environment” in the context of professional training of speech therapists, caused by deep transformations of the modern educational paradigm, which take place under the influence of humanistic values, principles of equality and accessibility.

As a result of the analysis of philosophical, pedagogical and psychological-pedagogical concepts, it was established that the educational space is a multidimensional socio-cultural structure that determines the conditions of educational interaction, and the educational environment – is a system of influences that ensure the development, socialization and self-realization of the individual.

Special attention is paid to changing the concept of speech therapy care – from a traditional model to an inclusive one, which involves the functioning of the speech therapist as a member of a multidisciplinary team.

The key competencies of a speech therapist in an inclusive environment are highlighted, including emotional sensitivity, adaptability, mastery of alternative communication and reflexivity.

The concepts of curriculum and universal design are revealed as a strategic basis for building a flexible model of education adapted to the needs of applicants with special educational needs.

A comparative description of traditional and inclusive speech therapy practice is proposed, which emphasizes the need to update the content of professional training of speech therapists.

Key words: space, educational environment, inclusive educational environment, curriculum, universal design, speech therapist.

Вступ. В умовах модернізації національної системи освіти, що супроводжується її поступовим входженням у європейський і світовий освітній простір, суспільне життя зазнає суттєвих змін. Поширення демократичних принципів і гуманістичних орієнтирів зумовлює потребу у формуванні інклюзивного середовища, яке сприяє успішній соціалізації дітей та молоді з ООП.

Реформаційні зміни в системі освіти в Україні висвітлювали складні психолого-педагогічні аспекти впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП, що зумовило значні зміни в суспільному житті, оскільки виникла необхідність у зміні освітніх підходів як у дошкільній та середній освіті, так і в системі вищої освіти, з акцентом на забезпечення доступності освіти для осіб з особливими потребами через впровадження інклюзивного навчання.

Сучасна освітня реальність характеризується суттєвим збільшенням кількості дітей з особливими освітніми потребами, висуває вимогу до створення інклюзивних умов навчання та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які спроможні забезпечити якісну освіту в різнопрофільних закладах. Інклюзія постає не лише педагогічною парадигмою, але й ключовим

механізмом інтеграції дітей в освітній і соціальний простір, формуючи підґрунтя для їх рівноправного розвитку та участі в суспільному житті.

У контексті інклюзивної освіти особливої актуальності набуває підготовка логопедів, здатних ефективно працювати в умовах освітньої різноманітності. Формування професійної готовності передбачає не лише засвоєння фахових знань, а й розвиток емоційного інтелекту, етичної чутливості та навичок міждисциплінарної взаємодії. Це обумовлює потребу в теоретичному осмисленні ключових понять – «простір», «освітнє середовище», «інклюзивне освітнє середовище», – що визначають методологічні засади сучасної логопедичної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» дедалі активніше аналізуються в наукових розвідках, що свідчить про їхню ключову роль у трансформації сучасної системи освіти, зокрема в контексті інклюзивної педагогіки. У дослідженнях зарубіжних науковців Е. Соя, А. Лефевр, М. Фуко, Д. Жюліа, О. Декролі, М. Монтессорі, Р. Штайнер такі поняття, як «простір» і «середовище», розглядаються як багатовимірні категорії, що поєднують фізичні, соціальні, психологічні та інформаційні чинники освітньої взаємодії.

Серед вітчизняних науковців варто зазначити Т. Дороніну, Н. Некрасову, С. Некрасова, О. Садикову, А. Цимбалару, Т. Гуркову, В. Кременя, В. Бикова, Г. Васьківську, Т. Чернецьку, А. Самордіна, К. Крутій, Н. Гавриш та інших, які акцентують увагу на тому, що освітній простір є не лише географічно й інституційно окресленою сферою навчання, а й має неперервний, взаємозв'язок із соціокультурними змінами суспільства, у межах якого формуються цінності, компетенції та поведінкові моделі учасників освітнього процесу, а освітнє середовище виступає як динамічний компонент цього простору, що репрезентує умови, у яких здійснюються навчання, виховання та розвиток особистості.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» в контексті професійної підготовки логопедів, а також визначення їх змістових і структурних характеристик із метою формування сучасних освітніх моделей у сфері спеціальної освіти.

Основне завдання дослідження полягає у здійсненні комплексного аналізу філософських, педагогічних та психолого-педагогічних підходів до інтерпретації понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» з метою визначення методологічних орієнтирів, що забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх логопедів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для здійснення глибокого теоретико-методологічного осмислення понять «простір» і «середовище» в межах інклюзивної педагогіки вважаємо за потрібне провести словниковий та концептуальний аналіз даних понять.

З огляду на те, що в загальному контексті терміни «простір» і «середовище» часто трактуються науковцями як близькі за змістом, доцільним видається звернення до словникових джерел для чіткого окреслення їхніх значень. Так, у сучасному тлумачному словнику української мови термін «простір» представлений у кількох аспектах – як одна з основних об'єктивних форм буття матерії, що характеризується протяжністю й обсягом; як необмежена протяжність у різних напрямках і вимірах; як великий, відкритий обшир – просторінь; а також як відсутність будь-яких обмежень чи перешкод у певному середовищі [3, с. 1170]. Хоча термін «простір» широко представлений у сучасному тлумачному словнику української мови, варто звернути увагу на те, що в ньому не зафіксовано його сполучення з прикметником «освітній». Це засвідчує необхідність подальшого теоретичного осмислення й уточнення дефініції «освітній простір» у контексті інклюзивної педагогіки.

У своєму дослідженні Н. Касярум зазначає, що поняття «простір» є організацією речей та процесів у світі і що в межах простору здійснюється особистісний і професійний розвиток людей, їхня трудова діяльність та навчання. Також дослідниця вказує на те, що просторові характеристики буття мають значний вплив на людину, оскільки простір виступає одночасно і умовою, і результатом її активності, будучи продуктом цієї діяльності, а заглиблення в проблематику життєвого світу людини сприяло перегляду освітньої парадигми, акцентуючи увагу на просторах, які є похідними діяльності самого суб'єкта – людини [8, с. 107].

У філософських наукових працях можна прослідкувати існування декількох концепцій, з погляду яких трактується поняття «простір»: субстанціальна; реляційна та матеріалістична; ідеалістична й об'єктивно ідеалістична тощо.

У науковому дискурсі поняття «простір» трактується як самодостатня категорія буття. У своїх дослідженнях Д. Жюліа визначає його як однорідне середовище для сприйняття об'єктів, а В. Зорін – як універсальну форму існування матеріального світу, залежну від параметрів руху. Обидва підходи акцентують субстанціональний статус простору, що дає змогу розглядати його як основу організації та взаємозв'язків предметного світу.

У межах реляційної концепції простір розглядається як філософська категорія, що виражає взаємозв'язки явищ, не існуючи окремо від них (Н. Некрасова, С. Некрасов, О. Садикова). Матеріалістична концепція трактує простір як об'єктивну реальність, незалежну від сприйняття, яка визначає взаєморозташування об'єктів. Ідеалістична позиція зводить простір до феномену свідомості, тоді як об'єктивна ідеалістична – до божественної сутності, що має метафізичні властивості [12, с. 6].

Різні філософські та наукові погляди на тлумачення поняття «простір» демонструють багатовимірність цього поняття, а історичний розвиток суспільства, науки й освіти сприяв змістовному наповненню цього поняття, додавши ознаку «освітній» (похідне від слова «освіта»), отже, з'явилося поняття «освітній простір».

Так, український педагогічний словник тлумачить термін «освіта» як духовне відображення особистості, що формується під впливом моральних і культурних цінностей її оточення, включно з процесом виховання, самовихованням, розвитком і вдосконаленням, сприяючи становленню характеру людини [23, с. 241–242].

Сучасне розуміння терміна «освіта» сформувалося наприкінці XVIII століття під впливом філософів і неогуманістів (Й. В. Гете, Й. Г. Песталоцці), які трактували його як духовне формування особистості. У 1978 році ЮНЕСКО офіційно визначило освіту як процес і результат розвитку здібностей та поведінки, що веде до соціальної зрілості й особистісного зростання.

Із початку XX століття науковці (О. Декролі, М. Монтессорі, Р. Штайнер) досліджували поняття «освітній простір», пропонуючи практичні рекомендації щодо його організації. Наприкінці 1980-х років термін увійшов у педагогічну лексику як поєднання «освітній» і «простір», де його зміст розглядався як можливість духовного становлення особистості через виховання, самовиховання та вплив моральних і культурних цінностей.

Під час аналізу наукових джерел можна помітити, що впродовж певного періоду поняття «освітній простір» проходило еволюцію наукових поглядів на роль суспільства у формуванні умов розвитку особистості та її взаємодію із соціальним середовищем і трансформацію змістового наповнення.

Існують різні наукові погляди на поняття «освітній простір», так, наприклад, у розумінні С. Бондарєва, М. Бастун, О. Верняєва, С. Гершунський, Б. Серіков це поняття означає конкретну географічну область, що має тісний зв'язок із значними процесами та явищами у сфері педагогіки [4, с. 60].

Зі свого боку, І. Фруміна трактує освітній простір як сукупність освітніх процесів, які можуть проявлятися у вигляді інституту чи системи. Він розглядає його як множину індивідуальних шляхів розвитку та розмаїття освітніх можливостей [10, с. 31].

Виражаючи зміст поняття «освітній простір», А. Цимбалару визначає його як окрему складову соціального середовища, де створені умови для особистісного розвитку та можливість формування індивідуального простору учасника освітнього процесу, розглядаючи через призму особистості, оскільки саме вона активно освоює освітнє середовище через свою діяльність та вміщує в себе виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори та ін. [21, с. 45, 47].

Водночас у своїх дослідженнях В. Малик розглядає «освітній простір» як організовану систему, яка враховує особливості структурного наповнення та відображає всі процеси та траєкторії розвитку, взаємозв'язок між суб'єктами освітньої діяльності, а також забезпечує значимість результатів освітнього вдосконалення із соціальної та індивідуальної позицій, зокрема формування навичок і моделей поведінки учасників цього процесу [15, с. 137].

Сучасні психологи та педагоги прагнуть знайти оптимальний баланс у підходах до вивчення й інтерпретації змістового наповнення та структури поняття «освітній простір». Так, В. Панов

та В. Ясвін виділяють три ключові компоненти: соціальний, просторово-предметний і психодидактичний, а Н. Колесникова пропонує більш розширену класифікацію, включно з фізичними, соціокультурними, психологічними, комунікативними, віртуальними та парадигмальними аспектами освітнього простору.

У педагогічній літературі також можна побачити й поділ освітнього простору за структурними рівнями (методологічний, методичний тощо), за сегментами (виховний, інформаційний, індивідуальні простори учасників освітнього процесу) та полями (етичне та ін.). Крім цього, деякі науковці акцентують увагу на різних конструктах і вузлових структурах, які визначають особливості освітнього простору [7].

Аналіз наукових праць також засвідчує, що поняття «освітній простір» розглядається і як сукупність соціального простору, в якому здійснюється стандартизована освітня діяльність, спрямована на задоволення освітніх потреб особистості, а інтеграційні процеси в різних сферах суспільного життя та наукові дослідження створили основу для визначення поняття «освітній простір» як певної території, що пов'язана зі значними явищами в освіті.

Поняття «освітній простір» розглядається як відкрита, динамічна соціальна система, що охоплює освіту, виховання, культурну трансмісію та формування особистісного сенсу. У процесі свого становлення воно еволюціонувало до складної структури, яка розвивається через взаємодію учасників освітнього процесу. Поряд із цим поняттям у наукових працях зустрічаємо й поняття «освітнє середовище», яке більшість дослідників вважають близьким за значенням, але не синонімічним.

У лексикографічних джерелах поняття «середовище» розглядається з декількох позицій. По-перше, воно може позначати матеріальні субстанції або об'єкти, що заповнюють певний простір і характеризуються специфічними властивостями. По-друге, цей термін часто асоціюється із сукупністю природних умов, які забезпечують життєдіяльність організмів. По-третє, «середовище» трактується як комплекс соціально-побутових чинників, що визначають життєвий контекст індивіда, його оточення та взаємодію із соціальним простором [3, с. 1309].

В одному з тлумачень, поданих у короткому словнику педагогічних термінів, поняття «середовище» характеризується як сукупність зовнішніх факторів, що систематично впливають на індивіда та відіграють вагомую роль у його розвитку [23, с. 34].

Враховуючи біосоціальну природу людини, середовище слід розглядати як систему умов, що сприяють її розвитку через постійну взаємодію та взаємовплив з оточенням. У цьому контексті філософські концепції вказують на те, що простір може існувати незалежно від людини, виступаючи як конструкція вищого порядку порівняно із середовищем. Простір, охоплюючи множинність середовищ, формує багаторівневу структуру, яка задає рамки для їхнього функціонування та взаємозв'язку, включно з біологічними, соціальними й культурними вимірами людської діяльності.

Поняття «середовище» у взаємозв'язку з людиною має міждисциплінарну значущість – його трактування охоплює філософські, соціальні, психологічні та педагогічні аспекти. В освітній сфері середовище формує умови розвитку особистості, впливаючи на процеси навчання та соціалізації. При цьому воно не лише впливає на людину, а й зазнає трансформацій через її діяльність. Тому освітнє середовище є багатовимірним і поєднує в собі фізичний простір, соціальні взаємини та культурно-комунікативні чинники. У зв'язку із цим важливим аспектом освітнього середовища є його здатність до динамічних змін через соціальні, культурні та технологічні трансформації, надаючи можливість враховувати індивідуальні особливості учнів, їх потреби, можливості, створюючи оптимальні умови для навчання й виховання, поєднуючи в собі психологічні, педагогічні та сучасні інноваційні підходи [24].

Розглядаючи наукові праці класиків зарубіжної педагогіки Я. А. Каменського (1592–1670), Д. Локка (1632–1704), Ф. Фенелона (1651–1715), можна помітити, що вже в XVII столітті вони наголошували на важливості прямого й опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості. Так, наприклад, Я. А. Каменський у своїй науковій праці «Велика дидактика» розглядав освіту як процес, що має враховувати природні умови розвитку особистості, наголошуючи на необхідності створення сприятливого освітнього середовища, яке б сприяло гармонійному розвитку учня. Він вважав, що навчання має бути системним, доступним і відповідати природним законам розвитку людини [1, с. 21].

Зі свого боку, англійський філософ і педагог Д. Локк у своїй праці «Деякі думки про виховання» підкреслював важливість середовища у формуванні особистості, наголошуючи на тому, що людина народжується як «чиста дошка», «чистий аркуш паперу» і в подальшому її розвиток залежить від впливу зовнішніх умов. Він також підкреслював необхідність створення освітнього середовища, яке б сприяло розвитку розумових здібностей, моральних якостей і фізичного здоров'я завдяки активній участі учня в навчальному процесі.

У працях Ф. Фенелона освітнє середовище розглядалося як ключовий чинник формування особистості, що має враховувати індивідуальні особливості та сприяти моральному розвитку учня. Ідеї Коменського, Локка та Фенелона заклали основи сучасного розуміння освітнього середовища як простору взаємодії, адаптації до природного розвитку й виховання через морально-культурні цінності [6].

Упродовж останніх десятиліть дослідження феномену освітнього середовища охопили широкий спектр теоретичних, психологічних, філософсько-педагогічних і методологічних аспектів. Концептуальні засади середовищного підходу розроблялися М. Басовим, В. Караківським, Ю. Мануйловим, Л. Новіковою, Н. Селівановою та ін.; психологічні аспекти висвітлювали І. Басва, В. Панов, В. Ясвін; філософські орієнтири – П. Флоренський, Н. Крилова; методологічні положення – Ю. Хоменко. Проблематика освітнього середовища актуалізується в сучасному контексті, зокрема щодо проектування інноваційного, інформаційного, інклюзивного та толерантного середовища як чинника розвитку особистості й конкурентоспроможності освітніх закладів [9, с. 50–51].

У сучасному розумінні освітнє середовище розглядається як багатовимірна система взаємодії умов, що сприяють розвитку та соціалізації особистості. Воно має організаційні, матеріальні, соціальні та міжособистісні компоненти. Януш Корчак наприкінці XIX ст. запропонував класифікацію освітнього середовища (догматичне, кар'єрне, безтурботне, творче), акцентуючи увагу на його впливі на формування характеру та важливості диференційованого підходу в освіті.

У дослідженнях О. Артюхіної освітнє середовище класифікується як: особистісно-орієнтоване (здоров'язбережувальне, культуротворче, морально-розвивальне), професійно-спрямоване (інформаційне, професійне, віртуальне) та інтегративне середовище самореалізації. Науковиця наголошує на їхній взаємопроникності та взаємозбагаченні, що потребує цілісного осмислення освітнього середовища як складної взаємозалежної системи [13].

На сьогодні «освітнє середовище» є одним із ключових понять у психолого-педагогічній сфері, вказуючи на важливу роль у розвитку особистості. Оскільки психологи визначають низку основних потреб, що сприяють цьому процесу: фізіологічні, потреба в безпеці, соціальні взаємодії, визнання та схвалення, прагнення до значущої діяльності, збереження та підвищення самооцінки, пізнавальний інтерес, естетичне сприйняття простору, формування власної картини світу, досягнення майстерності та самоактуалізація, то саме ці аспекти визначають зміст та значення освітнього середовища, формуючи науковий середовищний підхід у сфері освіти та педагогіки.

У межах наукового середовищного підходу освітнє середовище розглядається як інструмент виховання й опосередкованого управління розвитком особистості. Середовище створює умови для навчання та самореалізації, характеризуючись такими ознаками: цілісність, багатофункціональність, вікова відповідність, безпечність, персоналізованість, мотиваційність, гнучкість, практичність, гармонійність, культурно-ціннісне наповнення, соціалізація та співпраця. Таке бачення акцентує на середовищі як комплексному чиннику формування особистості підлітків [21, с. 84–85].

У структурі освітнього середовища виокремлюють чотири ключові компоненти: фізичне оточення (архітектурна доступність, інфраструктура), людський чинник (контингент здобувачів та кваліфікація педагогів), змістовно-методичні аспекти (навчальні програми, методи і форми навчання), а також інформаційне середовище (цифрові ресурси, технічне забезпечення). Ці елементи формують цілісну основу для організації ефективного освітнього процесу [6; 9; 21].

Слід зазначити, що наразі освітнє середовище розглядається як активний чинник розвитку особистості дитини, а якість створеного освітнього середовища визначає рівень освітніх мож-

ливостей, інтенсивність пізнавального розвитку й ефективність формування соціальних компетентностей. Сучасний освітній процес спрямований на формування самодостатньої, критично мислячої та соціально адаптованої особистості, тому освітнє середовище має постійно вдосконалюватись, відповідаючи вимогам сучасності.

Серед останніх реформ, що охопили всю систему освіти України, поряд із її інтеграцією в європейський та світовий освітній простір значну увагу приділяють впровадженню інклюзивного підходу до навчання та виховання дітей з особливими потребами, оскільки останні десятиліття зберігається тенденція збільшення кількості дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Отже, актуалізувалося питання щодо забезпечення їхніх прав на якісну освіту. Впровадження інклюзії потребувало трансформації освітньої парадигми, а саме інтеграції двох традиційних систем у єдину освітню структуру, яка б забезпечила рівний доступ до освітніх послуг усіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб.

У статті 1 Закону України «Про освіту» нормативно визначено ключові терміни, що описують різновиди освітнього середовища. Зокрема, «безпечне освітнє середовище» трактується як сукупність умов, які унеможливають завдання шкоди учасникам освітнього процесу; «здорове освітнє середовище» – як простір формування культури здоров'я; «інклюзивне» – як системно організоване середовище для спільного навчання з урахуванням освітніх потреб; «спеціальне» – як умови навчання осіб з ООП у спеціалізованих установах; «універсальний дизайн у сфері освіти» – як принцип адаптованості освітнього простору для всіх учасників без потреби у його зміні [17].

Перехід людства до нової світоглядної парадигми, яка містить основну ідею єдності суспільства, включно з людьми з різноманітними психофізичними проблемами, значним чином вплинув на політику багатьох держав, що, зі свого боку, дало поштовх до перегляду цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем, спрямовуючи їх на досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до положень ключових міжнародних правозахисних актів, Україна визначила впровадження інклюзивної освіти як стратегічний пріоритет у державній освітній політиці. Це зумовило оновлення національного законодавства з метою забезпечення рівного доступу до освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх особистісних і соціальних обставин. На основі цих змін було розроблено концепцію «Нової української школи» [16], що передбачає створення безпечного та сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на всебічний розвиток дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Центральним елементом цієї концепції виступає особистісно-орієнтована модель навчання, заснована на принципах дитиноцентризму, яка враховує індивідуальні потреби, інтереси та потенціал кожного учня.

Однією з провідних засад концепції стало утвердження принципу свободи та права дитини в усіх аспектах її освітньої діяльності, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а також створення морально-психологічно комфортного освітнього середовища, на основі гуманістичних підходів у психології та педагогіці, що відповідає ідеології особистісно-орієнтованої моделі навчання.

Проведення реформ та впровадження інклюзивного підходу в українську систему освіти сприяли формуванню інклюзивного освітнього середовища на всіх рівнях навчання – від дошкільної до вищої освіти. Це активізувало наукову дискусію щодо змісту, структури й умов такого середовища у філософських, психолого-педагогічних і соціологічних контекстах. Особливу увагу дослідники приділяють питанням розвитку потенціалу дітей і молоді з особливими освітніми потребами. Наукові напрацювання із цієї теми представлені в наукових роботах Т. Бондар, Л. Коваль, А. Колупасвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук В. Засенко, А. Колупасвої, В. Синьова, О. Молчан, І. Бочковської, О. Василенко, Т. Ілляшенко й інших [2, с. 196].

У наукових працях Л. Коваль, А. Колупасвої, І. Малишевської, П. Таланчука й інших дослідників інклюзивне освітнє середовище розглядається як простір, що забезпечує рівні умови для самореалізації всіх учасників освітнього процесу. Його основою є адаптація освітнього простору до індивідуальних потреб здобувачів, створення гнучких методичних підходів, сприятливого психологічного клімату, доступної інфраструктури, а також усунення бар'єрів, пов'язаних зі станом здоров'я чи рівнем психофізичного розвитку. Визна-

чальним принципом залишається доступність освіти як гарантія повноцінної участі кожного в навчальному процесі [11].

У контексті інклюзивної освіти особливої актуальності набули поняття «універсальний дизайн» і «курикулум» як ключові складові освітньої політики. Універсальний дизайн трактується як система організації освітнього простору, що забезпечує максимальну доступність для всіх учасників навчання без потреби адаптації. Його принципи – різноманіття способів подання матеріалу, гнучкість, безпечність, соціальна інклюзія – спрямовані на забезпечення рівного навчального досвіду [20, с. 8–9].

Поняття «курикулум» походить від латинського слова *curriculum*, що означає навчальний план або «програми для розвитку, за допомогою яких діти стають дорослішими». У загальному сенсі курикулум охоплює всю освітню та навчальну діяльність, систему цінностей, визначені цілі та методи їх досягнення. Він також передбачає стратегічні напрями освітньої політики, управління процесами розробки планів, проєктування та впровадження освітніх заходів.

У сучасному освітньому розумінні термін «курикулум» постає як багатогранне поняття, що визначає структуру, зміст і організацію навчального процесу. Починаючи з праць американського науковця Д. Бобітта (1918, 1941), у яких закладено основи наукового підходу до управління освітою, концепція курикулуму поступово трансформувалася під впливом соціальних, педагогічних і культурних чинників. Згодом Р. Тайлер (1949) сформулював засадничі принципи побудови навчальних програм як динамічної системи, що підлягає постійному вдосконаленню. У подальшому розвиток теорії курикулуму відбувався завдяки працям таких науковців, як С. Браславські (концепція прихованого курикулуму), Д. Гудлад (демократичність освітнього процесу), А. Келлі (адаптивність і стимулювання критичного мислення), Л. Стенхаус (курикулум як процес постійної оцінки), Д. Шваб (практична орієнтація), М. Янг (теорія «потужного знання» як чинника рівного доступу до якісної освіти), А. Росс і М. Сміт (культурна та соціальна інтерпретація освітньої траєкторії) [25; 26].

Вагомий внесок у формування національного бачення курикулуму зробили українські науковці – І. Борисенко, О. Жижко, Н. Мельник, С. Клепко, О. Савченко, адаптуючи його відповідно до європейських освітніх норм і контекстів. Особливу увагу вони приділили співвідношенню концепту курикулуму зі змістом освіти, підкреслюючи значущість ціннісних, мотиваційних і етичних компонентів у навчанні.

Таким чином, сучасний курикулум виступає не лише як навчальний план, але і як стратегічна платформа, що забезпечує розвиток інклюзивного, гнучкого й соціально справедливого освітнього середовища.

Інклюзивна освіта в Україні сприяла переорієнтації суспільної уваги на права та потреби дітей і осіб з інвалідністю, створюючи умови для їхнього повноцінного включення в соціальне життя. Виникла потреба в розробці цілісної концепції, яка б окреслювала знання, уміння, ціннісні установки та методи їх формування. Тож курикулум інклюзивної освіти став інструментом інтеграції загальних і спеціальних освітніх підходів, забезпечуючи реалізацію диференційованого навчання в умовах освітньої різноманітності. Його складові охоплюють: зміст навчання – компетентності, закладені в державному стандарті; стратегії викладання – поєднання методів і прийомів для розвитку самостійності та необхідних навичок; організаційні форми – варіативність освітньої взаємодії (індивідуальна, парна, групова).

У межах міжнародної класифікації виділяють кілька типів курикулуму, кожен з яких репрезентує окремий аспект освітньої діяльності. Плановий курикулум (*intended curriculum*) охоплює офіційно затверджені програми, навчальні цілі та стандарти, що визначають стратегічний вектор змісту освіти. Реалізований курикулум (*implemented curriculum*) фіксує фактичну освітню практику в навчальному закладі – зокрема, зміст викладання, адаптації та модифікації для здобувачів з особливими освітніми потребами. Досягнутий курикулум (*attained curriculum*) відображає рівень засвоєних знань, навичок і компетентностей учнями. Прихований курикулум (*hidden curriculum*) репрезентує імпліцитний вплив шкільного середовища – соціальні очікування, норми й установки, які формуються поза межами формального змісту навчання [14].

Курикулум як в Україні, так і за кордоном має власну структуру, яка складається з двох рівнів, представлених на рисунку 1.

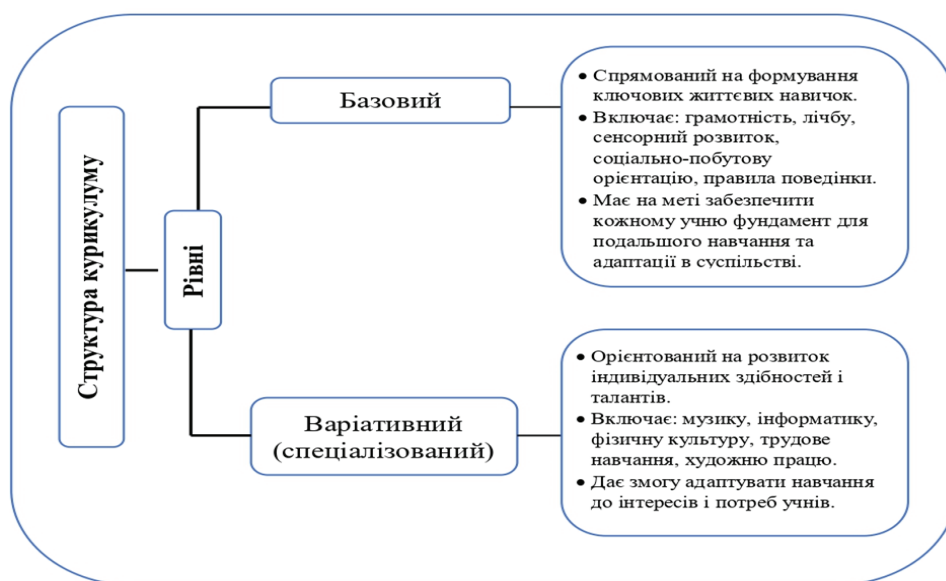


Рис. 1. Структура курікулуму

Виходячи з вищесказаного, можемо зазначити, що курікулум має взаємозалежні теоретичну та практичну складові, які надають можливість визначити концептуальну практико-орієнтовану складову підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти та зокрема логопедії.

Запровадження інклюзивної освіти зумовило актуалізацію суспільного запиту на підготовку кваліфікованих фахівців-логопедів нового покоління, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми, що мають складні, комбіновані психофізичні порушення, зокрема порушення мовлення, а також з їхніми родинами. Це, зі свого боку, обґрунтувало потребу в оновленні змісту та структурних компонентів професійної підготовки логопедів у системі вищої освіти – як психолого-педагогічної, так і спеціально-практичної.

У сучасному освітньому середовищі логопед постає не просто вузькопрофільним корекційним фахівцем – він має бути рефлексивним і гнучким професіоналом, здатним критично осмислювати власні компетенції та відповідати на динамічні соціальні виклики. Трансформації в науці та технологіях, оновлення методологій і змісту освітньо-корекційних практик потребують постійного професійного саморозвитку та адаптивності. Високий рівень мовленнєвої культури, уміння створити психологічно безпечне корекційне середовище, індивідуалізація комунікативних засобів – усе це залишається фундаментом успішної логопедичної практики.

Інклюзія докорінно трансформувала концепцію логопедичної допомоги, змістивши акцент з усунення окремих дефектів мовлення на цілісну підтримку освітнього розвитку дитини в умовах реального шкільного життя. Сучасний логопед функціонує як повноправний член мультидисциплінарної команди фахівців, що здійснюють психолого-педагогічний супровід, і бере активну участь у трансформації освітнього й корекційного середовища відповідно до потреб здобувачів освіти. Ефективна співпраця з різними фахівцями стала базовою потребою, адже робота логопеда не обмежується індивідуальними заняттями – вона передбачає участь у колективному навчанні, створення індивідуальних завдань, упровадження диференційованих методик і підтримку освітньої траєкторії кожної дитини в щоденній діяльності.

Сьогодні сучасний логопед не тільки працює над формуванням правильної вимови, а й навчає дитину ефективно комунікувати з іншими – висловлювати свої думки, будувати та вступати в діалог, розуміти інших, використовуючи засоби альтернативної та додаткової комунікації, жестову мову, візуальні розклади, мовленнєві карти тощо, залежно від потреб дітей з ООП, таким чином виступаючи агентом інклюзивної культури, виховуючи толерантність до різноманітності серед оточення, перетворюючи індивідуальну логопедичну допомогу на потужний інструмент підтримки рівного доступу до освіти всіх без винятку дітей, таким чином сприяючи соціальній адаптації дітей з ООП та підвищенню їх впевненості, самооцінки та допомагаючи їм реалізувати свій потенціал.

Саме зміна філософії логопедичної допомоги надала можливість науковцям зрозуміти, що традиційна підготовка студентів, методи викладання у ЗВО потребують перегляду та нових підходів.

Для кращого розуміння вищезазначеної проблеми вважаємо за потрібне розглянути основні ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги, що представлені в порівняльній таблиці «Ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги» (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги

Критерії	Традиційна логопедія	Інклюзивна логопедія
Модель допомоги	Медична / дефектологічна	Педагогічна / соціально-інклюзивна
Фокус втручання	Виправлення мовленнєвих дефектів	Забезпечення функціональної комунікації в освітньому середовищі
Місце надання послуг	Спеціалізовані кабінети, спеціалізовані заклади	Індивідуальна робота та у класі, групах ЗДО, під час повсякденного навчання
Роль логопеда	Індивідуальний корекційний фахівець	Член команди супроводу, фасилітатор інклюзії
Методи та підходи	Стандартизовані методи та прийоми щодо виправлення звуковимови	Стандартизовані методи та прийоми щодо виправлення звуковимови й адаптація, модифікація, використання альтернативної та додаткової комунікації, візуальна підтримка тощо
Участь інших учасників	Логопед здебільшого працює самостійно	Входить до команди супроводу: співпрацює з різними фахівцями, з педагогами, асистентами, батьками
Формування програм	Стандартні корекційні програми	Індивідуальна освітня траєкторія, інклюзивне планування
Успішність	Вимірюється правильністю звуковимови в повсякденному житті	Вимірюється рівнем включення й комунікативною автономією

Отже, враховуючи вищезазначені ключові відмінності в наданні традиційної та інклюзивної логопедичної допомоги та сучасні умови й запити стейкхолдерів, ЗВО зобов'язані забезпечити якісну підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти, зокрема логопедії, орієнтуючись на формування практико-орієнтованих компетентностей, необхідних для інклюзії. Тому сьогодні особлива увага приділяється підготовці логопеда-практика, здатного інтегрувати міждисциплінарні знання, виявляти дослідницький інтерес, демонструвати високий рівень комунікативно-мовленнєвої культури й ефективно застосовувати інноваційні логопедичні технології у професійній діяльності відповідно до Державних стандартів першого та другого рівня підготовки спеціальності А6 «Спеціальна освіта» [18; 19].

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами теоретико-методологічного аналізу змістових характеристик понять «простір», «освітнє середовище» й «інклюзивне освітнє середовище» встановлено їхню ключову роль у формуванні сучасної освітньої парадигми, зокрема у професійній підготовці логопедів. Освітній простір розглядається як багатовимірне соціокультурне середовище, що детермінує зміст навчання, моделі поведінки учасників освітнього процесу та механізми їхньої соціалізації. Освітнє середовище, зі свого боку, репрезентує комплекс умов, що забезпечують гармонійний розвиток особистості, адаптацію та інтеграцію в суспільство.

Впровадження інклюзивної освіти зумовило трансформацію підходів до логопедичної допомоги: логопед перестає бути ізольованим корекційним фахівцем і стає повноправним учасником мультидисциплінарної команди, що забезпечує освітній супровід дитини в реальному освітньому середовищі. Підготовка сучасного логопеда потребує інтеграції теоретичних, практичних і емоційно-комунікативних компетентностей, адаптованих до умов інклюзії.

Концепти курикулуму й універсального дизайну виступають стратегічними рамками для побудови гнучкого, доступного та соціально справедливого освітнього середовища. Їх використання дає змогу адаптувати зміст освіти до потреб кожного здобувача, зокрема тих,

які мають особливі освітні потреби, і реалізувати принципи дитиноцентризму в освітній політиці.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці структурно-функціональної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, інтеграції міждисциплінарних компонентів у зміст освітньої програми, а також удосконаленні методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів в умовах освітньої різноманітності.

Література:

1. Антонюк Г. Ідеї Яна Амоса Коменського у вітчизняному освітньому просторі кінця XVI – початку XVII ст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 15–25.
2. Атрошенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 36. Т. 1. С. 195–200. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_1/33.pdf (дата звернення: 26.07.2025).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Герасимова І., Малик В. Сучасні підходи до тлумачення поняття «освітній простір університету». *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 58–62. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/289427/283462> (дата звернення: 26.07.2025).
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
6. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 114–118 URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/168638/168429> (дата звернення: 26.07.2025).
7. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навчальний посібник : у 2 кн. Київ : Слово, 2010. Кн. 1. Історія зарубіжної педагогіки. 622 с.
8. Касярум Н. Освітній простір : становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–113. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2203/1/Kasjarum.pdf> (дата звернення: 26.07.2025).
9. Ковалевська Н., Пасічніченко А. Сучасні уявлення про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9 (63). С. 50–61. URL: <https://surl.li/tjtqql> (дата звернення: 27.07.2025).
10. Козійчук О. Освітній простір навчального закладу як ресурс професійного самовизначення учнівської молоді. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 3 (32). С. 28–37.
11. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131–136. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352> (дата звернення: 27.07.2025).
12. Кремень В., Биков В. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
13. Лобода О. Є. Феномен «освітнє середовище» з позицій сучасних підходів його осмислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 19–22.
14. Локшина О. І. Погляди зарубіжних педагогів на сутнісні характеристики курикулуму. *Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1 (79). С. 38–42. URL: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/79/10.pdf> (дата звернення: 27.07.2025).
15. Малик В. Освітній простір університету : становлення поняття. *Науково-педагогічні студії*. 2023. Вип. 7. С. 132–147. URL: <https://dnrb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/13/15> (дата звернення: 26.07.2025).
16. Нова українська школа : Концепція нової української школи / Л. Гриневич та ін. ; заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 26.07.2025).
17. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2019 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.07.2025).
18. Соха Н. В. Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 89. С. 100–115.
19. Соха Н. В. Компоненти, критерії, показники сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 96. С. 58–67.
20. Універсальний дизайн в освіті : посібник / за ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

21. Фокша С. Є. Освітнє середовище нової української школи (базова середня освіта). *Нова українська школа у базовій освіті: впроваджені кроки Запорізької області* / відп. ред. Т. Є. Гура. Запоріжжя, 2022. С. 84–90.
22. Тютя М. Сутність поняття «освітній простір» в психолого-педагогічній літературі. *Науково-методична робота. Інноваційні педагогічні технології в загальноосвітній школі: теорія і практика*. 2019. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnohohiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/241-sutnist-ponyattya-osvitnij-prostir-v-psikhologo-pedagogichnij-literaturi> (дата звернення: 27.07.2025).
23. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2022. 50 с. URL: <http://ipc-dspace.org.ua/handle/123456789/509> (дата звернення: 26.07.2025).
24. Яблочников С. Л. Співвідношення термінів «освітній простір» та «освітнє середовище». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 2012. № 25 (78). С. 408–415. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/25_2012.pdf (дата звернення: 26.07.2025).
25. Equality, Participation and Inclusion 2 : Diverse Contexts / J. Rix et al. London; New York : Routledge & Francis Group, 2010. 69 p.
26. Kelly A.V. The curriculum: theory and practice. London : Paul Chapman, 1999. 244 p.

References:

1. Antonyuk, H. (2013). Idei Yana Amosa Komenskoho u vitchyznyanomu osvitnomu prostori kintsya XVI – pochatku XVII st. [Ideas of Jan Amos Comenius in the domestic educational space of the late 16th – early 17th centuries]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, 15–25 [in Ukrainian].
2. Atroshenko, T., & Bondar, T. (2021). Naukovi pidkhody do stvorennia spryiatlyvoho inklyuzyvnoho osvitnoho seredovyscha v pochatkoviy shkoli [Scientific approaches to creating a favorable inclusive educational environment in primary school]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk. Seriya "Pedahohika"*, 36 (1), 195–200. Retrieved from https://www.apfn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_1/33.pdf [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (Ed.). (2005). *Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy: 250000* [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000]. Kyiv – Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
4. Gerasymova, I., & Malyk, V. (2023). Suchasni pidkhody do tлумachennya ponyattya "osvitniy prostir universytetu" [Modern approaches to the interpretation of the concept of "university educational space"]. *Molod i rynek*, 8 (216), 58–62. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/289427/283462> [in Ukrainian].
5. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Hurkova, T. (2019). Definiytsi ponyat "osvitniy prostir", "seredovyshe", "osvitnye seredovyshe" [Definitions of the concepts "educational space", "environment", "educational environment"]. *Molod i rynek*, 4 (171), 114–118. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/168638/168429> [in Ukrainian].
7. Zaychenko, I.V. (2010). *Istoriya pedahohiky* [History of pedagogy]. (Vols. 1–2). Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
8. Kasyarum, N. (2013). Osvitniy prostir: Stanovlennya ponyattya [Educational space: The formation of the concept]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti*, 12, 107–113. Retrieved from <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2203/1/Kasjarum.pdf> [in Ukrainian].
9. Kovalevska, N. & Pasichenko, A. (2016). Suchasni uyavlenня pro osvitnye seredovyshe yak psykholoho-pedahohichnyy fenomen [Modern views on the educational environment as a psychological-pedagogical phenomenon]. *Pedahohichni nauky: Teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*, 9 (63), 50–61. Retrieved from <https://surl.li/tjtqql> [in Ukrainian].
10. Kozychuk, O. (2017). Osvitniy prostir navchalnoho zakladu yak resurs profesiynoho samovyznachennya uchnivskoyi molodi [Educational space of an educational institution as a resource for professional self-determination of youth]. *Visnyk pislyadyploynoї osvity. Seriya "Pedahohichni nauky"*, 3 (32), 28–37 [in Ukrainian].
11. Kozulya, V. (2020). Inklyuzyvne osvitnye seredovyshe: Sutnist ta osoblyvosti [Inclusive educational environment: Essence and features]. *Molod i rynek*, 5, 131–136. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352> [in Ukrainian].
12. Kremen, V., & Bykov, V. (2013). Katehoriyi "prostir" i "seredovyshe": Osoblyvosti modelnoho podannya ta osvitnoho zastosuvannya [Categories "space" and "environment": Features of model representation and educational application]. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsialnymy systemamy*, 2, 3–16 [in Ukrainian].
13. Loboda, O.Ye. (2021). Fenomen «osvitnye seredovyshe» z pozytsiy suchasnykh pidkhodiv yoho osmyslennya [The phenomenon of «educational environment» from the perspective of modern approaches to its comprehension]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 77 (2), 19–22 [in Ukrainian].
14. Lokshyna, O.I. (2015). Pohlyady zarubizhnykh pedahohiv na sutnisni kharakterystyky kurylumu [Views of foreign educators on the essential characteristics of the curriculum]. *Visnyk Zhytomyrskoho der-*

zhavnoho universytetu. Seriya "Pedahohichni nauky", 1, (79), 38–42. Retrieved from <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/79/10.pdf> [in Ukrainian].

15. Malyk, V. (2023). Osvitniy prostir universytetu: Stanovlennya ponyattya [University educational space: The formation of the concept]. *Naukovo-pedahohichni studiyi*, 7, 132–147. Retrieved from <https://dnpb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/13/15> [in Ukrainian].

16. Hrynevych, L. et al. (Ed. Gryshchenko, M.) (n.d.). *Nova ukrayinska shkola: Kontseptsiya novoyi ukrayinskoyi shkoly* [New Ukrainian school: Concept of the new Ukrainian school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

17. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 5 ver. 2019 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine of September 5 2019, №. 2145-VIII]. *Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

18. Sokha, N.V. (2023). Analiz teoretyko-metodolohichnykh zasad pidhotovky maybutnikh lohopydiv do profesiynoyi diyalnosti [Analysis of theoretical-methodological foundations of preparing future speech therapists for professional activity]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 89, 100–115 [in Ukrainian].

19. Sokha, N.V. (2024). Komponenty, kryteriyi, pokaznyky sformovanosti hotovnosti maybutnikh lohopydiv do formuvannya komunikatyvno-movlennyevoyi kompetentnosti ditey doshkilnoho viku [Components, criteria, and indicators of the readiness of future speech therapists to form communicative-speech competence in preschool children]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 96, 58–67 [in Ukrainian].

20. Sofiy, N.Z. (Ed.) (2015). *Universalnyy dyzayn v osviti* [Universal design in education]. Kyiv: TOV Vydavnychyy dim "Pleyady" [in Ukrainian].

21. Foksha, S.Ye. (2022). Osvitnye seredovyshe novoyi ukrayinskoyi shkoly (bazova serednya osvita) [Educational environment of the new Ukrainian school (basic secondary education)]. *Nova ukrayinska shkola u bazoviy osviti: Vpevneni kroky Zaporizkoyi oblasti*. T.Ye. Hura (Ed.), Zaporizhzhya [in Ukrainian].

22. Tyutya, M. (2019). Sutnist ponyattya «osvitniy prostir» v psykholoho-pedahohichniy literaturi [The essence of the concept «educational space» in psychological-pedagogical literature]. *Naukovo-metodychna robota. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi v zahalnoosvitniy shkoli: Teoriya i praktyka*. Retrieved from <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnolohiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/241-sutnist-ponyattya-osvitnij-prostir-v-psykholoho-pedagogichnij-literaturi> [in Ukrainian].

23. Yatsyk, T.O. & Stepanyuk, V.V. (2022). *Slovnyk korotkykh terminiv z pedahohiky* [Dictionary of short pedagogical terms]. Lutsk: FOP Mazhula Yu.M. Retrieved from <http://lpc-dspace.org.ua/handle/123456789/509> [in Ukrainian].

24. Yablochnikov, S.L. (2012). Spivvidnoshennya terminiv «osvitniy prostir» ta «osvitnye seredovyshe» [Correlation of the terms «educational space» and «educational environment»]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 25 (78), 408–415. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/25_2012.pdf [in Ukrainian].

25. Rix, J. et al. (2010). Equality, participation and inclusion 2: Diverse contexts. London; New York: Routledge & Francis Group [in English].

26. Kelly, A.V. (1999). The curriculum: Theory and practice. London: Paul Chapman [in English].

Отримано: 01.08.2025

Рекомендовано: 04.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 3.37.378

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-5>

Любов Миколаївна ТЕРЛЕЦЬКА,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

E-mail: terletskalm@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3690-5691

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (50–60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Анотація. У статті досліджено особливості навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи у 50–60-х роках ХХ століття. **Вступ.** Іншомовна підготовка майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах завжди характеризувалася комплексним підходом і трансформаційним характером. **Мета роботи** – на основі дослідження історичної та науково-педагогічної літератури досліджуваного періоду визначити особливості формування іншомовної компетентності майбутніх педагогів. Навчання іноземної мови у 50–60-х роках ХХ століття визначалося відповідно до напрямку мовної політики радянських республік. Низький рівень володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями потребував реалізації необхідних заходів. Серед них варто виокремити збільшення випуску навчальних фільмів з іноземних мов, придбання за кордоном навчальних фільмів з вивчення іноземних мов для використання їх у радянській вищій школі, виготовлення грамплатівок і тонфільмів, невеликих розповідей та уривків із художніх творів із додаванням відповідних друкованих текстів, здійснення заходів щодо організації ширшого використання радіо та телебачення і навчальній діяльності, збільшення кількості друкованої навчальної іншомовної літератури). **Наукова новизна** – комплексно досліджено педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх вчителів початкової школи у 50–60-х роках ХХ століття. **Висновки.** Іншомовна освіта досліджуваного періоду трансформувалася відповідно до змін мовної та педагогічної підготовки педагогічних кадрів радянської України відповідно до законів і постанов Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР. Загалом пропонувані заходи не були ефективними, оскільки практика іншомовного навчання значно відрізнялася від цільового компонента через особливості міжнародної державної політики. Відбувався поступовий перехід до професійного орієнтованого навчання іноземних мов.

Ключові слова: практика, іншомовна освіта, педагог, початкова школа, навчання, іноземна мова.

Lyubov Mykolayivna TERLETSKA,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Methodology Department,

Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University

E-mail: terletskalm@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3690-5691

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS (1950S–1960S)

Abstract. The article examines the peculiarities of foreign language teaching for future primary school teachers in the 1950s–1960s. **Introduction.** Foreign language training for future teachers in higher education institutions has always been characterized by a comprehensive approach and a transformative nature. **The purpose of this work** is to determine the peculiarities of the formation of foreign language competence of future teachers based on the study of historical and scientific-pedagogical literature of the period under review. Foreign language teaching in the 1950s and 1960s was determined in accordance with the language policy of the Soviet republics. The low level of foreign language proficiency among future specialists required the implementation of necessary measures. Among them, it is worth highlighting the increase in the production of educational films on foreign languages, the purchase of educational films on foreign languages abroad for use in Soviet higher education, the production of gramophone records and sound films, short stories and excerpts from works of fiction with accompanying printed texts, measures to organize the wider use of radio and television in educational activities, and an increase in the amount of printed foreign-language educational literature. **Scientific novelty** – a comprehensive study of the pedagogical conditions for teaching foreign languages to future primary school teachers in the 1950s and 1960s. **Conclusions.** Foreign language education during the period

under study was transformed in accordance with changes in the linguistic and pedagogical training of teaching staff in Soviet Ukraine in accordance with the laws and decrees of the Ministry of Higher and Secondary Specialized Education of the USSR. In general, the proposed measures were not effective, since the practice of foreign language teaching differed significantly from the target component due to the peculiarities of international state policy. There was a gradual transition to professionally oriented foreign language teaching.

Key words: practice, foreign language education, teacher, primary school, teaching, foreign language.

Вступ. Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування необхідних фахових компетентностей, серед яких іншомовна комунікативна компетентність відіграє важливу роль. Крім того, для майбутнього педагога важливе розуміння сутності професії вчителя, його ролі у формуванні особистих якостей учня початкової школи, усвідомлення необхідності професійного й особистісного розвитку. Вважаємо за доцільне дослідження особливостей іншомовної підготовки для збереження напрацювань педагогів і науковців та пошуку нових ефективних методик навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи вивчались у наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Пінчук Ю. проаналізувала особливості використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи [8]. Бевз О. здійснила порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Англії [1]. Конотоп О. визначено вимоги щодо цільового вступного й випускового рівнів іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи [4]. Околовичем О. В. здійснено аналіз організаційно-змістових аспектів учителів іноземних мов у педагогічних інститутах України у 1950–1960-х роках [6]. Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкової школи в порівняльно-історичному аспекті не ставала предметом окремого дослідження науковців.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури виокремити особливості формування іншомовної компетентності майбутніх вчителів початкової школи у 50–60-х роках ХХ століття, визначити проблеми іншомовної підготовки майбутніх педагогів досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Друга половина ХХ століття характеризується зміною освітньої політики радянської України в контексті навчання іноземних мов. Окремим сегментом мовної політики щодо навчання іноземних мов є аналіз офіційних документів, у яких регламентувалися стандарти навчання іноземних мов і підготовки майбутніх фахівців.

Одним із перших офіційних відомчих документів, що підтвердив прагнення трансформації неефективної моделі державної політики у сфері вищої іншомовної освіти, став наказ Міністерства вищої освіти СРСР від 21 вересня 1955 року «Про покращення викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах», за яким викладання іноземної мови в усіх закладах вищої освіти вводилося з 1-го по 4-й курс. Д. Стельмах зазначає, що головною метою навчання залишалися читання та переклад, але було визначено пріоритетним напрямом вивчення саме розмовної мови [9]. Визначальним моментом для становлення системи контролю усного мовлення в закладах вищої освіти стала постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 року «Про поліпшення вивчення іноземних мов», за якою Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР пропонувалося відкоригувати навчальні плани університетів (передусім гуманітарних спеціальностей) із метою вільного оволодіння іноземною мовою. Ґрунтований аналіз цього документа дає змогу сформулювати ключові аспекти трансформації іншомовної освіти майбутніх учителів початкової школи. Ключовими положення законодавчої ініціативи стали пункти, які стосувалися організаційних, навчально-методичних і кадрових питань. «Запропонувати Радам Міністрів союзних республік, Міністерству вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, міністерствам і відомствам, що мають навчальні заклади, вжити заходів до усунення недоліків у викладанні іноземних мов та до корінного поліпшення їх вивчення в середній та вищій школі, поставивши головне завдання перед учнями – практичне оволодіння іноземною мовою» [7]. Цей пункт засвідчує розуміння освітнього відомства радянської влади ситуації, що склалася в сегменті вивчення іноземних мов і проблем, які сформували неефективну модель навчання цієї дисципліни в закладах освіти. Питання навчання іноземної мови в системі освіти майбутніх фахівців відтепер позиціонувалося як стратегічне завдання, про що свідчить декларування докорінних змін у цьому кластері. Водночас наголошувалося на

ключовому ціннісно-цільовому аспекті – набутті учнями та студентами практичних навичок знання іноземної мови, що унеможливило формальний режим навчання: «Міністерствам освіти союзних республік та Академії педагогічних наук РРФСР покращити програми з іноземних мов та видати відповідно до них нові підручники, звернувши особливу увагу на те, щоб зміст їх максимально сприяв виробленню у учнів навичок розмовної мови та перекладу іноземної мови; передбачити видання книг іноземними мовами як для викладачів, так і для учнів стосовно нових підручників. Держплану СРСР і Радам Міністрів союзних республік передбачати щорічно в планах виділення необхідного обладнання для організації вивчення іноземних мов у школах» [7]. Особливої уваги заслуговує ініціатива забезпечення викладання та вивчення іноземної мови відповідними навчальними матеріалами. Внесення реалізації цих ініціатив до Держплану економічного розвитку свідчить про системність вирішення цього питання. Окремої уваги заслуговує питання стосовно організації навчального процесу. Повоєнна ситуація з браком приміщень і матеріально-технічної бази закладів освіти поступово покращувалася, що зумовило ініціативи щодо розширення потенціалу для вивчення іноземної мови. Оскільки рівень володіння іноземною мовою у випускників шкіл був низьким, було запропоновано: «Радам Міністрів союзних республік: відкрити додатково в 1961–1965 роках щонайменше 700 загальноосвітніх шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою; заборонити викладання іноземних мов учителями інших предметів, які слабо володіють іноземною мовою; викладачів іноземних мов, які не мають достатньої підготовки, направити на курси підвищення кваліфікації або звільнити від роботи відповідно до чинного законодавства, вжити заходів для їхнього працевлаштування; розширити мережу стаціонарних і заочних курсів іноземних мов для дорослих, розробити й затвердити положення про курси іноземних мов, установити чисельність учнів у групах на курсах іноземних мов не більш як 20 осіб. Міністерству освіти РРФСР передбачати видання навчально-методичних матеріалів для слухачів курсів іноземних мов з урахуванням потреби союзних республік у цих матеріалах; прирівняти викладачів курсів іноземних мов щодо навчального навантаження, оплати праці, а також пільг, переваг і пенсійного забезпечення до вчителів середніх шкіл» [7].

Однією з найбільш гострих проблем навчання іноземної мови в закладах освіти України було кадрове питання. Повоєнна ситуація в УРСР зумовила глибоку кризу в кадровому розрізі, залишаючи відкритим питання забезпечення вчителями та викладачами. Звичною практикою на той час було залучення до викладання іноземної мови викладачів інших предметів, що суттєво знижувало якість навчального процесу. Тому пропозиція щодо підвищення кваліфікації чи перекваліфікації працюючих педагогів і популяризація посади вчителя (викладача) іноземної мови з подальшим активним залученням абітурієнтів до закладів вищої освіти на спеціальності педагогічного й іншомовного напрямку стали пріоритетними напрямками освітньої стратегії. Зрозуміло, що підвищення рівня зацікавленості цими педагогічними напрямами було б можливим за умов належного соціального мотивування, яке передбачалося в законодавчих пропозиціях уряду.

Традиційне досі позиціонування іноземної мови як предмета вищої школи за залишковим принципом змінюється в контексті актуалізації вивчення цієї дисципліни. Такі кроки потребували відповідних кадрово-організаційних дій стосовно забезпечення соціальних і кар'єрних моментів для вчителів іноземної мови в початковій школі та передбачали підвищення статусу цієї посади, що мало суттєвий мотиваційний вплив: «Докорінно поліпшити підготовку вчителів для шкіл. Із цією метою вдосконалити навчальні плани, програми та підручники для університетів і педагогічних вишів (факультетів), що здійснюють підготовку вчителів, посилити педагогічну практику та практичні заняття студентів з оволодіння мовою, забезпечити університети необхідним обладнанням і наочними посібниками для занять з іноземної мови. Організувати, починаючи з 1961/62 навчального року, в університетах і в педагогічних інститутах підготовку вчителів із загальноосвітніх дисциплін для роботи в школах із викладанням низки предметів іноземною мовою. Надати Міністерству вищої та середньої спеціальної освіти СРСР право продовжувати в необхідних випадках термін навчання зазначених фахівців до 1 року. Установити, як правило, для вищих навчальних закладів (окрім вишів і факультетів іноземних мов) обсяг аудиторних занять з іноземної мови не менше ніж 240 годин і, окрім того, організовувати для охочих факультативне вивчення іноземних мов. Міністерству вищої та середньої спеціаль-

ної освіти СРСР у 2-місячний термін внести зміни до навчальних планів університетів, насамперед із гуманітарних спеціальностей, для того, щоб особи, які їх закінчують, вільно володіли іноземною мовою; усунути елементи лібералізму, які є в практиці оцінювання знань студентів з іноземних мов; вжити заходів для широкого розгортання у вищих навчальних закладах позааудиторної роботи, яка сприятиме підвищенню рівня знань студентів з іноземних мов. Дозволити ректорам вищих навчальних закладів організовувати курси іноземних мов для студентів, які бажають удосконалити свою підготовку з іноземних мов. Упорядкувати навчальне навантаження викладачів іноземних мов у вишах (на факультетах) іноземних мов, з огляду на профільююче значення цих предметів у зазначених вишах (на факультетах), а також маючи на увазі усунення перевантаження викладачів. Установити кількість студентів у групах для практичних занять з іноземної мови в педагогічних інститутах іноземних мов, на факультетах університетів і педагогічних інститутів, які готують учителів іноземної мови для шкіл: 7–10 осіб, у всіх інших вишах (окрім вишів спеціального призначення): 12–15 осіб» [7].

Урядова ініціатива передбачала повне перезавантаження наявної системи підготовки кадрів у вищих навчальних закладах. Існуюча на той час модель підготовки вчителів початкової школи не відповідала вимогам часу та критеріям ефективності викладацької майстерності. Особливо відчутною була різниця між педагогічними кластерами природничих чи суспільних дисциплін та іншомовним блоком. Для вирішення вказаних проблем було вирішено залучити комплексний підхід і визначити пріоритетні напрями трансформації іншомовної освіти майбутніх фахівців. Передусім суттєві повноваження надавалися закладам вищої освіти в плані пропозицій урядовим відомствам щодо організації навчання – продовження термінів підготовки, пропозиції щодо державного замовлення, організація курсів підвищення кваліфікації тощо. Водночас суттєво посилювалися вимоги щодо результатів навчання та набуття здобувачами вищої освіти професійних навичок. Пропонувалися рішення на рівні освітнього відомства чи інституційного рівня щодо контролю знань та атестації випускників підрозділів, у яких надавалася кваліфікація вчителя. Пожвавлювався навчальний процес шляхом систематизації наявних навчально-методичних настанов та урізноманітнення навчальної активності з використанням інноваційних на той час підходів до навчання іноземної мови. Зміни торкнулися навіть наповненості академічних груп, які не мали перевищувати встановлені норми для забезпечення належної інтенсивності навчання зі здобуттям відповідних навичок спілкування іноземною мовою на побутовому рівні та на рівні педагогічної діяльності.

Набули змін і вимоги до науково-педагогічного персоналу, який здійснював підготовку майбутніх учителів початкової школи. Повоєнний період із характерною кризою кадрового потенціалу поступово змінювався процесом зростання академічної спільноти професорсько-викладацького складу радянських університетів. Цей період ознаменувався кількісним підвищенням висококваліфікованих фахівців – кандидатів і докторів наук, професорів і доцентів, які набули потенціалу для реальних змін у системі підготовки педагогічних кадрів.

Проблема навчання іноземних мов розглядалася не лише з позиції педагогічного кластеру. Урядові ініціативи визначали й соціокультурні аспекти навчання. Справді, серед іноземних мов, які пропонувалися учням початкової школи був характерний дисбаланс на користь німецької мови та досить очевидний момент низького рівня пропозиції щодо вивчення англійської мови, яка на той час зберігала статус міжнародної мови комунікації. Причиною такого стану справ можна вважати й культурно-історичні фактори, які були зумовлені глобальним протистоянням під час війни. Проте поступово вказаний дисбаланс іншомовного сегмента вирівнювався.

Також актуальним було питання вивчення іноземної мови в окремих регіонах, які культурно й історично мали зв'язок з тими чи іншими іншомовними спільнотами. Тому в урядовій постанові пропонувалося врахувати регіонально-культурний аспект для планування вивчення іноземної мови; наявність іншомовного середовища, яке б сприяло покращенню сприйняття іноземної мови. Крім того, 60-ті роки характеризуються зміною цільового компонента іншомовної підготовки майбутніх вчителів початкової школи із загальноосвітнього до професійно орієнтованого спрямування. До основних принципів було віднесено такі: 1) практична спрямованість навчання; 2) диференційований підхід до навчання іноземних мов, який враховує специфіку кожного виду мовленнєвої діяльності; 3) комплексний підхід до організації іншомовного навчального матеріалу, що робить можливим якісне оволодіння вимовою, граматич-

ною та лексичною сторонами мови у їх єдності на основі мовних зразків; 4) комунікативна спрямованість навчання; 5) інтенсифікація навчального процесу [5]. Аналіз науково-педагогічної літератури 60-х років свідчить про певну переорієнтацію іншомовної підготовки студента з усного компонента до комплексного навчання видів мовленнєвої діяльності, однак навчання читання та перекладу фахової літератури залишались основними видами діяльності. Однак варто зауважити, що прихильники граматичного методу відхиляли важливість усного практичного оволодіння іноземною мовою. Як зазначає Овчаренко Л., навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей у 60-х роках сприяло формуванню лінгвістичної, дискурсивної (уміння вибудовувати невербальну поведінку відповідно до норм іншої культури) та соціокультурної компетентності (володіння принципами взаємодії культурних уявлень і норм поведінки) [5]. Аналіз підручників досліджуваного періоду вказує на відсутність структурованого матеріалу про культуру, мову, традиції та цінності зарубіжних країн. На думку Безлюдної В., «прагнення підкреслити перевагу соціалістичного ладу над капіталістичним іноді призводило до того, що студенти отримували знання, які не відповідали справжнім уявленням про іншу країну» [2, с. 145].

Освітні характеристики навчання іноземних мов не обмежувалися педагогічним потенціалом. Зважаючи на трансформацію методичного супроводу навчальної активності під час вивчення іноземних мов, зростала актуальність питання соціокультурного забезпечення цієї дисципліни. Акцентування уваги на спілкування та розмовний потенціал у процесі вивченні іноземної мови потребувало відповідних ресурсів для виконання навальних цілей.

Грунтовний аналіз постанови № 468 від 27 травня 1961 року «Про поліпшення вивчення іноземних мов» зумовлений фундаментальністю цієї законодавчої ініціативи радянського уряду. Важливо розуміти, що вказана постанова визначила пріоритети та стратегію іншомовної освіти в радянських закладах освіти як мінімум на два десятиліття – до середини 1980-х років та процеси перебудови, які зумовили перегляд встановлених стандартів навчання іноземної мови. Постанова про поліпшення вивчення іноземної мови відіграла важливу роль в організації іншомовної освіти майбутніх учителів початкової школи в кількох ключових вимірах: 1) організаційному, залучивши ресурси держави, інституцій та освітніх закладів для трансформації системи навчання іноземних мов та їхнє впорядкування згідно з вимогами часу; 2) кадровому, визначивши принципи й умови підготовки майбутніх учителів у початковій та середній освіті та сформувавши стратегію функціонування підрозділів педагогічного й іншомовного кластера в університетах; 3) навчально-методичному, сформувавши стандарти забезпечення та супроводу під час навчання іноземної мови для всіх учасників освітнього процесу (учнів молодшого шкільного віку, вчителів початкової школи, науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів); 4) світоглядно-соціокультурному, визначивши рамки взаємодії освітньої системи з економічною, політичною та культурною сферами для повноцінного та цілісного забезпечення необхідним ресурсом процесу навчання іноземних мов.

Певні позитивні зміни після цієї постанови можна було побачити в навчальних планах і програмах з іноземної мови 1961/62 навчального року, які свідчили про істотне виправлення проблем попередніх програм і передбачали розвиток умінь і навичок усної мови та читання без словника, тобто вміння користуватися мовою як засобом спілкування. У програмі також наголошувалося, що усна мова й читання повинні розвиватися як рівноправні види мовної діяльності, оскільки вони однаково важливі для практичного оволодіння мовою [10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. В СРСР система мовної освіти вибудовувалася поступово. Методи навчання іноземних мов були традиційними й не передбачали ні професійно-орієнтованого, ні особистісного спрямування. Серед видів іншомовної мовленнєвої діяльності превальювали читання й аудіювання, розвиток усного мовлення зазвичай здійснювався через заучування напам'ять усних тем і коротких творів. Державна політика 1950–1960-х років спричинила тенденцію поступового переходу від традиційних методів навчання до свідомого та професійно-орієнтованого, фахового спрямування іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перспективними напрямками дослідження може бути подальше вивчення історіографії розвитку іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи у другій половині XX століття у вищих навчальних закладах України.

Література:

1. Бевз О. Місце та роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Англії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. Вип. 1 (23). С. 109–115.
2. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.01.04. Рівне, 2017. 520 с.
3. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид. МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
4. Конотоп О. С. Цільовий рівень іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2020. Вип. 1 (4). С. 52–64.
5. Овчаренко Л. Р. Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей (60-ті роки ХХ століття). *Молодий вчений*. 2019. Вип. 7 (71). С. 52–57.
6. Околович О. В. Організаційно-змістові аспекти підготовки вчителів іноземних мов у педагогічних інститутах України (1950–1960 рр.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 293–297.
7. Про поліпшення вивчення іноземних мов : постанова Ради Міністрів СРСР № 468 від 27 травня 1961 р. *Збірник постанов уряду СРСР*. 1961. № 9. С. 73–74.
8. Пінчук І. О. Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 39–46.
9. Стельмах Д. Становлення методики контролю та взаємоконтролю умінь іншомовного монологічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 9. С. 138–142.
10. Шерстюк Л. В. Диференціація навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2011. 20 с.

References:

1. Bevz, O. (2015). Mistse ta rol pedahohichnoi praktyky u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v Ukraini ta Anhlii [The place and role of teaching practice in the training of future foreign language teachers in Ukraine and England] *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative Pedagogical Studies*, 1 (23), 109–115 [in Ukrainian].
2. Bezliudna, V.V. (2017). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1948–2016 rr.) [Theory and practice of professional training of future foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948–2016)]. *Doctor's thesis*. Rivne, 520 p. [in Ukrainian].
3. Hryshkova, R.O. (2007). *Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: monohrafiia* [Formation of foreign language sociocultural competence of students of non-philological specialties: Monograph]. Mykolaiv: Published by Petro Mohyla Black Sea National University, 424 p. [in Ukrainian].
4. Konotop, O.S. (2020). Tsilovyi riven inshomovnoi praktychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Target level of foreign language practical training for future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Sivershchyny. Serii: Osvita. Sotsialni ta povedinkovi nauky – Scientific Bulletin of Sivershchyna. Series: Education. Social and behavioural sciences*, 1 (4), 52–64 [in Ukrainian].
5. Ovcharenko, L.R. (2019). Formuvannia profesiino-orientovanoi inshomovnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei (60-ti roky XX stolittia) [Formation of professionally-oriented foreign language competence of students of non-philological specialties (1960s)]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, (71), 52–57 [in Ukrainian].
6. Okolovych, O.V. (2013). Orhanizatsiino-zmistovi aspekty pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov u pedahohichnykh instytutakh Ukrainy (1950–1960 rr.) [Organisational and content aspects of training foreign language teachers in pedagogical institutes of Ukraine (1950–1960)]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhohiia – Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynsky Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 39, 293–297 [in Ukrainian].
7. Pro polipshennia vyvchennia inozemnykh mov: postanova Rady Ministriv SRSR № 468 vid 27 travnia 1961 r. [Resolution of the Council of Ministers of the USSR “On improving the study of foreign languages” No. 468 by 27 May 1961]. *Zbirnyk postanov uriadu SSSR – Collection of resolutions of the USSR government*, 9, 73–74 [in Ukrainian].
8. Pinchuk, I.O. (2018). Innovatsiini tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Innovative technologies for teaching foreign languages in the training of future primary school teachers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University: Pedagogical Sciences*, 3, 39–46 [in Ukrainian].

9. Stelmakh, D. (2020). Stanovlennia metodyky kontroliu ta vzaiemokontroliu umin inshomovnoho monolohichnoho movlennia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Development of methods for monitoring and mutual monitoring of foreign language monologue skills of future foreign language teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T.H. Shevchenka. Serii: pedahohichni nauky – Bulletin of the T.G. Shevchenko National University 'Chernihiv Collegium'. Series: Pedagogical Sciences*, 9, 138–142 [in Ukrainian].

10. Sherstiuk, L.V. (2011). Dyferentsiatsiia navchannia inozemnoi movy studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Differentiation of foreign language teaching for students of non-philological specialties in higher education institutions]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kryvyi Rih, 20 p. [in Ukrainian].

Отримано: 29.07.2025

Рекомендовано: 25.08.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 82-027.63:376“364”

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-6>

Альона Романівна ТИЧІНІНА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри зарубіжної літератури та теорії літератури,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
E-mail: a.tychinina@chnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-6316-2005

ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. Вступ. Мілітарний дискурс літератури репрезентує війну як катастрофу, що провокує колективну екзистенційну кризу, здатну радикально деформувати світогляд. Її наслідком стає зміна культурної епістемі, що фіксується в мистецтві через нові образи, теми й наративи. У контексті повномасштабної інвазії в Україні література відіграє важливу роль у формуванні ціннісної чутливості до Іншого – ключової умови інклюзивного континууму.

Мета дослідження – виявити інклюзивний потенціал новели Джерома Девіда Селінджера «Чудовий день для риби-бананки» (1948) у формуванні нової етики сприйняття Іншого в умовах війни. Аналіз здійснено з урахуванням актуальної рецепції тексту здобувачами вищої освіти (слухачі курсу «Інклюзивна література в освітньому процесі», Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича).

Наукова новизна. У статті проаналізовано новелу Дж. Д. Селінджера «Чудовий день для риби-бананки» як показовий зразок зарубіжної літератури з огляду на її інклюзивний ресурс. Дослідження продемонструвало, що образ Сеймура, військового з ПТСР, постає уособленням суб'єкта, виключеного з родинного та соціального простору. Встановлено, що три епізоди новели демонструють різні типи свідомості поствоєнного часу, відмінні у сприйнятті інакшості Сеймура, а саме це страх і сегрегація, пасивна толерантність і прийняття, інклюзія, емпатійна комунікація та неможливість адаптації. Акцентовано, що оповідач описує травму не прямо, а опосередковано, через поведінку головного героя та непрямі свідчення його оточення. Таким чином, автор фокусує рецептивну увагу читача на психологічних контурах травми, відтворюючи деструктивний стан «внутрішньої війни», що триває після фізичної і зрештою знищує людину.

Висновки. Літературні наративи не лише репрезентують інклюзивні цінності, а й створюють простір співіснування інакшостей, пропонуючи моделі життя в умовах травми. Інклюзивний потенціал новели Селінджера полягає також і у відмові від остаточних оцінок: оповідач лише фіксує розриви, напругу нерозуміння, залишаючи рецептивну свободу читачеві. У горизонті очікувань сучасного сприймача текст формує аперцепційний фон для каратису, глибшого розуміння травматичного досвіду, істинної інклюзивності.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна література, Інший, ідентичність, війна, травма, наратив.

Alyona Romanivna TYCHININA,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of World Literature and Theory of Literature,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
E-mail: a.tychinina@chnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-6316-2005

FOREIGN LITERATURE AS A TOOL FOR FORMING THE VALUES OF AN INCLUSIVE SOCIETY IN THE CONTEXT OF WAR

Abstract. Introduction. This study examines the role of foreign literature in fostering an inclusive society, particularly amidst armed conflict. The militarized discourse within literature frequently depicts war as a catastrophic event, precipitating a collective existential crisis that profoundly alters individual and societal worldviews. This upheaval often results in a shift in cultural epistemes, which subsequently manifests in artistic expressions through novel themes, imagery, and narratives. In light of Russia's full-scale invasion of Ukraine, literature has assumed a critical role in cultivating value-based sensitivity towards the Other – an indispensable condition for establishing an inclusive society.

© А. Р. Тичініна, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

The present study aims to elucidate the inclusive potential of J.D. Salinger's short story "A Perfect Day for Bananafish" (1948) in shaping a new ethics of perceiving the Other during wartime. The analysis draws upon contemporary receptions of the text by students enrolled in the "Inclusive Literature in the Educational Process" course at Yurii Fedkovych Chernivtsi National University.

Scientific novelty. *This article analyzes Salinger's short story as a salient example of foreign literature possessing significant inclusive potential. The study demonstrates that the character of Seymour, a war veteran afflicted with PTSD, embodies an individual marginalized from both familial and societal spheres. The narrative's three distinct episodes reflect varied modes of post-war consciousness concerning Seymour's otherness: ranging from fear and segregation to passive tolerance, and culminating in instances of acceptance, empathetic communication, and the ultimate inability to adapt. The narrator eschews direct descriptions of trauma, instead conveying it indirectly through Seymour's behavior and the mediated perceptions of other characters. This narrative strategy directs the reader's attention to the psychological dimensions of trauma, depicting a destructive state of «inner war» that persists beyond physical conflict and ultimately leads to the individual's disintegration.*

Conclusions. *Literary narratives not only represent inclusive values but also create discursive spaces for the coexistence of otherness, offering readers situational paradigms for navigating traumatic conditions. The inclusive potential of Salinger's story further resides in its deliberate refusal to proffer definitive judgments; the narrator merely records disconnections and the palpable tension of misunderstanding, thereby granting the reader interpretive autonomy. Within the contemporary reader's horizon of expectations, the text constructs an apperceptive foundation for catharsis, facilitating deeper insight into traumatic experience and fostering the cultivation of genuine inclusivity.*

Key words: *inclusion, inclusive literature, Other, identity, war, trauma, narrative.*

Вступ. Війна постає тією екзистенційною ситуацією, що спроможна змінити світобачення всіх, кого вона торкнулася, та загалом модифікувати епістему. Йдеться про аксіологічну матрицю, яка визначає рецептивну оптику суспільства у визначений історичний час, що оприявнюється, простуючи за М. Фуко, через співвідношення «слів і речей». Такий досвід можна простежити на прикладі багатьох завершених військових конфліктів, як-от Тридцятирічна війна (1618–1648), Наполеонівські війни (1792–1815), Перша світова війна (1914–1918), Друга світова війна (1939–1945), Балканські війни (1912–1913), В'єтнамська війна (1955–1975) та ін. Російсько-українська війна, безумовно, змістила фокус в інтерпретації явищ культури, історії, цінностей і самої людської онтології. Особливо важливою постає у такому разі увага до постаті Іншого – визначальної призми в побудові інклюзивного суспільства, що стає одним із індикаторів реалізації Цілей сталого розвитку [6]. Переконані, що мистецтво слова є значущим інструментом формування цінностей інклюзивної культури в мілітарних умовах, оскільки, приміром, зарубіжна література, акумулює наративи воєн і зберігає пам'ять пережитих травм. Цим зумовлюється актуальність запропонованої розвідки. Дослідження базується на результатах рецептивного експерименту, об'єктом якого стала новела американського автора з досвідом війни – Девіда Джерома Селінджера (1919–2010) «Чудовий день для рибки-бананки» (*A Perfect Day for Bananafish*, 1948).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наша розвідка виступає фрагментом міждисциплінарного проєкту «На шляху до інклюзивного суспільства: терапевтично-компенсаторна функція мистецтва та релігії у контексті воєнного часу», що виконується в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича протягом 2025–2027 рр. (Державний реєстраційний номер: 0125U000929; наукові керівники – І. Горохолінська та А. Тичініна). У ньому важлива роль відводиться зарубіжній літературі як інструменту формування цінностей інклюзивного суспільства в умовах війни, що досі не було предметом окремого дослідження. Переконані, що художній образ поряд з естетичною, виховною, комунікативною та рецептивною функціями спроможний реалізовувати й терапевтично-компенсаторну місію [9, с. 42]. Однак ми враховуємо методологічний фокус представників Disability studies у процесі інтерпретації образів персонажів людей із певними інтелектуальними, когнітивними, психічними чи фізичними дисфункціями [3]; описану З. Лутфія та Н. Бартлетт динаміку інклюзивних суспільств «видимість – увага – доступ до соціальних взаємодій – права та ресурси для повноцінної участі в суспільстві» [12]; модель репрезентації інклюзивного викладання та навчання без дискримінації Л. Гвен [11, с. 13]; «класичну» схему трансгресії інклюзивного суспільства «Виключення – сегрегація – інтеграція – інклюзія» [10, с. 190]. Показово, що в межах сучасної гуманітаристики популярності набуває уведений О. Осмоловською термін «інклюзивна література», до якої належать зразки словесної творчості, «орієнтовані на формування позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності» [4]. Утім, ми трактуємо це поняття ємніше,

як художні тексти, що репрезентують різноманіття людського досвіду, зокрема особистісну інакшість (за ознаками етнічної належності, гендерної ідентичності, сексуальної орієнтації, фізичних можливостей, психологічного стану, соціально-економічного становища, культурного походження тощо), сприяючи розумінню, емпатії та прийняттю в суспільстві [10, с. 190]. У такому разі принциповим постає врахування «статусу» Іншого, зокрема через оптику Ю. Крістевої, яка вважає категорію інакшості прихованим аспектом ідентичності реципієнта [2, с. 22]; діалектики Себе й Іншого, ніж Сам П. Рікера, зокрема й намір «доброго життя разом з іншим і для іншого на основі справедливих установлень» [7, с. 206]; проблему онтологічного діалогу Я і Ти (Іншого) М. Бубера; концепції інакшості М. Фуко і його дискурсивні практики виключення маргіналів (божевільні, ув'язнені, вигнанці). Резонує з нашою методологією також висновок сучасної дослідниці Л. Мних щодо важливості діалогу на шляху до порозуміння з Іншим: «Через пізнання конкретної людини, а не узагальненого образу чи стереотипу, можна знайти шлях до порозуміння з чужим / іншим, а тим самим і шлях до самого себе» [13, с. 48]. Звісно, ми враховуємо концептуальні ідеї К. Карут про взаємозв'язки травми, культурної пам'яті й літературної репрезентації, артикульовані в розвідках «Травма: Дослідження пам'яті» (1995), «Непривласнений досвід: Травма, наратив і історія» (1996), «Почути травму: Розмови з провідними фахівцями з теорії та лікування катастрофічного досвіду» (2014). Крім того, важливою є праця М. Ротберга «Травматичний реалізм» (2000), де проаналізовано роль травматичного досвіду в літературних текстах, що проблематизують поняття інакшості та історичної пам'яті. Ш. Фелман здійснила дослідження впливу травматичних подій на сприйняття Іншого через літературні наративи в розвідках «Свідчення: Кризи свідчення в літературі, психоаналізі та історії» (1992), «Освіта і криза, або мінливості викладання» (1995), «Юридичне несвідоме: випробування та травми у ХХ столітті» (2002). Досвід російсько-української війни став основою реінтерпретації понять істини і правди, ідентичності, травми, мови й мовчання, пам'яті у книзі Я. Поліщука «Сім поглядів на війну» (2025). Так, міркуючи про терапевтичну функцію письма, автор залучає «свідчення війни» сучасних письменників – О. Михеда, А. Любки, Є. Кононенко, В. Рафєєнка, К. Бабкіної, оскільки, на його справедливую думку, «художня література здатна зафіксувати більше, ніж документальна, бо володіє силою узагальнення й типізації. При цьому вона не позбавлена вартості документа, наочного свідчення» [5, с. 8].

Метою нашого дослідження є аналіз новели «Чудовий день для рибки-бананки» американського класика з військовим досвідом Девіда Джерома Селінджера з огляду на її потенціал як показового зразка зарубіжної літератури, здатного оприявнювати та формувати цінності інклюзивного суспільства в умовах війни (з урахуванням рецептивних реакцій здобувачів освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича).

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення інклюзивного мислення є пролонгованим у часі процесом, що залежить не лише від інституційних і матеріальних чинників, але й значною мірою від ментальних установок, що визначається не тільки усвідомленням власної ідентичності, а й спроможністю (с)прийняття Іншого. Утім, подекуди відбуваються історичні події, що стають каталізатором різних змін суспільної свідомості, спричиняючи форсування чи, навпаки, сповільнення процесу колективного прийняття інакшості. Доказом цього виступають уже завершені військові конфлікти, що стали вже фрагментами світової історії. Вони послідовно змінили епістему свого часу, деконструюючи усталені стереотипні матриці Свого і Чужого, Себе й Іншого. Сьогодні ми маємо можливість спостерігати аналогічні імагологічні явища, що засвідчуються в літературних текстах.

Література зарубіжних країн, як простір інакшостей, містить наративи, що фокусують рецептивну увагу читача на питаннях інклюзивної чутливості. Із цією метою в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича запроваджено вибірковий освітній компонент «Інклюзивна література в освітньому процесі» для здобувачів спеціальності А1 «Середня освіта (Українська мова та література)» та А1 «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)», опитування яких стало основою нашої розвідки.

Для моніторингу рецептивних реакцій студентів було використано новелу класика американської літератури Джерома Селінджера «Чудовий день для рибки-бананки», що відкриває збірку «Дев'ять оповідань» (1953). Письменник був одним із комбатантів Другої світової

війни, а посттравматичний досвід цих подій став ідейним осердям його малої прози, зокрема тексту «Чудовий день для рибки-бананки», який приніс авторові загальне визнання читацької публіки. Проте досі інклюзивний потенціал цього твору в перспективі прийняття постаті травмованого Іншого не був досліджений. У межах розробленого нами курсу, у третьому модулі, студентам запропоновано прочитати означену новелу. Було проведено два опитування (35 здобувачів): перше здійснено, коли здобувачі записалися на цей курс, а друге – після прочитання новели «Чудовий день для рибки-бананки». Вхідне опитування продемонструвало, що тематика інклюзивності асоціюється в респондентів передусім з особами з інвалідністю та їхніми потребами, хоча 38,9 % опитаних відчували себе коли-небудь інакшими, чужими, неприйнятими в певному колективі (через стать, вік, національність, релігію, інвалідність чи інші фактори). Показовим є також те, що 44,4 % опитаних студентів не вважають сучасне українське суспільство інклюзивним. Разом із тим 88,9 % осіб переконані, що інклюзивну культуру можна формувати, використовуючи мистецтво як дієвий інструмент.

Звісно, у процесі опанування навчальної дисципліни горизонти сприйняття здобувачів освіти стосовно параметрів інклюзивного суспільства чимраз розширювалися, а після освоєння теоретико-методологічної бази література для них все більше поставала простором співжиття різноманітностей. Оскільки літературу ми інтерпретуємо як фікційну модель реального життя, перед другим опитуванням здобувачі освіти ознайомилися з новелою «Чудовий день для рибки-бананки», а в усному обговоренні було зосереджено їхню увагу на наративних рівнях інклюзивності, які потенційно містить цей зразок малої прози Селінджера: толерантності, прийнятті, діалозі, прийнятті інакшості осіб із посттравматичним стресовим розладом, адаптації військового в суспільстві мирного часу.

Зазначимо, що композиційно й концептуально новелу структуровано на три епізоди, кожен із яких ґрунтується на діалогічному наративі персонажів, транслуючи окремий вектор інклюзивності. У першому фрагменті Мюріел, дружина військового Сеймура, розмовляє зі своєю матір'ю по телефону. Їхня бесіда демонструє процес сегрегації родичів від чоловіка, що повернувся з фронту. Це оприявнюється передусім у специфіці конструювання реплік матері, адресованих Мюріел: «– Я мало не вмерла від хвилювання за тебе. Чому ти не телефонувала? З тобою все гаразд? (...) З тобою все добре, Мюріел?» [8, с. 6]. Батьки хвилюються за безпеку дівчини, яка перебуває разом із травмованим чоловіком, якому вони, очевидно, не довіряють, зважаючи на його попередні вчинки, хоча читачеві вони не повідомляються, залишаючись так званими місцями невизначеності: «– Хто кермував? / – Він, – відповіла дівчина, – й не хвилюйся. Він дуже добре кермував. Усю дорогу їхав менше п'ятдесяти. Я була вражена. / – Як то він кермував?! Мюріел, ти дала мені слово...» [8, с. 7]. Мюріел намагається запевнити матір в адекватній поведінці Сеймура, але їхній діалог постійно переривається іншими темами, мовчанням чи замовчуванням тих фактів, що видавалися їм незручними, неприємними або ганебними. Тому цей діалог насичений численними апосіопезами (обривами): «– Чому ти мені не телефонувала? Я хвилювалася до... / – Мамусю, любя, не кричи на мене, я пречудово тебе чую, – відповіла дівчина. / – Вчора увечері я дзвонила тобі двічі. Вперше відразу потому як... / – Я сказала батькові, що ти, мабуть, зателефонуєш учора. Але ти не дзвонила, він мав...» [8, с. 7].

Мати боїться Сеймора, очікує від нього неконтрольованих вчинків, але читачеві на попередні інциденти лише натякають: «– Щойно він утне чи скаже щось божевільне, – ти знаєш, що я маю на увазі, – враз телефонуй мені. Чуєш?» [8, с. 13]. Сім'я Мюріел зверталася до профільних лікарів, розповідаючи про ситуацію із Семуром. Найбільше їх лякає те, що вчинки чоловіка можуть стати зовсім неконтрольованими і «пришелепуватими»: «– Батько говорив з паном Сиветськи. / – Невже? – спитала дівчина. / – Розповів йому про все. Принаймні, сказав, що розповів. Ти ж знаєш батька. Про дерева. Про той випадок з вікном. Про всі ті жахливі речі, яких він наговорив бабусі щодо того, що вона збиралася відійти. Про те, що він зробив з тими чудовими світлинами з Бермуд, про все. / – Ну то й що? / – А те. По-перше, він сказав: те, що в армії виписали його із лікарні – це справжній злочин» [8, с. 9].

Унаслідок фронтового досвіду Сеймур став носієм психологічної травми, а отже, соціально маргіналізованим. Утім, якщо батьки відмежовуються від Сеймура, їх відверто лякає його поведінка, то Мюріел з любов'ю та розумінням ставиться до чоловіка, що ще більше жахає матір: «Мюріел, це не смішно. Взагалі нічого смішного, це жах. Насправді, це сумно. Коли я

думаю про те, як...» [8, с. 8]. Мюріел, попри пасивність і зовнішню байдужість, не підтримує риторичку стигматизації чоловіка, опирається тотальній підозрі матері. Її мовчання і знецінення тривожних інсинуацій стає проявом інклюзивної культури. Вона не боїться Сеймура, не розглядає його як загрозу. Саме в цьому аспекті діалог першого епізоду розкриває конфлікт двох типів світогляду: одна репрезентує суспільство, що не готове прийняти травмовану особистість без застережень, інший – обережно, але все ж зберігає вірність, довіру і спокій у ставленні до близького, попри колективну тривогу.

Матір, навіть уникаючи вживання імені Сеймура, непокоїться, чи знає він, як там проводити час, тобто чи вписується його поведінка в усталене поняття норми: «– А де він? / – На пляжі. / – На пляжі? Сам-один? Хіба він уміє поводитися на пляжі?» [8, с. 12]. Образ Сеймура транслюється крізь тривожну оптику матері, вона не запитує про його стан, не прагне почути його голос напряду, її інтерес вибудовується винятково навколо безпеки доньки. Мати боїться, що чоловік може травмувати якимось чином Мюріел, навіть узагальнюючи в розмові образ «божевільних жалюгідних дружин», які чекали своїх чоловіків з війни [8, с. 12].

В анкетуванні сучасні читачі відзначили в поведінці Сеймура ознаки ПТСР, як-от: емоційна нестабільність, замкнутість, уникання комунікації з дорослими, спілкування з дітьми, параноїдальні думки, соціальна ізоляція, труднощі з адаптацією до мирного життя, тривога і нервозність, відстороненість, дивні висловлювання та ін. На запитання «Чому, на Вашу думку, батьки Мюріел хвилювалися за її безпеку поряд із Сеймуром?» більшість респондентів відповіли, що Сеймур після війни поведився дивно, емоційно нестабільно, його дії були непередбачуваними. Батьки вважали його психічно хворим і небезпечним, зокрема, через перебування в психіатричному госпіталі. Згадувалося також, що мати Мюріел не довіряла рішенням лікарів про його виписку. Деякі студенти вказували на брак у батьків розуміння й емпатії до людей із психологічними травмами. 100 % опитаних реципієнтів відзначили, що суспільство, крім Мюріел і Сибіл, не приймало травмовану інакшість Сеймура. Аналогічно респонденти відзначили, що сімейне середовище Сеймура по-справжньому інклюзивним не було. Звернемо увагу на окремі розгорнуті відповіді: «Інклюзивне середовище передбачає прийняття і підтримку індивідуальних відмінностей, без осуду або маргіналізації. У випадку Сеймура, його сім'я не могла забезпечити йому таку підтримку, яку він потребував після пережитих травм і психічних труднощів»; «Сімейне середовище не було по-справжньому інклюзивним, оскільки ігнорувало, оскільки ігнорувало його психологічний біль та переживання. Його стан був приводом для страху та осуду, а не розуміння та підтримки. Вони лише говорили, як він може нашкодити їм, а не як вони йому можуть допомогти або полегшити адаптацію»; «Сімейне й соціальне середовище Сеймура не було інклюзивним. Воно не приймало його травмовану особистість, не створювало умов для підтримки, розуміння чи зцілення. Його інакшість залишилася самотньою – і це стало однією з причин трагедії».

Таким чином, перший епізод новели окреслює інституційну й емоційну ексклюзію військового з посттравматичним досвідом. Травмованого суб'єкта не лише не інкорпоровано в родинне середовище, а й маргіналізовано, зведено до об'єкта пильного спостереження й патологізації. У такому разі родина функціонує як репресивна структура: замість підтримки, співчуття чи діалогу герою нав'язують контроль, медичний нагляд і підозру.

Друга частина новели постає параболічною антитезою до попередньої, оскільки транслює атмосферу безумовного прийняття й емоційної довіри. Вона ґрунтується на діалозі Сеймура та дівчинки Сибіл, які між собою товаришують як «свої». Виходячи з тексту, вони неодноразово проводили час разом і добре ладнали: «Щось новеньке? Яку маємо програму?» [8, с. 15]. Інакшість чоловіка жодним чином не акцентується в цьому епізоді. Сеймур не виявляє жодної агресії, навпаки, навіть намагається виховувати Сибіл: «Я сидів і грав на піаніно. Тебе ніде не було видно. Тоді підійшла Шерон Ліпшуц і сіла поруч. Хіба ж міг я зіпхнути її? / – Міг. / – Ні-ні, я б такого не вчинив. Але знаєш, як я вчинив натомість? / – Як ? / – Я уявив, ніби то не вона, а ти» [8, с. 16]. У його поведінці майже не підкреслено девіацій, окрім плутанини з кольором купальника: «Який гарненький на тобі купальник. Якщо й є щось, що мені до вподоби, то це сині купальники. / Сибіл пильно подивилася на чоловіка, потім на своє випнуте вперед черевце. / – Він жовтий, – заперечила. – Жовтий. / – Невже? Ану, ходи ближче. / – Дівчинка ступила крок уперед. – Маєш рацію. О, я й йолоп» [8, с. 15].

Автор відразу натякає читачеві на «янгольську» сутність Сибіл, з якою колишній військовий почувається вільно: «Пані Карпентер саме намазувала плечі Сибіл олією від засмаги, розтираючи її по лопатках дівчинки, схожих на крильця» [8, с. 13]. Сибіл з радістю підхоплює гру, що ґрунтується на конфокальній історії про рибок-бананок, яку наратує Сеймур: «А ви уважненько дивіться, чи немає рибки-бананки. Це чудовий день для рибки-бананки. (...) У них дуже трагічна доля. (...) Вони запливають у печеру, де багато бананів. (...) Але щойно опинившись у печері, вони нажираються, наче свині. (...) Звісно, що так напхавшись, вони не в змозі виплисти з печери назовні. Не пролазять у двері. (...) Ну, мені дуже неприємно тобі про це казати, Сибіл, але вони помирають. (...) Бо у них починається бананова лихоманка» [8, с. 20]. Зрештою Сибіл навіть вдає, що бачила рибку-бананку, та ще й зі шістьма бананами в роті, тобто таку, що невдовзі помре [8, с. 20–21]. Проте це не лише гра, заснована на імпульсах фантазії Сеймура: образ рибок-бананок видається параболою до трагічного фіналу новели, символізацією смерті за З. Фройдом. Селінджер апелює до виразу *to go bananas*, що в перекладі з англійської означає «з'їхати з глузду, втратити самоконтроль, збожеволіти», вибудовуючи відповідно горизонт очікування компетентного сприймача.

Епізод новели із Сибіл, що транслює міжпоколінне порозуміння й емпатію, стає моментом психоемоційного спокою для героя, демонструючи інакшість не як загрозу, а ресурс для взаємного розуміння. Сеймур виявляє у цій розмові втрачений потенціал гуманності, що в дорослому світі знівельований патологізацією, підозрою та контролем. Отже, друга частина новели ілюструє інклюзивну чутливість до інакшості Сеймура. Утім, можливо, на щире, безумовне, сприйняття Іншого спроможна лише дитяча свідомість.

У розмові з К. Карут дослідник психологічних наслідків війн Р. Дж. Ліфтон висновує: «Екстремальна травма створює друге «я». (...) Але в деяких екстремальних варіантах залучення, як-от у випадках з травмою, відчуття власного «я» пізнає радикальні зміни. І утворюється травмоване «я». (...) А одужання від посттравматичних впливів або від протиріч, які переслідують тих, хто вижив, неможливо доти, доки травмоване «я» не буде реінтегроване. Це форма роздвоєння травмованої особистості» [1, с. 25]. Розв'язка новели Селінджера транслює неспроможність Іншого реінтегруватися в суспільство, яке його не розуміє. Бар'єром до такого включення виступає вразливість Сеймура, спричинена відсутністю психоемоційної підтримки, прийняття близьких і власного простору безпеки. Безглузда, на перший погляд, суперечка з незнайомкою в ліфті стала каталізатором подальших трагічних подій: «— Бачу, ви витріщаєтесь на мої ноги, — промовив чоловік, коли ліфт почав підніматися. — Перепрошую? — здивувалася жінка. — Я сказав, що зауважив, як ви витріщаєтесь на мої ноги. (...) Якщо вам хочеться витріщатися на мої ноги, скажіть про це, — вів далі чоловік. — Але, трясця, не робіть цього нишком. У мене цілком нормальні обидві ноги» [8, с. 21–22]. Посттравматичне мовчання виявилось нестерпним фактором його буття героя, який, пізнавши війну, не зміг адаптуватися до соціуму, не прагнув діалогу з ним, боявся, ігнорував присутність. Вважаємо, що самогубство Сеймура стає наслідком екзистенційної ізоляції, відчуття тотального нерозуміння у світі, що змінився після війни: попри все, суспільство не визнає права на травму, не надає простору для зцілення і не допускає Інакшого.

Опитані студенти відзначають неочевидний до прочитання новели для них висновок — справжні травми не завжди помітні. Сеймур, зраний війною ментально, живе в постійній напрузі, уникає людей, не відкривається навіть дружині. Здобувачі розуміють, що йому важко адаптуватися до мирного життя, він самотній і відчужений. Лише з дитиною Сеймур трохи розкривається. Респонденти акцентують: новела демонструє, що психологічні травми не менш болючі за фізичні.

Показово, що Сеймур цікавиться мистецтвом, яке, очевидно, має для нього терапевтичне значення. У тексті, по-перше, неодноразово згадується, що чоловік грає на піаніно, а по-друге, він не байдужий до літератури. Наприклад, важлива інтертекстуальна паралель вимальовується навіть у діалозі матері та Мюрієл, яку Сеймур, будучи на війні, просив прочитати його улюблену книгу: «Ти пригадаєш книжку, яку він прислав мені з Німеччини? Пам'ятаєш ті німецькі вірші? Де я їх поділа? Я сушу собі голо... / — Вони у тебе. (...). Він тільки спитав мене про цю книжку, коли ми під'їздили. Хотів дізнатися, чи я прочитала ті вірші. / (...) Він сказав, що ті вірші написав єдиний видатний поет цього століття» [8, с. 8]. Прикметно, що жінка не надала належної уваги проханням Сеймура, яке, напевно, стало би приводом для небанального

діалогу подружжя. Імовірно, йдеться про поезію Райнера Марії Рільке (1875–1926), яку особливо цінував Селінджер.

Рецептивне анкетування підтверджує компенсаторний вплив мистецтва: 100 % наших респондентів переконані, що читання цієї новели сприяє розвитку емпатії до людей із ментальними розладами. Більшість опитаних (90 %) відзначають, що літературний текст, зокрема новела Селінджера, може катарсично впливати на читача. Прикметно, що реципієнти у відповідях відзначають терапевтичний потенціал новели «Чудовий день для рибки-бананки» в наш час. Наведемо окремі коментарі як приклади: «Мені вона допомогла зрозуміти, що в людей є емоційні стани, якісь певні переживання, та після читання починаю якимось задумуватись, що важливо підтримувати людей, а не ігнорувати, а тим більше засуджувати»; «Її терапевтична сила полягає в емоційному співпереживанні, розпізнаванні власного досвіду в переживаннях героя, а також у зміні ставлення до ментального здоров'я»; «У цій новелі це проявляється через показ психологічної вразливості героя, що дозволяє краще зрозуміти ПТСР і прийняти його»; «Так, тому, що змушує задуматися про проблеми війни, травми, самотності, що стимулює пошук шляхів підтримки».

Студентські відповіді засвідчують, що новела виводить на поверхню проблематику невидимості психологічної травми війни. Сеймур – ветеран, чия поведінка свідчить про глибокий посттравматичний розлад: емоційна ізоляція, напруженість, труднощі з комунікацією, неприйняття світу дорослих. Його адаптація до повоєнного життя ускладнена, а контакт можливий лише з дітьми – єдиним щирим і недеформованим соціумом. Автор відмовляється від прямого зображення травми, натомість фокусує увагу на контурах її психологічних проявів, створюючи образ «внутрішньої війни», що триває після фізичної і зрештою знищує людину.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Колективна екзистенційна криза, спровокована війною, радикально змінює попередню епістемологічну матрицю, реанімує давні травми й породжує нові. У цьому контексті сьогодні, у часи повномасштабної інвазії, особливої актуальності набуває проблема інклюзивної чутливості українського суспільства. Як засвідчило дослідження, сприяти її розвитку можуть не лише освітні та просвітницькі ініціативи, але й твори мистецтва. Літературні наративи не просто репрезентують цінності інклюзивності – вони функціонують як хронотопи співіснування інакшостей, пропонуючи читацькій свідомості конкретні ситуативні моделі життя у травматичних обставинах.

Проаналізована новела Дж. Д. Селінджера «Чудовий день для рибки-бананки» демонструє, що література здатна посилювати увагу до Іншого, уособленого в образі Сеймура – ветерана з ПТСР. Його постать маргіналізовано родиною – патологізовано й позбавлено права на інтеграцію. Епізоди новели відображають різні типи свідомості поствоєнного часу, що транслюється передусім у ставленні до Іншого: страх і сегрегація, пасивна толерантність і прийняття, інклюзія, емпатійна комунікація та неможливість адаптації. Селінджер фокусує рецептивну увагу читача на психологічних контурах травми, відтворюючи деструктивний стан «внутрішньої війни», що триває після фізичної і зрештою спустошує людину. Результати опитування показали, що маргіналізація, стигматизація та відсутність діалогу заважають зціленню. Довіра й прийняття недостатні без відкритого, рефлексивного обговорення. Інклюзивний потенціал твору полягає також у відсутності остаточних суджень, наратор лише фіксує напругу нерозуміння й неприйняття, що є ключовою ознакою епістемної травми часу.

В умовах війни, що спричинює колективну травму, варто використовувати всі дієві ресурси для формування інклюзивного суспільства, зокрема мистецтво слова. Сьогодні в Україні постає новий літературний дискурс війни, імпліцитований у досвід сучасного читача, з потужним катарсичним потенціалом. Дослідження поетики мілітарного письма нашого часу стане наступним етапом нашої роботи.

Література:

1. Карут К. Почути травму. Розмови з провідними спеціалістами з теорії та лікування катастрофічних досвідів. Електронна книга. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2022. 496 с.
2. Кристева Ю. Самі собі чужі. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2004. 263 с.
3. Маланій Н. Дизабіліті в британському літературному просторі початку XIX століття. *Львівський філологічний часопис*. 2019. № 5. С. 86–90. DOI: <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2019-5-15>.

4. Осмоловська О. А. Інклюзивна література в сучасному європейському книговидаванні. Київ : «Видавничий центр «12», 2021. 184 с.
5. Поліщук Я. Сім поглядів на війну. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2025. 240 с.
6. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 25.07.2025).
7. Рікер П. Сам як інший. Київ : Дух і літера, 2002. 458 с.
8. Селінджер Дж. Дев'ять оповідань. Харків : Фоліо, 2012. 223 с.
9. Тичініна А. Терапевтична функція художнього образу: поетика біблійних образів Сергія Жадана. *Питання літературознавства*. 2024. Вип. 110. С. 36–61. <http://doi.org/10.31861/pytlit2024.110.036>.
10. Тичініна А. Інклюзивна література в освітньому процесі. Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти : навч. посіб. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. С. 181–201.
11. Lawrie G. et al. Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching and Learning Inquiry*. 2017. Vol. 5, № 1. P. 9–21. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.5.1.3>.
12. Lutfiyya Z.M., Bartlett N.A. Inclusive Societies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2020. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1022>.
13. Mnich L. Концепт «чужий» у сучасній польській літературі на матеріалі збірки оповідань «Небайдужі». *Bohater utworu literackiego jako InNy w literaturze europejskiej po 1989 roku*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2023. P. 39–49.

References:

1. Karut, K. (2022). *Pochuty travmu. Rozmowy z providnymy spetsialistamy z teorii ta likuvannia katastrofichnykh dosvidiv [Hearing Trauma. Conversations with Leading Specialists on the Theory and Treatment of Catastrophic Experiences]*. E-book. Kyiv: Dukh i Litera. 496 p. [in Ukrainian].
2. Krysteva, Yu. (2004). *Sami sobi chuzhi [Strangers to Ourselves]*. Kyiv: Vydavnytstvo Solomii Pavlychko "Osnovy". 263 p. [in Ukrainian].
3. Malanii, N. (2019). Dyزابility v brytanskomu literaturnomu prostori pochatku XIX stolittia [Disability in the British Literary Space of the Early 19th Century]. *Lviv Philological Journal*, 5, 86–90. <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2019-5-15> [in Ukrainian].
4. Osmolovska, O.A. (2021). *Inklyuzyvna literatura v suchasnomu yevropeiskomu knyhovydanni [Inclusive Literature in Modern European Publishing]*. Kyiv: Vydavnychiy tsentr "12". 184 p. [in Ukrainian].
5. Polishchuk, Ya. (2025). *Sim pohliadiv na viinu [Seven Views on War]*. Kyiv: Dukh i Litera. 240 p. [in Ukrainian].
6. Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku [On the Sustainable Development Goals of Ukraine until 2030]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (accessed: 25.07.2025) [in Ukrainian].
7. Riker, P. (2002). *Sam yak inshyi [Oneself as Another]*. Kyiv: Dukh i Litera. 458 p. [in Ukrainian].
8. Salinger, J.D. (2012). *Dev'at opovidann [Nine Stories]*. Kharkiv: Folio. 223 p. [in Ukrainian].
9. Tychinina, A. (2024). Terapevtychna funktsiia khudozhnogo obrazu: poetyka bibliinykh obraziv Serhiia Zhadana [The Therapeutic Function of the Literary Image: Poetics of Biblical Images in Serhii Zhadan's Works]. *Pitannia literaturoznastva*, 110, 36–61. <http://doi.org/10.31861/pytlit2024.110.036> [in Ukrainian].
10. Tychinina, A. (2025). Inklyuzyvna literatura v osvithnomu protsesi [Inclusive Literature in the Educational Process]. In *Metodyka vykladannia zarubizhnoi literatury v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: navch. posib*. Chernivtsi: Yurii Fedkovych Chernivtsi National University. P. 181–201 [in Ukrainian].
11. Lawrie, G. et al. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching and Learning Inquiry*, 5 (1), 9–21. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.5.1.3>.
12. Lutfiyya, Z.M. & Bartlett, N.A. (2020). Inclusive Societies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1022>.
13. Mnich, L. (2023). Kontsept "chuzhyi" u suchasnii polskii literaturi na materialy zbirky opovidan "Nebaiduzhi" [The Concept of the "Stranger" in Contemporary Polish Literature Based on the Short Story Collection "The Concerned"]. In *Bohater utworu literackiego jako InNy w literaturze europejskiej po 1989 roku* Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. P. 39–49 [in Ukrainian].

Отримано: 31.07.2025

Рекомендовано: 02.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 376.42:373.2:004.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-7>

Ірина Миколаївна БРУШНЕВСЬКА,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

E-mail: brush-ira@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3381-6490

SMART-ГРА В ЛОГОПЕДІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У КОРЕКЦІЙНУ РОБОТУ

Анотація. Вступ. Беззаперечно актуальним у сьогоднішніх освітніх реаліях є впровадження SMART-гри як поєднання традиційних дидактичних методик із цифровими та інтерактивними інструментами, що сприяють підвищенню мотивації та залученості дитини в процес корекції мовлення. Науковцями та практиками обґрунтовано, що ігрова діяльність, інтегрована в логопедичний процес, виконує не лише розважальну, але й корекційно-розвивальну та терапевтичну функцію. Грамотно організована ігрова діяльність сприяє формуванню мовленнєвої мотивації, зменшенню бар'єру спілкування та підвищенню ефективності корекційної роботи загалом.

Мета роботи – проаналізувати ефективність використання сучасних ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності.

Наукова новизна. Розглянуто види ігрових засобів, доцільних у логопедичній практиці: мобільні додатки, інтерактивні дошки, сенсорні панелі, платформи з доповненою реальністю, авторські ігрові матеріали. Визначено критерії добору ігрового контенту відповідно до індивідуальних особливостей дитини, рівня мовленнєвого розвитку та виду порушення. Підкреслено необхідність методичного забезпечення та системного підходу до використання SMART-гри: поетапне планування, повторюваність, емоційна підтримка й адаптивність завдань. Наголошується на важливості професійної готовності вчителя-логопеда до використання сучасних цифрових ресурсів, необхідності розробки дидактичних банків інтерактивних ігор, а також на актуальності впровадження SMART-гри як елемента інклюзивного освітнього середовища.

Висновки. Одним із найперспективніших напрямів корекційно-розвивального процесу з дошкільниками з мовленнєвими труднощами є використання SMART-гри – поєднання ігрових методик, цифрових інструментів і педагогічно вивірених стратегій, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності, когнітивного розвитку й емоційної залученості дитини. Ігрові прийоми стають ядром інтерактивної корекційної роботи, яку можна й потрібно системно впроваджувати.

Ключові слова: логопедія, SMART-гра, ігрові технології, мовленнєві порушення, дошкільники.

Iryna Mykolaivna BRUSHNEVSKA,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Special and Inclusive education,

Lesya Ukrainka Volyn National University,

E-mail: brush-ira@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3381-6490

SMART GAME IN SPEECH THERAPY: INTEGRATION OF MODERN GAME TOOLS INTO CORRECTIVE WORK

Abstract. Introduction. The introduction of the SMART game is undoubtedly relevant in today's educational realities as a combination of traditional didactic methods with digital and interactive tools that help increase the child's motivation and involvement in the speech correction process. Scientists and practitioners have substantiated that game activities integrated into the speech therapy process perform not only an entertaining, but also a correctional, developmental and

therapeutic function. Properly organized game activities contribute to the formation of speech motivation, reducing the communication barrier and increasing the effectiveness of correctional work in general.

The aim of the work is to analyze the effectiveness of using modern gaming technologies in speech therapy work with preschool children with speech disorders.

Scientific novelty. The article considers the types of gaming tools that are appropriate in speech therapy practice: mobile applications, interactive whiteboards, touch panels, augmented reality platforms, and original gaming materials. The criteria for selecting gaming content in accordance with the individual characteristics of the child, the level of speech development, and the type of disorder are defined. The need for methodological support and a systematic approach to the use of SMART games is emphasized: step-by-step planning, repetition, emotional support, and adaptability of tasks. The importance of the professional readiness of a speech therapist to use modern digital resources, the need to develop didactic banks of interactive games, and the relevance of introducing SMART games as an element of an inclusive educational environment are noted.

Conclusions. One of the promising areas of the correctional and developmental process with preschoolers with speech difficulties is the use of SMART games – a combination of game methods, digital tools and pedagogically verified strategies aimed at stimulating speech activity, cognitive development and emotional involvement of the child. Game techniques become the core of interactive correctional work, which can and should be systematically implemented.

Key words: speech therapy, SMART games, game technologies, speech disorders, preschoolers.

Вступ. У сучасному освітньому просторі зростає потреба в ефективних, адаптивних і мотиваційних підходах до розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. Традиційні методи логопедичної корекції хоч і залишаються фундаментальними, однак уже не повною мірою відповідають запитам нових поколінь дітей, які з раннього віку зростають у середовищі цифрових технологій, інтерактивних медіа й ігрового навчання.

Одним із найперспективніших напрямів у сучасній логопедії є використання SMART-гри – поєднання ігрових методик, цифрових інструментів і педагогічно вивірених стратегій, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності, когнітивного розвитку й емоційної залученості дитини. Ігрові прийоми перестають бути лише допоміжним елементом заняття – вони набувають методологічного статусу, стають ядром інтерактивної корекційної роботи, яку можна й потрібно системно впроваджувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Усова, Д. Менджерицька, Л. Венгер, І. Михайленко та ін.) відзначали у своїх працях, що самостійні форми гри набувають у педагогіці найважливішого значення для розвитку дитини. За типового розвитку дитини ігрова діяльність починає формуватися з трирічного віку і до кінця дошкільного дитинства виконує провідну роль у психічному розвитку малюка. Проте варто звернути увагу на особливості ігрової діяльності дошкільників із порушенням мовленнєвої діяльності (зокрема, із загальним недорозвитком мовлення), яка має свої особливості, котрі необхідно враховувати під час корекційного процесу. Дітям із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) властива знижена інтелектуальна активність, пізнавальна пасивність, що, зі свого боку, призводить до недостатньої предметної діяльності. Це несприятливо позначається на формуванні потреби у спілкуванні з дорослими й однолітками, що стає причиною негативної емоційної установки як на мовленнєву діяльність, так і на оточення [1, с. 187].

Особливостям використання ігрової діяльності в системі корекційної роботи з дошкільниками з мовленнєвими труднощами присвячено багато наукових розвідок. Зокрема, у працях А. Богуш, С. Кондукової, З. Ленів, Л. Лепехи, Ю. Рібцун, М. Шермет розкриваються особливості застосування гри під час корекційно-розвивальних занять, режимних моментів [1]. Актуальним на сучасному етапі є розгляд застосування інтерактивних ігор у корекційному процесі. Так, Н. Лещій у своєму дослідженні розглядає теоретичні та практичні аспекти використання інтерактивних технологій у логопедичній роботі з дітьми, які мають розлади аутичного спектра (РАС) [4]. В. Лященко зазначає, що сучасні інформаційні технології та ігрові прийоми в корекційній роботі вчителя-логопеда створюють нові можливості для ефективного навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, роблячи процес навчання більш інтерактивним, цікавим і мотивуючим, що позитивно впливає на розвиток мовлення та комунікативних навичок дітей. Використання цих інструментів дає змогу не лише досягти кращих результатів у розвитку мовлення, але й зміцнити мотивацію дітей до навчання [5].

Науковцями відзначається, що комп'ютерні технології, як засіб навчання, створюють оптимальні умови для якомога повнішого використання компенсаторних механізмів осіб із порушеннями мовлення, здатні забезпечити індивідуалізацію навчання, стимулюють їх розумову та

пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативних навичок та ефективній соціалізації (Т. Архіпова, О. Гончарова, О. Качуровська, Т. Королевська, О. Легкий, С. Миронова, Б. Мороз, М. Шеремет та ін.) [3].

Сучасні українські практики («Смарт освіта», сенсорні ігри, Naurok-рекомендації) створюють базу для впровадження локальних digital-рішень у логопедію. Зокрема, ГО «Смарт освіта» (2024) і психологиня Світлана Ройс впровадили у школах терапевтичні настільні ігри, які доступні для безплатного використання, у тому числі в логопедичній практиці. Це свідчить про активне залучення локальних платформ і смарт-підходів до корекційної роботи.

Інтерактивний метод логокорекції у школах-інтернатах (Naurok, 2020) підкреслював ефективність дидактичних ігор, включно з інтерактивними дошками, для молодших школярів із порушеннями, підтверджуючи, що ігрова активність підвищує мотиваційний і мовленнєвий потенціал дітей. Дослідження профілактики дисграфії із застосуванням ігор на SMART-дошках показало статистично невелике, але позитивне покращення темпу виконання завдань дітьми з мовленнєвими порушеннями. Цей приклад демонструє практичну й методичну важливість інтерактивних SMART-дошок у логокорекції.

Дослідження Cardiff-університету (2022) виявили, що гра з ляльками активує зони мозку, пов'язані з емпатією та соціальним сприйняттям, що сприяє формуванню мовленнєвої активності й соціального мовного контексту. Це підтверджує ідею, що ігри не лише стимулюють мовлення, а й формують комунікативно-емоційну компетентність [8].

Мета дослідження – проаналізувати ефективність використання сучасних ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, у його цілісності й різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Під час гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника й водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Гра – універсальний спосіб життєдіяльності дитини. Головна перевага гри полягає в тому, що це активна й самостійна діяльність дитини, у якій вона виявляє себе і бачить результати своїх дій. Незважаючи на зовнішню простоту, кожна гра має розвивальний ефект. Саме в грі, а не в навчанні та розмовах, відбувається розвиток здібностей і формування особистості дитини-дошкільника. Її значення в психічному розвитку дитини важко переоцінити, тому що вона впливає на всі його сторони [2].

Аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури засвідчив, що формування особистості дитини дошкільного віку – складний, тривалий і суперечливий процес. На нього впливають біологічні (тип нервової системи, задатки) фактори й соціальні (провідна діяльність (формується свідомість, самооцінка); педагоги, їхні особистісні якості (доброді, ввічливість); група (доброзичливі відносини формують позитивні якості); сім'я; вулиця; культура, музика, кіно).

Особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення зумовлені впливом різних чинників. Серед них – ступінь виразності порушення мовлення, його клінічне походження; ставлення до мовленнєвого недорозвитку, факт прийняття його дитиною; соціальними умовами виховання, ефективністю корекційно-розвивальних методик, які застосовуються в роботі. Порушення мовлення відображаються на розвитку психічних процесів дитини та впливають на пізнавальну, емоційну-вольову, мотиваційну, поведінкову сферу [7].

Процес формування особистісних якостей дитини відбувається в різні вікові періоди. У дошкільному віці найбільш вираженими особливостями особистісного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення є сповільнений темп формування всіх психічних функцій, пізнавальної сфери, ігрової діяльності. У дітей із порушеннями мовлення спостерігаються пасивність у поведінці та низька мовленнєва активність, підпорядкування старшим, уникання травматичних ситуацій, пов'язаних із мовленням.

Використання системи різноманітних ігрових прийомів та ігор як варіанта мовленнєвих вправ не тільки дає змогу більш успішно вирішувати завдання корекційної роботи, а й сприяє загальному пізнавальному розвитку дітей.

Подолати мовленнєві труднощі й надати привабливості заняттям допомагають мовленнєві ігри та ігрові прийоми. Хоча вони підкорюються певному навчальному завданню, у них у наявності є яскравий ігровий елемент, і, як передбачається у грі, кожен раз визначається переможець.

Ігрові ситуації захоплюють дітей, знімають напруженість, втому, відчуття скутості, які нерідко відчувають дітьми на заняттях.

За типового розвитку дитини ігрова діяльність починає формуватися з трирічного віку і до кінця дошкільного дитинства виконує провідну роль у психічному розвитку малюка. У грі дитина задовольняє свої психосоціальні потреби – бути як дорослий. Граючи, дошкільник уявляє себе дорослим, звичайною людиною: мамою, донькою, водієм, перукарем, продавцем, лікарем.

Проте варто звернути увагу на особливості ігрової діяльності дошкільників із ЗНМ, яка має свої особливості, котрі необхідно враховувати під час корекційного процесу. Дітям із загальним недорозвитком мовлення властиві знижена інтелектуальна властивість, пізнавальна пасивність, що, зі свого боку, призводить до недостатньої предметної діяльності. Це несприятливо позначається на формуванні потреби у спілкуванні з дорослими й однолітками, що стає причиною негативної емоційної установки як на мовленнєву діяльність, так і на оточення [1].

Дослідження В. Кондратенко, І. Марченко, О. Усанової, С. Коноплястої підтвердили, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку. Вона має свою специфіку залежно від ступеня важкості мовленнєвих порушень, умов виховання, соціального середовища, у якому перебуває дитина. Рівень гри 4–6-річних дітей із ЗНМ за своїм змістом значно нижчий, ніж у їх ровесників із нормотиповим рівнем мовленнєвого розвитку. У дітей із ЗНМ переважає ситуативне маніпулювання іграшками, сюжетно-рольові ігри засвоюються ними значно повільніше, вони більш одноманітні за змістом.

Більш виражені особливості ігрової діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Рівень їх взаємодії з іншими є найнижчим порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком. З одного боку, вони намагаються спілкуватися з ровесниками, здійснювати спільну ігрову діяльність, а з іншого – часто лише копіюють зовнішні прояви гри, не розуміючи її суті. Труднощі в ігровій діяльності дітей із ЗНМ можуть зумовлюватися надмірною розгальмованістю. Тому їм важко зосередитися на грі, дотримуватися послідовності та правил гри.

З огляду на вищевказані особливості ігрової діяльності дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності обґрунтованим є використання в корекційно-розвивальному процесі цифрових та інтерактивних інструментів.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій обумовлює необхідність впровадження у навчальний процес SMART-технологій для дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому актуальним на сучасному етапі є використання в корекційно-розвивальному процесі SMART-гри як поєднання традиційних дидактичних методик із цифровими та інтерактивними інструментами, що сприяють підвищенню мотивації та залученості дитини до процесу корекції мовлення. Інноваційні технології у спеціальній освіті потребують вдосконалення теорії та практики навчального процесу, оптимізації та творчого пошуку оригінальних, нестандартних, сучасних і прогресивних рішень у процесі навчання та виховання осіб з ООП. Вдале поєднання традиційних та інноваційних методів навчання з урахуванням основних дидактичних принципів науковості, цілісності, послідовності, наочності та доступності сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Ігрова діяльність, інтегрована в логопедичний процес, виконує не лише розважальну, але й корекційно-розвивальну та терапевтичну функцію.

Серед ігрових засобів, доцільних у логопедичній практиці, найбільш ефективними є: мобільні додатки, інтерактивні дошки, сенсорні панелі, платформи з доповненою реальністю, авторські ігрові матеріали.

Використання сучасних інформаційних технологій та ігрових методів для корекції мовлення надає широкий спектр інструментів для підтримки дітей із мовленнєвими порушеннями. Ігровий підхід до навчання підвищує зацікавленість дитини завдяки використанню фонетико-

фонематичних, лексико-граматичних завдань, пазлів та ігор на точність вимови, завдань для розвитку зв'язного мовлення (додатки «ЗвукоГрай», «Розумники», Speech Blubs, Smile and Learn – українська версія). Система винагороди, як-от отримання бонусів або нагород, стимулює додаткову мотивацію. У таких умовах навчання стає більш легким і привабливим для дітей.

Захоплюючим процесом є використання дошкільниками таких інструментів, як інтерактивні SMART-дошки та сенсорні панелі (iSprng, ClassDojo, Bitboard, Clicker). Вони сприяють тому, щоб навчання стало більш захоплюючим, результативним, позитивно забарвленим. Дошки дають змогу дітям виконувати завдання через малювання голосом, інтерактивні рухи чи роботу зі звуковими сигналами.

Основні аспекти SMART-технологій охоплюють, зокрема, використання мультимедійних програм для тренування мовлення. Комп'ютерні або планшетні додатки можуть ефективно стимулювати розвиток артикуляційного апарату через візуальні та аудіопідказки. Спеціалізовані логопедичні програми, як-от LogoBoca, «Дизартрія-Плюс» і «Говорун», поєднують ігрові завдання з вправами, що робить навчання цікавим і результативним. Також популярні інтернет-додатки для альтернативної комунікації, наприклад «Балакунчик», які допомагають будувати речення через серії тематичних карток [5]. Інтерактивні казки й аудіокнижки залучають дітей до активної участі в процесі навчання. Крім прослуховування тексту, дитина отримує завдання на повторення слів або виконання мовленнєвих вправ, що стимулює мовленнєву активність. Адаптованими для логопедичних занять є платформи LearningApps, Wordwall.

Усе більшої популярності набувають технології VR/AR (віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR)), які створюють інтерактивні навчальні середовища, у яких діти можуть освоювати мовленнєві навички у формі гри. Під час занять віртуальні персонажі взаємодіють із користувачем, стимулюючи повторення звуків, слів або речень в ігровому контексті. Цей аспект вказує на актуальність впровадження SMART-гри як елемента інклюзивного освітнього середовища.

Важливим у цьому контексті є використанням біологічного зворотного зв'язку (біофідбек). Ця технологія дає дитині візуальну або аудіальну оцінку правильності її мовлення. Спеціальні програми аналізують вимову та відображають результати у графічному вигляді, що дає змогу бачити помилки й усувати їх ефективно.

Актуальною є організація дистанційної логопедичної допомоги й онлайн-курсів для батьків дітей із мовленнєвими труднощами. За допомогою відеозв'язку можливе проведення занять з учителем-логопедом у режимі реального часу, що особливо актуально для дітей з обмеженим доступом до логопедичних послуг. Інтерактивні платформи з вправами дають можливість оптимізувати процес роботи. Такі програми, як Logoritmika, Артиландія чи «Програма артикуляційної гімнастики», розроблені для виконання артикуляційних, дихальних і координаційних вправ у домашніх умовах, дають змогу батькам активно залучатися до корекційного процесу [5].

Важливим для ефективності впровадження SMART-ігор у корекційний процес є визначення критеріїв добору ігрового контенту для дошкільників із мовленнєвими труднощами. Це відповідальний процес, який має враховувати одночасно педагогічні, психолого-корекційні та технологічні аспекти. Практичний досвід корекційної роботи з дошкільниками із ЗНМ дав змогу виділити такі **критерії**:

- Відповідність віковим особливостям: контент має бути адаптований до вікової норми 3–6 років; інтерфейс повинен бути візуально простим, яскравим, без перевантаження; завдання – короткі, з елементами повторення, через гру, а не інструкцію.

- Урахування типу мовленнєвого порушення: ігровий контент має цілеспрямовано впливати на ту групу мовленнєвих труднощів, з якою працює вчитель-логопед. Наприклад, якщо це фонетико-фонематичні порушення, то варто добирати вправи на розпізнавання звуків, їхню диференціацію та правильну артикуляцію; якщо ЗНМ – ігри та вправи для активізації словника, побудови граматичних конструкцій, формування фраз; у разі заїкання – повільні, ритмізовані завдання, без змагання, з опорою на дихання.

- Наявність мовленнєвого зразка: в ідеалі це має бути якісний звукозапис правильної артикуляції (озвучені слова, фрази), можливість повтору за зразком або з використанням мікрофона для власного запису.

- Можливість індивідуалізації / адаптації: рівень складності повинен змінюватися відповідно до прогресу дитини, тому має бути можливість працювати поетапно (звук – слово – речення – діалог). Бажано, щоб гра давала змогу вибрати звуки, слова або тематику (тварини, одяг, транспорт тощо).
- Стимулювання комунікативної активності: ігри повинні створювати умови для комунікативного діалогу, навіть у віртуальній формі (завдання мають провокувати вербальну реакцію: «назви», «запитай», «відповідай», а не просто «натисни»).
- Емоційна привабливість та безпечність: персонажі мають викликати доброзичливе ставлення, уникати негативної мотивації («програв», «неправильно»).
- Обмеження часу та навантаження: контент має бути дозованим за часом (5–10 хв), щоб уникати перевантаження та зниження уваги. Обов'язково мають бути паузи, інтерактивні відпочинки, звукова регуляція.
- Можливість супроводу дорослим: оптимально, якщо гра дає змогу працювати разом з учителем-логопедом або батьками.
- Відсутність реклами, платних обмежень і токсичного контенту: безпечне середовище без нав'язливої реклами, спливаючих вікон. Дитина не має натискати на елементи, які ведуть поза межі гри.
- Підтверджена ефективність / рекомендації фахівців: перевага надається іграм, які схвалені логопедичними асоціаціями, апробовані в логопедичній практиці, з науково-методичним супроводом.

Корекційні педагоги в процесі планування використання SMART-ігор повинні враховувати рівень методичного забезпечення та системного підходу до їх використання: поетапне планування, повторюваність, емоційна підтримка й адаптивність завдань.

Важливим аспектом використання SMART-гри в логопедії є професійна готовність вчителя-логопеда до використання сучасних цифрових ресурсів. Від майстерності педагога та його рівня цифрової грамотності залежатиме результативність «використання ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою» [6]. На педагога покладається важливе завдання пошуку інтерактивних платформ для спільної взаємодії учасників освітнього процесу під час занять; програмного забезпечення (у разі потреби), що має бути встановлене на їх персональні пристрої для виконання ігрових завдань за місцем перебування. Саме тому виникає необхідність розробки дидактичних банків інтерактивних ігор, які зможуть використовувати у своїй роботі корекційні педагоги та батьки дітей з ООП.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, під час навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів із дошкільниками з мовленнєвими труднощами застосовують різноманітні методи та прийоми. Однак одним із найперспективніших напрямів у сучасній логопедії є використання SMART-гри – поєднання ігрових методик, цифрових інструментів і педагогічно вивірених стратегій, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності, когнітивного розвитку й емоційної залученості дитини. Ігрові прийоми перестають бути лише допоміжним елементом заняття – вони набувають методологічного статусу, стають ядром інтерактивної корекційної роботи, яку можна й потрібно системно впроваджувати.

Література:

1. Брушневська І. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52. Т. 1. С. 186–192. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-1-27>.
2. Дрозд Л. Види сучасних інноваційних технологій в логопедичній роботі. *Grail of Science*. 2023. № 25. С. 333–338. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.057>.
3. Ласточкіна О. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки). 2019. № 12. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/vikoristannja-kompjuternih-tehnologij-u-profesijnij-dijalnosti-logopeda.html> (дата звернення: 10.07.2025).
4. Лещій Н. Інтерактивні технології в логопедичній практиці для дітей з РАС. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 1. С. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-11>.
5. Лященко В. Сучасні інформаційні технології та ігрові прийоми в корекційній роботі вчителя-логопеда. *Зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. Харків*, 2024. С. 310–314.

6. Мицик Г., Пришляк М. Про впровадження гейміфікації у процес навчання здобувачів спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (логопедія). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2021. Вип. 1. С. 284–293. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-1.

7. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 2 (10). С. 57–66. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290571](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290571).

8. Jennifer Keating, Salim Hashmi, Ross E. Vanderwert, Rhys M. Davies, Catherine R.G. Jones, Sarah A. Gerson. Embracing neurodiversity in doll play: Investigating neural and language correlates of doll play in a neurodiverse sample, *European Journal of Neuroscience*. 2023. 60, 3, (4097–4114). DOI: 10.1111/ejn.16144.

References:

1. Brushnevska, I.M. (2022). Zakonomirnosti vykorystannia ihrovykh pryiomiv u korektsiino-rozvyvalnomu protsesi z ditmy iz porushenniamy movlennievoi diialnosti [Patterns of using game techniques in the correctional and developmental process with children with speech disorders]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 52 (1), 186–192. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-1-27> [in Ukrainian].

2. Drozd, L. (2023). Vydy suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii v lohopedychnii roboti [Types of modern innovative technologies in speech therapy work]. *Grail of Science*, (25), 333–338. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.057> [in Ukrainian].

3. Lastochkina, O. (2019). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti lohopeda [The use of computer technologies in the professional activities of a speech therapist]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky)*, 12. Retrieved from: <https://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/vikoristannja-kompjuternih-tehnologij-u-profesijnij-dijalnosti-logopeda.html> (accessed: 10.07.2025) [in Ukrainian].

4. Leshchii, N. (2025). Interaktyvni tekhnolohii v lohopedychnii praktytsi dlia ditei z RAS [Interactive technologies in speech therapy practice for children with ASD]. *Profesiino-prykladni dydaktyky*, 1, 67–71. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-11> [in Ukrainian].

5. Liashchenko, V. (2024). Suchasni informatsiini tekhnolohii ta ihrovi pryioomy v korektsiinii roboti vchytelia-lohopeda [Modern information technologies and game techniques in the correctional work of a speech therapist teacher]. *Zb. materialiv IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kharkiv* (pp. 310–314) [in Ukrainian].

6. Mytsyk, H., & Pryshliak, M. (2021). Pro vprovadzhennia heimifikatsii u protses navchannia zdobuvachiv spetsialnosti 016.01 Spetsialna osvita (lohopediia) [On the introduction of gamification into the learning process of applicants for the specialty 016.01 Special Education (Speech Therapy)]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 1, 284–293 [in Ukrainian].

7. Chepka, O. (2023). Ihrovi tekhnolohii u korektsiino-rozvyvalnii roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Game technologies in correctional and developmental work with children with severe speech disorders]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 2 (10), 57–66. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290571](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290571) [in Ukrainian].

8. Jennifer Keating, Salim Hashmi, Ross E. Vanderwert, Rhys M. Davies, Catherine R.G. Jones, Sarah A. Gerson (2023). Embracing neurodiversity in doll play: Investigating neural and language correlates of doll play in a neurodiverse sample. *European Journal of Neuroscience*, 60, 3, (4097–4114). DOI: 10.1111/ejn.16144 [in English].

Отримано: 30.07.2025

Рекомендовано: 26.08.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 159.923.2:159.922.63:316.346.32-053.6:159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-8>

Всеволод Володимирович ЗЕЛЕНІН,
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри психології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
E-mail: sevacello@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1267-9308

ВИЯВЛЕННЯ ОБ'ЄКТИВНИХ ОЗНАК УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В РІЗНИХ ГРУПАХ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

Анотація. Вступ. Роботу присвячено актуальній темі виявлення об'єктивних ознак успішності професійної самореалізації обдарованої молоді. На успіх самореалізації суттєво впливають здатність ефективно досягати поставлених цілей, уміння планувати та реалізовувати власну кар'єру.

Метою роботи було визначення особливостей виявлення об'єктивних ознак успішності професійної самореалізації в різних групах обдарованої молоді ($n = 547$).

Наукова новизна. У статті зазначається, що серед об'єктивних ознак успішності професійної самореалізації у молоді різних спеціальностей – унікальні та спільні компоненти, які визначають рівень реалізації їхніх особистісних і професійних ресурсів. Так, для фахівців соціономічних професій важливими ознаками є рівень комунікативних навичок, здатність до міжособистісного та міжгрупового взаєморозуміння, здатність до співпраці, лідерські якості, здатність до співпереживання та громадської активності; для економістів важливими є підприємливість, здатність до стратегічного мислення, планування, фінансова грамотність, наявність успішних підприємницьких проєктів, здатність управляти ресурсами; для IT-спеціалістів – інноваційність і технічна компетентність, аналітичне мислення; для представників творчих спеціальностей – оригінальність, здатність до самовираження й участь у творчих конкурсах.

Висновки. Виклики сучасного життя, як-от воєнні конфлікти, пандемії, соціальні кризи, суттєво впливають на ціннісні орієнтири та критерії об'єктивної успішності в різних групах обдарованої молоді. На зміну матеріального благополуччя та соціального статусу орієнтири спрямовуються на резильєнтність, цілеспрямованість, відповідальність, уміння адаптуватися до нових умов. Визначення об'єктивних ознак успішної професійної самореалізації у різних групах обдарованої молоді, зокрема, соціономічних, економічних, технічних та творчих напрямів, є важливим для розвитку індивідуальних і групових психологічних інтервенцій. Встановлено, що коучинг є одним з інструментів розвитку та підтримки обдарованої молоді, який допомагає формуванню внутрішніх ресурсів і психологічної стійкості в умовах війни.

Ключові слова: молодь, успішність, професійна самореалізація, особистісна самореалізація, коучинг.

Vsevolod Volodymyrovych ZELENIN,
Candidate of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University
E-mail: sevacello@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1267-9308

IDENTIFICATION OF OBJECTIVE SIGNS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN DIFFERENT GROUPS OF GIFTED YOUTH

Abstract. Introduction. The work is devoted to the topical issue of identifying objective signs of successful professional self-realization of gifted youth. The success of self-realization is significantly influenced by the ability to effectively achieve goals, the ability to plan and implement one's own career.

The purpose of the study was to determine the peculiarities of identifying objective signs of successful professional self-realization in different groups of gifted youth ($n = 547$).

Scientific novelty. The article notes that the objective signs of successful professional self-realization in young people of different specialties include unique and common components that determine the level of realization of their personal

and professional resources. Thus, for socio-economic specialists, important features are the level of communication skills, the ability to interpersonal and intergroup understanding, the ability to cooperate, leadership skills, the ability to empathize and civic engagement; for economists, entrepreneurship, the ability to think strategically, plan, financial literacy, the availability of successful entrepreneurial projects, the ability to manage resources are important; for IT specialists, innovation and technical competence, analytical thinking; for creative people – originality, ability to express themselves and participation in creative competitions.

Conclusions. Challenges of modern life, such as military conflicts, pandemics, and social crises, have a significant impact on the values and criteria of objective success in different groups of gifted youth. In response to changes in material well-being and social status, the focus is on resilience, dedication, responsibility, and the ability to adapt to new conditions. Identification of objective signs of successful professional self-realization in different groups of gifted youth, in particular, socio-economic, economic, technical, and creative areas, is important for the development of individual and group psychological interventions. It has been established that coaching is one of the tools for the development and support of gifted youth, which helps to form internal resources and psychological resilience in war conditions.

Key words: youth, success, professional self-realization, personal self-realization, coaching.

Вступ. У сучасному суспільстві професійна самореалізація є необхідною для розвитку висококваліфікованих молодих фахівців. Особливо актуальним це питання є для обдарованої молоді, що прагне реалізувати свій потенціал у соціономічних, економічних, технічних і творчих напрямках. Успішність у професійній сфері – це не лише суб'єктивне відчуття задоволеності, а й система об'єктивних ознак, що відображають рівень реалізованості особистості у відповідній галузі [1; 23].

Об'єктивні ознаки успішності в житті проявляються через оцінку досягнень особи соціумом або відповідною соціальною групою, а також її життя згідно з критеріями, які є важливими для конкретного соціального оточення або суспільства загалом. Для об'єктивної оцінки успішності важливі цінності суспільства та зовнішні ознаки, як-от кар'єрний ріст, матеріальне благополуччя, зовнішній вигляд, наявність сім'ї тощо [1; 6; 25].

Війна та її наслідки сприяють розвитку нових умов життя та праці, що, зі свого боку, змінює систему цінностей і традиційних показників успішності. У цей період більш вагомими стають стійкість, резильєнтність, здатність до швидкої адаптації та саморегуляції, вміння контролювати емоції, підтримувати взаємостосунки [4; 11]. Тому потрібно встановити ефективні психологічні підходи до розвитку особистісних ресурсів обдарованої молоді. Одним із таких підходів є коучинг, який допомагає чітко визначити цілі та способи для успішної професійної самореалізації [5; 26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні роботи все частіше розглядають питання щодо визначення успішності професійної самореалізації обдарованої молоді. У роботах Буркова Л. В. [1], Рауф К. [23], Шорк С. [25], Акімова О. [6], Селіверст М., Туренко Р. [26] зазначається, що самореалізація людини пов'язана з діяльністю, у якій задовольняються потреби зростання, розвитку, самовдосконалення та реалізації особистісних і професійних здібностей. Трофаїла Н. Д. [5], Зеленін В. В. [2; 14], Грищенко М. [14] у своїх дослідженнях підтверджують здатність коучингу активізувати особистісні ресурси, покращити міжособистісні навички та підвищити рівень самоусвідомлення молодих фахівців. Роль коучингу в цьому процесі полягає не тільки у сприянні розкриттю внутрішнього потенціалу особистості, але й у формуванні та зміцненні об'єктивних ознак успішної професійної діяльності.

Дослідники Грант А. М., Хартлі М. [12], Кауфман С., Бачкірова Т. [15], Грейф С., Берг С. [13] вказують на вплив коучингу на розвиток лідерства, мотивації та ефективності. Крім того, як зазначають Райфф С. Д., Кім Е. С. [24], Пітерс Дж., Карр С. [22], Англім Дж. [8], коучинг впливає на суб'єктивне благополуччя, емоційну стійкість та психологічне здоров'я молоді та допомагає ефективно адаптуватися та розвиватися у кризових, мультикультурних і воєнних умовах (Зеленін В. [14], Козловський Ю. [17]).

Мета роботи – визначити особливості виявлення об'єктивних ознак успішності професійної самореалізації в різних групах обдарованої молоді.

Виклад основного матеріалу. В наш час встановлено, що професійна самореалізація обдарованої молоді є процесом цілеспрямованого зростання молодого фахівця [6]. Обдаровані особистості – це ті, хто демонструє видатний рівень здібностей (визначений як виняткова здатність до міркування та навчання) або компетентності (документально підтверджена успішність або досягнення) в одній або кількох галузях [23]. Поняття «обдарованість» вказує

на систему задатків, особистісні установки, цілеспрямованість, індивідуальні здібності молоді людини, завдяки яким ефективно досягається успіх. Молоді люди можуть мати різні види обдарованості, як-от художня та творча обдарованість (авторська майстерність у сфері музики, літератури, мистецтва), лідерська здатність (високий рівень інтелекту, відповідальності, наполегливості, вміння ефективно строїти плани, швидко приймати рішення, ентузіазм, впевненість у собі, вміння чітко висловлюватися), інтелектуальна обдарованість (особлива пам'ять, спостережливість, гострота мислення, здібності до розв'язання задач) [6]. Обдаровані люди зазвичай демонструють значно вищий когнітивний інтелект, ніж їхні однолітки [23].

У наш час структури освіти не завжди здатні забезпечити достатню підтримку та стимулювати високообдаровану молодь. Необхідні заходи підтримки, а також нове розуміння навчання та викладання, щоб можна було розвинути нові компетенції, які враховують саморегуляцію, наполегливість, креативність і мотивацію людей до досягнень успіху [25]. Успіх розглядається як короточасне досягнення, яке має часові обмеження і стосується конкретної діяльності або життєвого етапу особистості. Наприклад, вступ до університету є успіхом для абітурієнта, але це не означає, що він є успішною особистістю загалом. Тобто успіх пов'язаний із досягненням поставленої мети, тоді як успішність же характеризує тривалість успіху в часі й особисті якості, що визначають життєдіяльність людини. Вона відображає спрямованість особистості на досягнення успіху і її здатність його реалізовувати. Успішність сприймається як цілісна динамічна характеристика стану людини, зміна її параметрів здійснюється в часі та просторі [1].

Об'єктивність успішності в житті проявляється через оцінку досягнень особи соціумом або відповідною соціальною групою, а також її життя згідно з критеріями, які є важливими для конкретного соціального оточення або суспільства загалом. Для об'єктивної оцінки успішності важливі цінності суспільства та зовнішні ознаки, зокрема кар'єрний ріст, матеріальне благополуччя, зовнішній вигляд, наявність сім'ї тощо. Таким чином, поняття «успішність у житті» є комплексним і багатовимірним, що потребує системного дослідження. Особливо актуальним є аналіз цієї проблеми для обдарованої особистості, оскільки це пов'язано з питаннями соціалізації, самовираження, реалізації її здібностей і талантів у суспільстві, а також із суб'єктивною оцінкою власної успішності [1; 23].

Ознаки успішної професійної самореалізації можуть проявлятися по-різному в різних групах обдарованої молоді залежно від їхніх особистісних характеристик і умов середовища. Так, результати неструктурованого інтерв'ю, що проводилося протягом 2023–2024 років з представниками обдарованої молоді різних сфер діяльності ($n = 547$) [27; 29], засвідчили, що об'єктивними ознаками успішної професійної самореалізації можуть бути такі:

- *соціономічна сфера* – володіння комунікативними навичками, міжособистісне та міжгрупове взаєморозуміння, вміння співпрацювати, високий рівень лідерських якостей, здатність до емпатії, моральна стійкість, соціальна відповідальність;

- *економічні спеціальності* (бізнес-освіта, MBA) – здатність до стратегічного мислення, планування, підприємливості, фінансова грамотність, наявність успішних підприємницьких проєктів, відзначення нагородами в бізнес-змаганнях, а також здатність до управління ресурсами та маркетингове мислення;

- *технічні* (ІТ-спеціалісти) – високий рівень технічних компетенцій, здатність до інновацій, здатність до технологічного проєктування та проєктування кар'єри, аналітичне мислення, участь у конкурсах, а також практика розв'язання складних технічних задач;

- *творчі сфери* (музиканти, актори, художники) – оригінальність, самовираження, високий рівень художньої інтуїції, участь у конкурсах, фестивалях, отримані нагороди, духовне самоздійснення, а також рівень самовираження і здатність до створення унікального контенту.

Пошук і визначення цих ознак дає змогу розробити критерії для оцінки успішності професійної самореалізації в кожній групі. Наукове дослідження спрямоване на визначення ключових характеристик і ознак, що свідчать про успішність професійної самореалізації обдарованої молоді та вказують на велику роль активності, мотивації, здобутків у професійній сфері. Виявлено, що об'єктивними показниками є рівень досягнень, цілеспрямованість, рівень саморефлексії та відповідність цілей особистості професійним вимогам [12].

Слід зазначити, що війна і пов'язані з нею соціальні загрози суттєво змінюють орієнтири та цінності молоді, які проявляються в переорієнтації об'єктивних ознак успіху. Замість тра-

диційних показників матеріального добробуту та кар'єрних досягнень зростає цінність таких якостей, як психологічна стійкість, здатність до адаптації, громадянська відповідальність і патріотизм. Серед тих, хто найбільше постраждав, є обдаровані та талановиті люди, які вже стикаються з унікальними соціально-емоційними викликами через свій просунутий когнітивний розвиток і підвищену чутливість [12]. Обдарована молодь у складних умовах війни демонструє високий рівень внутрішньої мотивації, здатність до збереження цілеспрямованості та використання власних ресурсів, що є критеріями сучасної успішності. Крім того, обдарована молодь може зіткнутися і з іншими випробуваннями, які наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Проблеми, досягнення та рішення під час професійної самореалізації обдарованої молоді

Проблеми	Досягнення	Рішення
Нерозуміння	Розуміння	Знайти однодумців Усвідомлене спілкування Розповідь історій
Несправедливість	Прозорість, підтримка	Уміння постояти за себе Самоприйняття / любов до себе Управління конфліктами
Виключення	Окремі союзники	Невеликі бесіди Знайомство Групи за інтересами
Недостатній виклик	Шукати особисті виклики	Жити на власній швидкості Знайти однодумців Відвідувати формати для обдарованих Слідувати індивідуальним інтересам Читати книги Знайти навчальні контексти, що підтримують обдарованих
Деградація	Самозахист	Відстоювати себе Самодопомога Коучинг Управління конфліктами
Маніпуляція Експлуатація	Самопояснення	Уточніть власні потреби Слідкуйте за власними інтересами Розповідь історій Визначення пріоритетів Коучинг
Невиправдані звинувачення	Самозахист	Визначення власних пріоритетів Відстоювати себе Самодопомога
Залишитися на самоті	Наставництво	Програми наставництва Групи за інтересами Громади для обдарованих

Джерело: створено авторами на основі [25].

Для особистісної та професійної самореалізації важливі самовдосконалення, пошук нових можливостей, розвиток особистісного потенціалу. Значну роль відіграють навички управління стресом, контроль емоцій, адаптація до кризових ситуацій, самоактуалізація, самореалізація та самоефективність. Також важлива толерантність, резильєнтність, емпатія, рівень тривоги та стресу, задоволеність собою, мотивація і стосунки з людьми [19]. Мотивація – ключовий чинник прагнення до самореалізації, а баланс між внутрішніми і зовнішніми мотивами сприяє повноцінному розвитку та розкриттю потенціалу [9].

Одним з основних аспектів є формування в молоді таких об'єктивних якостей, як навички саморегуляції та здатність підтримувати гармонійну особистість, яка може ефективно самореалізовуватися у кризових ситуаціях [6; 23]. Упровадження коучингових підходів у педагогічну та психологічну підтримку сприяє розвитку цих якостей і допомагає знаходити нові значення в процесі професійної самореалізації. Технології коучингу активізують внутрішні ресурси, підсилюють мотивацію, що покращує здатність до саморегуляції та досягнення професійних цілей. У сучасних умовах військової агресії індивідуальні та групові програми коучингу ста-

ють важливим інструментом підтримки талановитої молоді в процесі адаптації до викликів ринку праці й особистісного розвитку [18; 26].

1. *Коучинг як інструмент розвитку лідерства, мотивації та ефективності.* Дослідження вказують на системну ефективність застосування коучингу для професійного розвитку особистості та підвищення результативності. Особливу увагу приділено розвитку soft-skills, коучингу в умовах лідерського навантаження та ролі керівника як коуча [12; 13; 15].

2. *Суб'єктивне благополуччя, емоційна стійкість та психологічне здоров'я.* Наукові дослідження підкреслюють важливість суб'єктивної оцінки життєвого задоволення та психологічного добробуту як показників особистісного успіху. Зі свого боку, автономія і самореалізація є ключовими психологічними факторами, що впливають на ментальне зростання молоді [8; 22; 24].

3. *Коучинг у сфері освіти та розвитку молодих фахівців* є механізмом активації потенціалу молоді, адаптації до вимог ринку та реалізації кар'єрних стратегій [10; 16].

4. *Мотивація, цілепокладання та самореалізація.* Науковці досліджують основні чинники мотивації, зокрема внутрішню залученість, цілісне бачення, цілі та позитивний емоційний стимул. Це співвідноситься з коучинговими цілями у п'яти сферах: когнітивній, емоційній, поведінковій, соціальній та екзистенційній [29].

5. *Коучинг у кризових, мультикультурних і воєнних умовах.* У сучасній коучинговій практиці виникають нові потреби щодо стресостійкості, ідентичності, культурної багатоманітності. Встановлено взаємозв'язок між коучингом і ментальним здоров'ям у контексті професійної самореалізації [14; 17].

6. *Ефективність коучингу й об'єктивні зміни.* Коучинг позитивно впливає на показники продуктивності, ініціативності, інноваційності і залученості, на суб'єктивну успішність і самооцінку управлінців.

Неструктуроване інтерв'ю з питань професійної самореалізації, що проводилося у 2023–2024 роках, із чотирьох групами обдарованої молоді ($n = 547$): представниками соціономічних та економічних професій, ІТ-спеціалістами та фахівцями творчої сфери (музикантами, акторами, художниками) [27; 29] дало змогу структурувати такі кластери запитів на коучинг (і самокоучинг) п'яти сфер (рисунк 1):

- Соматично-поведінкова сфера – це запити, вирішення яких дає змогу спеціалістам різних сфер знаходити нові алгоритми дій (звички) і вирішувати психофізіологічні питання, наприклад пришвидшити відновлення сил і долання стресів в умовах ненормованості навантажень та інтенсифікації праці, що особливо загострилися через виклики повномасштабного вторгнення у 2022 році.

- Емоційно-вольова сфера – це питання про те, як, з одного боку, наснажувати психологічною підтримкою і конструктивними емоціями простір міжособистісного спілкування з колегами, а з іншого – як навчитися вольовій саморегуляції та розвитку емоційного інтелекту для досягнення актуальних цілей саморозвитку й самореалізації в особистому житті та професійній діяльності в умовах війни.

- Ментально-когнітивна сфера – такі запити спеціалістів різних сфер до коучів спрямовані на розвиток компетенцій ефективно розподіляти свій час (тайм-менеджмент), мислити стратегічно, ставити цілі та досягати їх, впроваджувати інноваційні технології, давати собі й отримувати від колег конструктивний зворотний зв'язок, а також планувати графіки свого професійного розвитку та самореалізації.

- Соціально-креативна сфера – системна взаємодія у професійному середовищі різних сфер передбачає не тільки професійну соціалізацію, але й творчий, неординарний підхід до професійної самоактуалізації, що забезпечує розвиток лідерських якостей для самореалізації у різних соціальних контекстах. Сучасний спеціаліст має розуміти та враховувати соціальне й культурне розмаїття – унікальність світогляду та поглядів співробітників, адже це допомагає йому створювати інклюзивне професійне середовище, де кожний відчуває себе цінним спеціалістом.

- Екзистенційно-духовна сфера – це запити, пов'язані з осмисленням спеціалістами різних сфер власних життєвих сценаріїв і перспектив. У якому напрямку спрямовувати свою професійну кар'єру, який сенс знаходити у професійній діяльності, яким чином підвищувати про-

фесійну кваліфікацію, як сприймати духовні виклики та інші питання, що визначають професійну самореалізацію в непростих умовах війни [17].

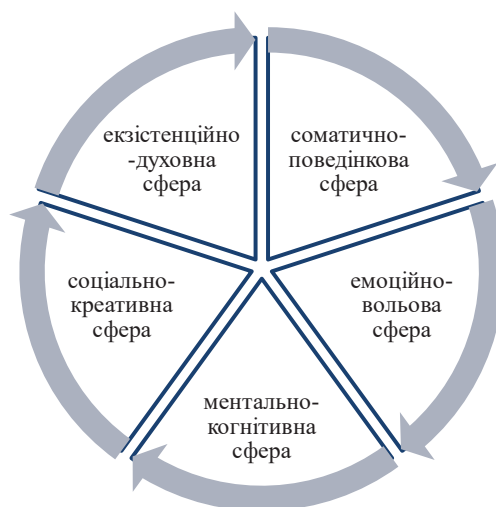


Рис. 1. П'ять сфер запитів на коучинг та самокоучинг з питань професійної самореалізації в різних групах обдарованої молоді

Джерело: створено автором.

Обдарована молодь, яка має віру у власні здібності, частіше береться за виконання нових складних завдань, більш наполегливо долає труднощі та досягає успіху. Встановлено, що внутрішня мотивація впливає на рівень самоефективності [12; 21]. Для обдарованої молоді, яка стикається з особливими соціальними й емоційними викликами, стійкість є необхідною для підтримки благополуччя та досягнення довгострокового успіху [7; 26].

Самореалізація досягається через постійне самовдосконалення, управління стресом і емоціями, внутрішню мотивацію, розвиток толерантності та стійкості. Важливо підтримувати баланс між внутрішніми цінностями та зовнішніми чинниками, що сприяє успіху й особистісному росту [3; 26].

Завдяки індивідуальному та груповому коучингу можна оптимізувати й розвивати індивідуальні здібності обдарованої молоді. Було встановлено, що коучинг може забезпечити емоційну підтримку та допомогти особистості подолати труднощі, підвищує мотивацію, сприяє покращенню самопочуття та підвищенню ефективності роботи загалом [9]. Коучинг має здатність емоційної підтримки та допомагає долати труднощі, зрозуміти сильні та слабкі сторони, оцінити свої можливості, обирати напрями особистісного розвитку. Крім того, він сприяє розвитку професійній та особистісній самореалізації, тоді як уміння розпізнавати й управляти своїми емоціями, а також емоціями інших допомагає у комунікації, формуванні стосунків у суспільстві [2; 5; 14].

Науковцями показано, що коучинг сприяє підвищенню технічних навичок, soft-skills, мотивації, професійної впевненості та саморефлексії, більш ефективному плануванню кар'єри ІТ-спеціалістів. Систематичне застосування коучингових методів поліпшує результати роботи, сприяє розвитку лідерських якостей і професійної впевненості. При цьому важливо застосовувати персоналізований підхід та інтеграції коучингу в корпоративну культуру ІТ-компаній для досягнення більш ефективних результатів [8; 17].

Слід відмітити, що в сучасному музичному світі, де конкуренція завжди на високому рівні, музиканти стикаються з непередбачуваними викликами, а тому виникає потреба в ефективних методах розвитку та саморозвитку-вдосконалення. Було встановлено, що розвиток освітньо-коучингового процесу в галузі музичного мистецтва в напрямі діджиталізації відіграє значну роль в оптимізації показників якості комунікації, посиленні позицій учасників навчального процесу як освітньо-комунікаційного хабу. Визначено, що якість процесу онлайн-навчання значною мірою залежить від цифрових компетентностей викладача в онлайн-процесі [28; 29].

Коучинг сприяє психологічному саморозвитку та професійній самореалізації викладачів вищої освіти в Україні, а саме підвищує внутрішню мотивацію, самовпевненість, емоційну стійкість і сприяє розвитку особистісних ресурсів у викладачів та практичних психологів. Саме коучингові практики сприяють підвищенню критичного мислення, саморефлексії і здатності до адаптації у складних умовах сьогодення в соціономічній практиці. Коучинг стає важливим інструментом для стимулювання особистісного росту, покращення психологічного стану й підвищення ефективності їхньої професійної діяльності, що загалом позитивно впливає на якість навчального процесу і розвиток вищої освіти в Україні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час дослідження об'єктивних ознак успішної професійної самореалізації обдарованої молоді різних груп спеціальностей (соціономічних, економічних, технічних та творчих) було встановлено відмінності між групами за ознаками успішності, що зумовлено специфікою кожної сфери діяльності. Для соціономічних спеціальностей характерні такі ознаки, як рівень комунікативних навичок, здатність до міжособистісного та міжгрупового взаєморозуміння, здатність до співпраці, лідерські якості, здатність до співпереживання та громадської активності; для спеціалістів економічної сфери важливими є підприємливість, здатність до стратегічного мислення, планування, фінансова грамотність, наявність успішних підприємницьких проєктів, здатність управляти ресурсами; для технічних спеціальностей – інноваційність і технічна компетентність, аналітичне мислення; для творчих – оригінальність, здатність до самовираження й участь у творчих курсах.

Для розвитку професійної самореалізації обдарованої молоді важлива роль належить коучингу. Індивідуальні програми коучингу, які адаптовані до специфіки кожної професійної групи, допомагають активізувати внутрішні ресурси молодих людей, сприяють розвитку мотивації, формуванню необхідних компетенцій для успішної самореалізації. Коучинг виступає важливим інструментом для професійного становлення, розвитку успішної професійної компетентності обдарованої молоді в різних сферах.

Перспективи подальших досліджень. Напрямок подальших досліджень може бути спрямований на вивчення впливу індивідуальних і групових програм із застосуванням коуч-підходу на досягнення високих показників професійної самореалізації обдарованої молоді в різних галузях.

Література:

1. Буркова Л. В., Сагалакова А. Б., Соколовська Н. Б. Пошук формули успішності у житті: соціологічне дослідження пріоритетів успішності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8–9 (15–16). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10321/1/%D0%91%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>.
2. Зеленін В. В. Психологічні аспекти саморозвитку та самореалізації викладачів у системі вищої освіти в країнах Європи через коучинг. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 35 (74). № 2. С. 72–80. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/13>.
3. Лозовецька Т. Роль саморегуляції в формуванні успішної кар'єри: психологічні стратегії та внутрішні механізми. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. Вип. 1 (108). С. 85–98. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-108-1-85-98>.
4. Ніколаєв Л. О., Войтенко О. В. Асертивність як особистісний ресурс дорослого в умовах соціальної кризи. *Habitus*, 2024. № 59. С. 166–171. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.28>.
5. Трофаїла Н. Д. Коуч-тренінг як технологія професійного та особистісного розвитку. *Перспективи та інновації*. 2025. № 3 (49). С. 930–936. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-930-936](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-930-936).
6. Akimova O., Sapogov M., Koval M. Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. *Pedeutology*. 2023. Vol. 1. P. 27–35. [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(1\)-27-35](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-27-35).
7. Alexopoulou A., Batsou A., Drigas A. Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*. 2019. Vol. 15 (14). <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251>.
8. Anglim J., Horwood S., Smillie L. D., Marrero R. J., Wood J. K. Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin*. 2020. Vol. 146 (4). P. 279–323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>.
9. Bedan V., Brynza I., Budiianskyi M., Vasylenko I., Vodolazska O., Ulianova T. Motivative Factors of Professional Self-Realization of the Person. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12 (2). P. 18–37. <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/189>.

10. Gadatsch A. IT support for process management. In Business process management (pp. [insert page range if available]). Springer, Wiesbaden. 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41584-6_6.
11. Godara M., Everaert J., Sanchez-Lopez A., Joormann J., De Raedt R. Interplay between uncertainty intolerance, emotion regulation, cognitive flexibility, and psychopathology during the COVID-19 pandemic: a multi-wave study. *Scientific reports*. 2023. Vol. 13 (1). P. 9854. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-36211-3>.
12. Grant A.M., Hartley M. Developing the leader as coach: Insights, strategies and tips for embedding coaching skills in the workplace. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2019. Vol. 12 (1). P. 72–84. <https://doi.org/10.1080/17521882.2018.1530118>.
13. Greif S., Berg S. Coaching research project: Systematic review and meta-analysis of coaching effectiveness. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2020. Vol. 13 (2). P. 113–131. <https://doi.org/10.1080/17521882.2020.1712630>.
14. Hryshchenko M., Zelenin V. Self-Realization Strategies and Their Impact on Mental Health in the Context of Professional Development. *Salud, Ciencia Y Tecnología – Serie De Conferencias*. 2025. Vol. 4. P. 688. <https://doi.org/10.56294/sctconf2025688>.
15. Kauffman C., Bachkirova T. Coaching supervision: A global view. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2020. Vol. 13 (1). P. 16–30. <https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1707243>.
16. Khanetska T. Career calling – A new concept in psychology. *Scientific Perspectives*. 2024. Vol. 3 (45). P. 1307–1318. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-3\(45\)-1307-1318](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-3(45)-1307-1318).
17. Kozlovskiy Y., Ievliev O., Mykytyuk O., Tiurina T., Say D. Características da formação da competência pedagógica de um professor universitário nos principais países do mundo. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2022. Vol. 15 (34). P. e17033. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17033>.
18. Kulichenko A., Boichenko M. Origins of medical education on the territory of modern Ukraine. *AD Alta*. 2021. Vol. 11 (1). P. 157–161. <https://doi.org/10.33543/1101157161>.
19. Lass-Hennemann J., Sopp M.R., Ruf N., Equit M., Schäfer S.K., Wirth B.E., Michael T. Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-War: global crises and mental health in adolescents. *European child & adolescent psychiatry*. 2024. Vol. 33 (7). P. 2203–2216. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x>.
20. Mo F., Desmet O.A., Olenchak F.R. Identifying Gifted Potential Through Positive Psychology Content. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14 (10). P. 1137. <https://doi.org/10.3390/educsci14101137>.
21. Neihart M. The social and emotional development of gifted children: What do we know? Routledge : London, UK. 2021.
22. Peters J., Carr C. Exploring the relationship between coaching and mental health in young adults. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2019. Vol. 12 (2). P. 110–123. <https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1632081>.
23. Raoof K., Shokri O., Fathabadi J., Panagh L. Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*. 2024. Vol. 17 (10). P. e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>.
24. Ryff C.D., Kim E.S. Extending research linking purpose in life to health: The challenges of inequality, the potential of intersectionality. *Psychosomatic Medicine*. 2021. Vol. 83 (4). P. 388–394. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000960>.
25. Schork S., Schmitt F.-J., Langemeyer I. Identification of Motivated and Creative Highly Gifted People: Development of the CMAC-Test. 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7368887>.
26. Seliverst M., Turenko R. Professional self-efficiency and subjective success of managers at different levels. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2024. Том 76. С. 78–82. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2024-76-11>.
27. Zelenin V. Coaching approaches in the practice of music performance. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 7. P. e2024spe046. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe046>.
28. Zelenin V. Coaching in the Development of Leadership Qualities of Heads of Ukrainian Business Organizations in the Conditions of War. *Journal of Law and Sustainable Development*. 2023. Vol. 11 (3). P. e817. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i3.817>.
29. Zelenin V. Psychological aspects of teachers' self-development and professional self-realization in Ukrainian higher education through coaching. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 2025. Vol. 19 (1). P. 194–214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15227951>.

References:

1. Burkova, L.V., Sagalakova, A.B., & Sokolovskaya, N.B. (2013). Poshuk formuly uspishnosti u zhytti: sotsiologichne doslidzhennia priorytetiv uspishnosti [Search for a formula for success in life: a sociological study of success priorities]. *Education and development of a gifted personality*, 8–9 (15–16). Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10321/1/%D0%91%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> [in Ukrainian].
2. Zelenin, V.V. (2024). Psykholohichni aspekty samorozvytku ta samorealizatsii vykladachiv u systemi vyshchoi osvity v krainakh Yevropy cherez kouchynh [Psychological aspects of self-development and self-fulfillment of teachers in the system of higher education in a European country through coaching]. *Scientific*

Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology, 35 (74), (2), 72–80. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/13> [in Ukrainian].

3. Lozovetska, T. (2024). Rol samorehuliacii v formuvanni uspihnoi kariery: psykholohichni stratehii ta vnutrishni mekhanizmyv [The role of self-regulation in the formation of a successful career: psychological strategies and internal mechanisms]. *Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 1 (108), 85–98. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-108-1-85-98> [in Ukrainian].

4. Nikolaiev, L.O. & Voitenko, O.V. (2024). Asertyvnist yak osobystisnyi resurs dorosloho v umovakh sotsialnoi kryzy [Assertiveness as a personal resource of an adult in the conditions of the social crisis]. *Habitus*, 59, 166–171. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.28> [in Ukrainian].

5. Trofaila, N.D. (2025). Kouch-treninh yak tekhnolohiia profesiinoho ta osobystisnoho rozvytku [Coaching as a technology of professional and personal development]. *Prospects and innovations*, 3 (49), 930–936. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-930-936](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-930-936) [in Ukrainian].

6. Akimova, O., Sapogov, M., & Koval, M. (2023). Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. *Pedeutology*, 1, 27–35. [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(1\)-27-35](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-27-35) [in English].

7. Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 15 (14). <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251> [in English].

8. Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L.D., Marrero, R.J., & Wood, J.K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146 (4), 279–323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226> [in English].

9. Bedan, V., Brynza, I., Budianskyi, M., Vasylenko, I., Vodolazska, O., & Ulianova, T. (2021). Motivative Factors of Professional Self-Realization of the Person. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12 (2), 18–37. <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/189> [in English].

10. Gadatsch, A. (2023). IT support for process management. In *Business process management* (pp. [insert page range if available]). Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41584-6_6 [in English].

11. Godara, M., Everaert, J., Sanchez-Lopez, A., Joormann, J., & De Raedt, R. (2023). Interplay between uncertainty intolerance, emotion regulation, cognitive flexibility, and psychopathology during the COVID-19 pandemic: a multi-wave study. *Scientific reports*, 13 (1), 9854. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-36211-3> [in English].

12. Grant, A.M., & Hartley, M. (2019). Developing the leader as coach: Insights, strategies and tips for embedding coaching skills in the workplace. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12 (1), 72–84. <https://doi.org/10.1080/17521882.2018.1530118> [in English].

13. Greif, S., & Berg, S. (2020). Coaching research project: Systematic review and meta-analysis of coaching effectiveness. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 13 (2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/17521882.2020.1712630> [in English].

14. Hryshchenko, M., & Zelenin, V. (2025). Self-Realization Strategies and Their Impact on Mental Health in the Context of Professional Development. *Salud, Ciencia Y Tecnología – Serie De Conferencias*, 4, 688. <https://doi.org/10.56294/setconf2025688> [in English].

15. Kauffman, C., & Bachkirova, T. (2020). Coaching supervision: A global view. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 13 (1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1707243> [in English].

16. Khanetska, T. (2024). Career calling – A new concept in psychology. *Scientific Perspectives*, 3 (45), 1307–1318. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-3\(45\)-1307-1318](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-3(45)-1307-1318) [in English].

17. Kozlovskiy, Y., Ilevliev, O., Mykytyuk, O., Tiurina, T., & Say, D. (2022). Características da formação da competência pedagógica de um professor universitário nos principais países do mundo. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 15 (34), e17033. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17033> [in English].

18. Kulichenko, A., & Boichenko, M. (2021). Origins of medical education on the territory of modern Ukraine. *AD Alta*, 11 (1), 157–161. <https://doi.org/10.33543/1101157161> [in English].

19. Lass-Hennemann, J., Sopp, M.R., Ruf, N., Equit, M., Schäfer, S.K., Wirth, B.E., & Michael, T. (2024). Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-War: global crises and mental health in adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 33 (7), 2203–2216. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x> [in English].

20. Mo, F., Desmet, O.A., & Olenchak, F.R. (2024). Identifying Gifted Potential Through Positive Psychology Content. *Education Sciences*, 14 (10), 1137. <https://doi.org/10.3390/educsci14101137> [in English].

21. Neihart, M. (2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Routledge: London, UK [in English].

22. Peters, J., & Carr, C. (2019). Exploring the relationship between coaching and mental health in young adults. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12 (2), 110–123. <https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1632081> [in English].

23. Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panagh, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, 17 (10), e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908> [in English].

24. Ryff, C.D., & Kim, E.S. (2021). Extending research linking purpose in life to health: The challenges of inequality, the potential of intersectionality. *Psychosomatic Medicine*, 83 (4), 388–394. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000960> [in English].
25. Schork, S., Schmitt, F.-J., & Langemeyer, I. (2023). Identification of Motivated and Creative Highly Gifted People: Development of the CMAC-Test. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7368887> [in English].
26. Seliverst, M., Turenko, R. (2024). Professional self-efficiency and subjective success of managers at different levels. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series "Psychology"*, (76), 78–82. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2024-76-11> [in English].
27. Zelenin, V. (2024). Coaching approaches in the practice of music performance. *Multidisciplinary Reviews*, 7, e2024spe046. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe046> [in English].
28. Zelenin, V. (2023). Coaching in the Development of Leadership Qualities of Heads of Ukrainian Business Organizations in the Conditions of War. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11 (3), e817. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i3.817> [in English].
29. Zelenin, V. (2025). Psychological aspects of teachers' self-development and professional self-realization in Ukrainian higher education through coaching. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 19 (1), 194–214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15227951> [in English].

Отримано: 17.06.2025

Рекомендовано: 14.07.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 364-57-057.36

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-9>

Ірина Вікторівна КОБЕЦЬ,
аспірантка кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
E-mail: ceo@iceainternational.com
ORCID: 0009-0009-3356-1107

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ДО СТВОРЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ВЕТЕРАНІВ: ВІТЧИЗНЯНІ Й СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

Анотація. Вступ. Військові події в Україні актуалізували потребу у створенні реабілітаційних програм для ветеранів та аналізу програм, що реалізуються як в Україні, так і у США, Ізраїлі, Канаді, країнах Балтії. **Мета роботи** полягає у презентації даних аналітичного огляду означених реабілітаційних програм і принципів реінтеграції військових у трудове життя. **Наукова новизна** цього дослідження полягає у: 1) виокремленні травма-інформативного, екзистенційного й інклюзивного підходів, на яких ґрунтуються ці програми; 2) системному аналізі кожного з підходів; 3) презентації соціально-психологічних принципів реінтеграції військових у трудове життя, а саме це: а) персоналізований принцип – принцип орієнтації на ветерана; б) принцип міжвідомчої співпраці та цілісності послуг; в) принцип інклюзивності та подолання стигми; г) принцип активізації та довгострокової підтримки; д) принцип доказовості й аналітики. **Висновки:** 1) інклюзивний підхід долає стигму й ексклюзію та гарантує рівні права ветеранів (включно із жінками-військовими, представниками меншин, ветеранами з інвалідністю) і забезпечує розгалужену систему пільг, освіти та працевлаштування; 2) травма-інформований підхід передбачає надання всіх рівнів допомоги – від психіатричних клінік до центрів зайнятості ветеранів, враховуючи вплив бойової травми на поведінку й потреби людини; 3) екзистенційний підхід у відновленні допомагає ветеранам переосмислити свій досвід та віднайти нову мету в житті після служби; 4) сучасні наукові й політико-аналітичні документи сходяться на тому, що реінтеграція ветеранів у трудове життя має будуватися на засадах індивідуалізації, комплексності, інклюзивності, активної участі ветерана та ін.

Ключові слова: реабілітаційні програми, принципи реабілітації, психологічні підходи, соціальна інтеграція, реінтеграція, ветерани, ексклюзія, інклюзія.

Iryna Viktorivna KOBETS,
Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
E-mail: ceo@iceainternational.com
ORCID: 0009-0009-3356-1107

SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES TO CREATING REHABILITATION PROGRAMS FOR VETERANS: DOMESTIC AND WORLD TRENDS

Abstract. Introduction. The military events in Ukraine have highlighted the need to create rehabilitation programs for veterans and analyze programs implemented both in Ukraine and in the USA, Israel, Canada, and the Baltic countries. **The purpose** of the work is to present the data of an analytical review of the specified rehabilitation programs and the principles of reintegration of military personnel into working life. **The scientific novelty** of this study lies in: 1) the isolation of the trauma-informative, existential, and inclusive approaches on which these programs are based; 2) a systematic analysis of each of the approaches; 3) the presentation of the socio-psychological principles of reintegration of military personnel into working life: a) a personalized principle – the principle of orientation towards the veteran; b) the principle of interagency cooperation and integrity of services; c) the principle of inclusiveness and overcoming stigma; d) the principle of activation and long-term support; e) the principle of evidence and analytics. **Conclusions:** 1) an inclusive approach overcomes stigma and exclusion and guarantees equal rights for veterans (including female military personnel, representatives of minorities, veterans with disabilities) and provides an extensive system of benefits, education and employment; 2) a trauma-informed approach involves providing all levels of care – from psychiatric clinics to veterans' employment centers, taking into account the impact of combat trauma on a person's behavior and needs; 3) an existential approach to recovery helps veterans rethink their experience and find a new purpose in life after service; 4) modern sci-

entific and policy-analytical documents agree that the reintegration of veterans into working life should be based on the principles of individualization, complexity, inclusiveness, active participation of the veteran, etc.

Key words: rehabilitation programs, principles of rehabilitation, psychological approaches, social integration, reintegration, veterans, exclusion, inclusion.

Вступ. Реінтеграція ветеранів – багатоаспектний і полікомпонентний процес. Він потребує одночасного прийняття медичних, психологічних, соціальних, економічних, культурних, освітніх та інших рішень і поступальної їх реалізації. І, безумовно, найважливішим аспектом і найбільшим за інтенсивністю і складністю компонентом у реінтеграційному процесі є компонент, пов'язаний із психологічною допомогою, яка надається не тільки в різних формах, а й з використанням оптимальних психотехнік і ефективних психотерапевтичних засобів.

Військовий стан в Україні актуалізував проблему реінтеграції ветеранів, зумовив потребу у вивченні міжнародного досвіду як на рівні психологічної науки, так і на рівні практики щодо організації і проведення роботи із соціальної інтеграції колишніх військових.

Опрацювання останніх наукових джерел, аналітичних довідок і матеріалів, програм реінтеграції, рекомендацій та проєктів щодо реабілітації ветеранів засвідчило, що останнім часом у науковому й медіапросторі з'явилися новітні дані, що дають змогу з'ясувати, які підходи існують в Україні і світі до реінтеграції ветеранів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і реабілітаційних програм засвідчив, що в Україні реалізується проєкт «Незламні», згідно з яким рекомендуються певні дії щодо нормалізації отримання ветеранами і членами їхніх сімей психологічної допомоги (2024) [2]; у США опубліковані аналітичні матеріали про важливість урахування моральної травми та ідентичності ветеранів у програмах допомоги (2023) [4]; презентована Ізраїльська програма «Ахіад» із групової соціально-психологічної підтримки ветеранів з ПТСР (2024) [5]; у Канаді оприлюднено досвід впровадження травма-інформованого, культурно чутливого підходу, номінованого – «довкола ветерана», а також командний супровід реабілітації з акцентом на безпеку та співпрацю (2025) [11]; подаються дані щодо регіональної співпраці Балтійських країн із метою покращення послуг реабілітації ветеранів (фізичної і психосоціальної) (2008) [7].

Отже, **мета статті** – презентувати дані аналітичного огляду й тематичного аналізу вітчизняних і зарубіжних реабілітаційних підходів і реабілітаційних програм для ветеранів війни, а також описати принципи реінтеграції військових у трудове життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як засвідчили дані тематичного аналізу останніх літературних джерел, сучасні реабілітаційні програми для ветеранів дедалі частіше спираються на травма-інформований, екзистенційний та інклюзивний підходи. Як ці підходи реалізуються на практиці в Україні та інших країнах світу?

Українські фахівці впроваджують травма-інформовані практики в медичну та соціально-психологічну допомогу ветеранам. Наприклад, мережа реабілітаційних центрів, зокрема Національний центр реабілітації «Незламні» у Львові, надає цілісну допомогу, а саме поєднує фізичну реабілітацію з обов'язковою психологічною підтримкою ветеранів [2]. Подібний holistic-підхід (цілісний) забезпечує відновлення не лише тіла, а й психіки, що є критично важливим для повернення до повноцінного життя. Крім того, українськими неурядовими організаціями та державними ініціативами приділяється увага травма-інформованості всіх залучених сторін. Зокрема, експерти наголошують на необхідності навчання фахівців різних сфер (психологів, лікарів, соціальних працівників, навіть державних службовців) принципів роботи з людьми, які пережили бойову травму. У післявоєнній відбудові України пропонується впроваджувати інклюзивні підходи. Йдеться про створення середовища, де ветерани почувалися б прийнятими. Наприклад, це ветеран-хаби та центри підтримки, що працюють в Україні за принципом «рівний рівному» і залучають до роботи з ветеранами їхніх побратимів, а також членів сімей [3]. Це підвищує довіру та враховує культурний контекст. Політики у сфері ветеранських справ зауважують і наполягають на тому, що слід нормалізувати звернення по психологічну допомогу. За рекомендаціями, які були напрацьовані в Україні, доцільно заохочувати ветеранів та їхні сім'ї звертатися за підтримкою та підвищувати їхню обізнаність про доступні якісні послуги. Такий інклюзивний підхід долає стигму й ексклюзію, інтегруючи ветеранів у громаду як рівноправних членів [9].

Американський досвід реабілітації ветеранів широко визнаний одним із найсистемніших. Травма-інформований підхід є стандартом у Медичному центрі ветеранів (VA). Згідно із цим підходом усі допомоги – рівні: від психіатричних клінік до центрів зайнятості ветеранів; вони враховують вплив бойової травми на поведінку й потреби людини [4]. У США розроблена, зокрема, ціла низка доказових методик терапії ПТСР (когнітивно-поведінкова терапія, методика поступового експонування, EMDR тощо) і створено програми на кшталт *Headstrong* чи *Home Base*, які надають безплатну допомогу ветеранам із «невидимими ранами війни» [6; 8; 13; 14]. Ветеранська система США також пропагує екзистенційний компонент у відновленні: допомагає ветеранам переосмислити свій досвід та віднайти нову мету в житті після служби. Так, наприклад, у межах духовно орієнтованих програм для ветеранів приділяється увага подоланню *moral injury* (моральної травми) та відновленню відчуття сенсу. Дослідники відмічають, що для багатьох військових допомога в екзистенційних питаннях – ідентичності, вини, пошуку справедливості – є настільки ж значущою, як і власне допомога в разі ПТСР, тому ефективні програми реабілітації мають враховувати і ці аспекти. Підхід США є інклюзивним: законодавство гарантує рівні права ветеранів (включно із жінками-військовими, представниками меншин, ветеранами з інвалідністю) і забезпечує розгалужену систему пільг, освіти та працевлаштування [12]. Так, наприклад, рівень безробіття серед ветеранів у США нині значно нижчий за середній рівень безробіття населення, що частково є результатом програм позитивного найму та підтримки роботодавців у працевлаштуванні ветеранів. Таким чином, американський підхід поєднує терапевтичну роботу з травмою, екзистенційну підтримку (через групи взаємодопомоги, релігійні й освітні проекти) та інтеграцію ветеранів в економічне життя.

В умовах постійної військової напруги Ізраїль напрацював власну модель реабілітації військовослужбовців, у якій робиться акцент на соціальній підтримці та смислотворенні. Центри ветеранів *Beit Halochem* використовують травма-інформовані принципи, але реалізують їх через призму спільнотної реабілітації. Програма підтримки ветеранів з ПТСР «Ахіад» у центрах *Beit Halochem* є переважно соціально-реабілітаційною: ветерани з ПТСР об'єднуються в групи, де разом із модераторами (психотерапевтами, соціальними працівниками, а також іншими ветеранами як *peer support*) беруть участь у лікувально-розважальних заходах. Ця програма передбачає групові заняття, поїздки, воркшопи, залучення сім'ї – словом, створює атмосферу взаємопідтримки, де учасники спільно долають травматичний досвід. Такий інклюзивний підхід – залучення родини та спільноти – допомагає зменшити ізоляцію ветеранів. Одночасно в цих програмах наявний і екзистенційний компонент: ізраїльські психологи надають великого значення тому, щоб ветеран відчував сенс своїх жертв і міг трансформувати травматичний досвід у нові життєві цілі. Так, наприклад, багато ізраїльських ветеранів долучаються до волонтерства або роботи з молоддю, передаючи свій досвід служби як позитивний внесок у суспільство. Держава Ізраїль забезпечує ветеранам-інвалідам максимально доступне середовище (інклюзивна інфраструктура, квоти на працевлаштування), а системою реабілітації опікується Міноборони (через спеціальний Реабілітаційний департамент). Показово, що після останніх воєнних подій 2023 року з 12 тисяч демобілізованих бійців, які звернулися до реабілітаційних центрів, 43 % мали прояви ПТСР – усі вони скеровані на довготривалу психологічну підтримку й отримали допомогу в межах держпрограм. Ізраїльські підходи демонструють поєднання травма-орієнтованого лікування із залученням сім'ї та суспільства, а також повагу до ветерана як до важливого члена громади [5; 10].

Канадський підхід до реабілітації військових також будується на засадах травма-інформованості та всеохопності. У 2025 році було офіційно впроваджено партнерську програму реабілітації *Canadian Veterans Rehabilitation Services (PCVRS)*, у якій задекларовано травма-інформовану філософію підтримки ветеранів. Вона представлена через модель *participant-centric* (орієнтації на учасника). Згідно із цією моделлю кожен ветеран розглядається цілісно, а саме з урахуванням його унікального досвіду, культури, потреб і різноманітності. Команда фахівців (*Team around the Participant*) працює з ветераном спільно, як союзники, забезпечуючи атмосферу безпеки, довіри та вибору на всіх етапах реабілітації. Це яскравий приклад інклюзивного підходу, коли поважаються індивідуальні особливості ветерана (у тому числі гендер, культурний бекграунд, стан здоров'я) і процес відновлення будується «навколо» нього. Канадські програми також мають екзистенційну складову, зокрема через наголос на розширенні прав і мож-

ливостей ветерана (*empowerment*). Ветеранів заохочують брати активну участь у плануванні свого життя, навчанні, перекваліфікації. Система соціального забезпечення (Veterans Affairs Canada) надає широкий спектр послуг: від медичної і психосоціальної реабілітації до допомоги у працевлаштуванні та житлі. Усі ці заходи інтегровані, щоб ветеран міг максимально реалізувати свій потенціал. Травма-орієнтовані програми лікування для канадських ветеранів (OSI Clinics, програми Edgewood Health Network тощо) пропонують спеціалізовану допомогу в разі ПТСР і суміжних розладів, а вакансійні й освітні сервіси допомагають знайти нову кар'єру. Отже, канадський досвід підтверджує ефективність комплексного підходу, який об'єднує лікування травми, смислову роботу (через підтримку самостійності ветерана) та соціально-економічну інтеграцію [11].

У Литві, Латвії та Естонії – країнах з відносно меншою кількістю ветеранів сучасних конфліктів – також впроваджують сучасні реабілітаційні практики, нерідко спираючись на регіональну співпрацю. З 2008 року в Ризі діє Балтійсько-Північноморський форум з реабілітаційної медицини, покликаний підвищувати якість послуг для пацієнтів із травмами та інвалідністю, зокрема ветеранів. Балтійські країни переймають західний досвід: застосовуються методики когнітивної терапії травми, тренінги з навичок подолання стресу; створено центри психологічної підтримки військових. Важливо, що в країнах Балтії реабілітація ветеранів передбачає і їхню суспільну реінтеграцію: впроваджуються програми працевлаштування у співпраці з бізнесом, ветеранські організації активно залучаються до розробки політик. Так, наприклад, у Литві діє асоціація ветеранів, яка співпрацює з урядом щодо соціальних гарантій, а в Естонії приділяється особлива увага психологічній допомозі сім'ям військових. Хоча масштаб проблем є значно меншим, ніж у вищезазначених країнах, їхні підходи залишаються аналогічними: травма-інформованість (розуміння досвіду війни), екзистенційна підтримка (повага до гідності ветерана, визнання його внеску) та інклюзія (недопущення дискримінації ветеранів, особливо з інвалідністю, у процесі надання послуг). Таким чином, і в Балтії поступово формується система, де ветеран сприймається не як тягар, а як ресурс суспільства, що потребує певного супроводу для повної реалізації [7].

Аналіз сучасних досліджень і політик у галузі роботи з ветеранами дав змогу виокремити кілька ключових соціально-психологічних принципів успішної реінтеграції ветеранів на ринок праці. Серед них важливо насамперед описати такі:

1) *персоналізований принцип, орієнтований на дієвий підхід до ветерана*. Політики реінтеграції все більше тяжіють до людино-центричного принципу. Експерти наголошують, що програми повернення до роботи мають бути індивідуалізованими, враховувати унікальний досвід кожного військового та його потреби. Це означає, що у плануванні кар'єрного шляху після служби ветеран є активним учасником, а не пасивним об'єктом допомоги. Разом із консультантами він визначає реалістичні цілі працевлаштування, виходячи зі своїх навичок і стану здоров'я. Персоналізація підсилюється й тим, що підхід – комплексний: окрім власне пошуку роботи, передбачає перенавчання, психологічний супровід, медичну реабілітацію. Сучасні програми працевлаштування ветеранів на Заході часто починаються з *case management* – призначення куратора, який разом із ветераном складає поетапний план повернення до роботи;

2) *принцип міжвідомчої співпраці і цілісності послуг*. Досвід різних країн засвідчує, що розрізнені ініціативи менш ефективні. Натомість рекомендується координація зусиль різних міністерств та організацій, щоб ветеран отримував безперервний ланцюжок підтримки. В Україні наразі визнають проблемою те, що опікою над ветеранами займаються паралельно кілька відомств (МОЗ, Мінветеранів, Мінсоцполітики, Міноборони тощо) і численні недержавні організації без достатньої синхронізації. Рішенням стало створення Координаційного штабу з питань ветеранів при уряді та розробка єдиної стратегії реінтеграції, яка об'єднає розрізнені програми. Комплексний підхід передбачає, що соціальні, психологічні та професійні послуги надаються узгоджено. Політики рекомендують запроваджувати «єдині вікна» або цифрові платформи, де ветеран та члени його сім'ї зможуть отримати всю необхідну інформацію та послуги. Так, наприклад, зараз інтегруються сервіси для ветеранів у застосунок «Дія», де можна буде оформити пільги, записатися на навчання чи отримати консультацію. Цілісність послуг також підкріплюється моніторингом та оцінкою. З огляду на це впроваджується система відстеження ефективності різних заходів, щоб коригувати політику на основі даних;

3) *принцип інклюзивності та подолання стигми*. Це один із принципів сучасної ветеранської політики – *Leave no one behind* («Не залишити нікого осторонь»). Це означає фокус на інтеграції всіх категорій ветеранів: чоловіків і жінок, мобілізованих добровольців і кадрових військових, ветеранів з інвалідністю, членів сімей загиблих тощо. Політики підкреслюють, що система підтримки має бути інклюзивною для всіх ветеранів, зокрема, слід усунути бар'єри для ветеранів з інвалідністю, забезпечити рівні можливості жінкам-ветеранкам тощо. В українському суспільстві потрібно долати упередження щодо ветеранів. Дослідження показують, що в країні існує проблема нерозуміння роботодавцями й суспільством потреб колишніх військових, що призводить до дискримінації під час прийому на роботу та до соціальної ізоляції. Отже, однією з рекомендацій є запуск компаній з інформування громадськості та роботодавців, які б розвінчували стереотипи про ветеранів і висвітлювали їх позитивний потенціал. OECD, зокрема радить вживати широкі комунікаційні заходи, щоб протидіяти дискримінації ветеранів (особливо жінок та поранених) і сприяти їх інтеграції. Реалізація принципу інклюзивності на практиці також означає розвиток програм менторства «ветеран – ветеран», груп підтримки, залучення ветеранів до прийняття рішень. Урядові структури мають консультуватися з ветеранськими організаціями, щоб нові політики враховували реальні потреби громади ветеранів. Як підсумок, інклюзивна реінтеграція – це двосторонній процес: і адаптація ветерана до цивільного життя, і адаптація суспільства до ветеранів (створення дружнього середовища на роботі, розуміння та підтримка);

4) *принцип активізації та довгострокової підтримки*. Сучасні підходи відходять від патерналістичної моделі допомоги (коли ветерану просто виплачують пільги) і спрямовуються до моделі активної реінтеграції. Це означає, що ветеран заохочується до навчання, перекваліфікації, участі в програмах зайнятості. В Україні, наприклад, стартують програми надання грантів ветеранам для започаткування бізнесу, навчання підприємництву тощо. Ідея полягає в тому, що економічна самостійність – ключ до успішної інтеграції, тому політика має зосередитися не лише на соціальних виплатах, а й на створенні можливостей для самореалізації особистості ветерана. При цьому важливо зберігати баланс: найуразливіші ветерани (важкопоранені, з тяжкими психічними розладами) потребують довічної підтримки, а держава має її гарантувати. Одним із рішень, які пропонуються експертами, є ваучерна система: коли ветеран отримує умовний ваучер на певні послуги (перекваліфікацію, лікування, психологічну реабілітацію) і може сам вибрати, де його використати. Це стимулює конкуренцію серед постачальників послуг і дає ветерану гнучкість. Ще одна риса довгострокової підтримки – супровід перехідних періодів. Ветеранський перехід до цивільної кар'єри часто не є лінійним: можуть виникати кризи, зміни стану здоров'я, повторна мобілізація тощо. Тому програми мають бути готові повторно підхопити ветерана, якщо через певний час після працевлаштування він зіткнувся з труднощами. Загалом принцип полягає в тому, щоб не припиняти підтримку зарано: навіть після отримання роботи ветерани можуть потребувати менторства або психологічної допомоги, що й враховують сучасні моделі;

5) *принцип доказовості й аналітики (Evidence-based policy)*. Новітні політики реінтеграції спираються на дані досліджень і постійний аналіз потреб. В Україні за останні роки проведено кілька масштабних опитувань ветеранів, результати яких лягли в основу змін у підходах. Наприклад, аналітичний звіт ІОМ «Соціальна реінтеграція ветеранів в Україні» (2023) виявив, що майже четвертій частині ветеранів складно адаптуватися в суспільстві, зокрема, через поранення, травми та стигму. Ці дані сигналізували про необхідність розширення психосоціальних послуг і програм працевлаштування [1]. Підходи також перевіряються пілотними проєктами: проводяться експерименти (наприклад, тренінги для роботодавців щодо найму ветеранів, програми стажування ветеранів в ІТ-компаніях), результати яких оцінюються й масштабуються в разі успіху. Таким чином, принцип доказовості гарантує, що ресурси спрямовуються на ті інтервенції, які реально працюють. Політики намагаються впровадити систему моніторингу – створення єдиної бази даних ветеранів, відстеження їхнього стану зайнятості, здоров'я, задоволеності послугами. На основі цих даних формуються *policy brief* (короткі політичні рекомендації) для уряду, що дає змогу гнучко реагувати на нові виклики (наприклад, хвилю демобілізації чи зміну економічної ситуації).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасні наукові й політико-аналітичні документи сходяться на тому, що реінтеграція ветеранів у трудове життя має будувати

тися на засадах індивідуалізації, комплексності, інклюзивності, активної участі ветерана та доказового підходу. Ці принципи поступово впроваджуються як на національному рівні (через закони та стратегії), так і на рівні конкретних програм.

Міжнародний досвід – від США та Ізраїлю до країн Балтії – надає цінні уроки: травма-інформованість повинна стати невід’ємною частиною будь-якої послуги для ветеранів, екзистенційна підтримка (пошук сенсу, подолання моральних травм) – включатися у програми психосоціальної допомоги, а інклюзивність та повага до різноманіття ветеранів – лежати в основі державної політики.

Перспективами подальших досліджень є створення експериментальної реабілітаційної програми для ветеранів з урахуванням вітчизняних і світових тенденцій.

Література:

1. Кінселла М., Волкан А. (автори звіту 2023) «Соціальна реінтеграція ветеранів в Україні». Аналітичний звіт MOM. URL: <https://surl.li/rlubzp>.
2. Проєкт «Незламні». Україна. 2024. URL: <https://surl.li/ermdpdpd>.
3. Чупат Д., Чорноморченко Е. (ред.). Підхід «Рівний – рівному» у наданні послуг VeteranHub. 2018. URL: <https://surl.li/dkllwd>.
4. Antal C.J., Yeomans P.D., East R., Hickey D.W., Kalkstein S., Brown K.M., Kaminstein D.S. Transforming Veteran Identity Through Community Engagement: A Chaplain–Psychologist Collaboration to Address Moral Injury. *Journal of Humanistic Psychology*. 2019. № 63 (6). 801–826. <https://doi.org/10.1177/0022167819844071>.
5. Beit Halochem Canada. Aid to Disabled Veterans of Israel. Beit Halochem. 1978. URL: <https://www.beithalochem.ca/about#ourmission>.
6. Hidden Helpers (n.d.). The Headstrong Project. URL: <https://surl.li/bdtcng>.
7. Joucevicious, Alvydas, and on behalf of the Board of the BNF-PRM. “The Baltic and North Sea Forum on Physical and Rehabilitation Medicine Tartu Declaration on the Response of the International Community With Regard to Rehabilitation During and After Russian Military Invasion in Ukraine”. *Journal of Rehabilitation Medicine*. 2022. Vol. 54. P. jrm00329. <https://doi.org/10.2340/jrm.v54.4436>.
8. Massachusetts General Hospital (n.d.). Home Base Program. Mass General Department Of Psychiatry. Boston, MA. URL: <https://surl.li/wniqqn>.
9. Odarchenko K. Ukraine’s Veterans’ Aid Should Look to the US. The veterans' affairs system in Ukraine needs significant improvement; the United States can serve as a blueprint for change. (CEPA). Washington, 2024. URL: <https://surl.li/rezxxvn>.
10. Schneider M., Werner S., Yavnai N., Ben Yehuda A., Shelef L. Israeli soldiers' intentions and actions toward seeking mental health help: Barriers and facilitators. *Journal of clinical psychology*. 2023. Vol. 79 (2), pp. 449–465. <https://doi.org/10.1002/jclp.23431>.
11. Thompson J.M., MacLean M.B., Roach M.B., Banman M., Mabior J., Pedlar D., Charlottetown P.E: Re-search Directorate, Veterans Affairs Canada. A Well-being Construct for Veterans’ Policy, Program-ming and Research. Research Directorate Technical Report. Charlottetown. 07 September 2016. URL: <https://surl.li/gyzndn>.
12. U.S. Department of Veterans Affairs VA (n.d.). “Health Care”. Women Veterans Health Care. URL: <https://surl.li/ulhoqx>.
13. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). Mental Health. PTSD Treatments & Therapies for Veterans. URL: <https://surl.li/ftyhbfi>.
14. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). PTSD: National Center for PTSD. URL: <https://surl.li/uzpbfi>.

References:

1. Kinsella M., & Volkan A. (Authors of the report) (2023) “Sotsialna reintehratsiia veteraniv v Ukraini” [‘Social Reintegration of Veterans in Ukraine’]. Analytical Report MOM. Retrieved from: <https://surl.li/rlubzp> [in Ukrainian].
2. Proiekt “Nezlamni” [The “Unbreakable” project] (2024). Ukraina. Retrieved from: <https://surl.li/ermdpdpd> [in Ukrainian].
3. Chupat, D., & Chornomorchenko, E. (Eds.) (2018). Pidkhyd «Rivnyi – Rivnomu» U Nadanni Poslulh «Veteran Hub» [The “Equal To Equal” Approach In Service Provision Veteran hub]. Retrieved from: <https://surl.li/dkllwd> [in Ukrainian].
4. Antal, C.J., Yeomans, P.D., East, R., Hickey, D.W., Kalkstein, S., Brown, K.M., & Kaminstein, D.S. (2019). Transforming Veteran Identity Through Community Engagement: A Chaplain–Psychologist Collaboration to Address Moral Injury. *Journal of Humanistic Psychology*, 63 (6), 801–826. <https://doi.org/10.1177/0022167819844071> [in English].
5. Beit Halochem Canada (1978). Aid to Disabled Veterans of Israel. Beit Halochem. Retrieved from: <https://www.beithalochem.ca/about#ourmission> [in English].

6. Hidden Helpers (n.d.). The Headstrong Project. Retrieved from: <https://surl.li/bdtcng> [in English].
7. Joucevicious, A., & Board of the BNF-PRM (2022). The Baltic and North Sea Forum on Physical and Rehabilitation Medicine Tartu declaration on the response of the international community with regard to rehabilitation during and after Russian military invasion in Ukraine. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 54, jrm00329. <https://doi.org/10.2340/jrm.v54.4436> [in English].
8. Massachusetts General Hospital (n.d.). Home Base Program. Mass General Department Of Psychiatry. Boston, MA. Retrieved from: <https://surl.li/wniqqn> [in English].
9. Odarchenko, K. (2024). Ukraine's Veterans' Aid Should Look to the US. The veterans' affairs system in Ukraine needs significant improvement; the United States can serve as a blueprint for change. (CEPA). Washington, Retrieved from: <https://surl.li/rezxvn> [in English].
10. Schneider, M., Werner, S., Yavnai, N., Ben, Yehuda A., Shelef, L. (2023). Israeli soldiers' intentions and actions toward seeking mental health help: Barriers and facilitators. *Journal of clinical psychology*, 79 (2). 449–465. <https://doi.org/10.1002/jclp.23431> [in English].
11. Thompson, J.M., MacLean, M.B., Roach, M.B., Banman M., Mabior, J., & Pedlar, D. (2016). Re-search Directorate, Veterans Affairs Canada. A Well-being Construct for Veterans' Policy, Program-ming and Research. Research Directorate Technical Report. PE: Charlottetown. Retrieved from: <https://surl.li/gyzndn> [in English].
12. U.S. Department of Veterans Affairs VA (n.d.). "Health Care". Women Veterans Health Care. Retrieved from: <https://surl.li/ulhoqx> [in English].
13. U.S. Department of Veterans Affairs (n.d.). Mental Health. PTSD Treatments & Therapies for Veterans. Retrieved from: <https://surl.li/ftyhbf> [in English].
14. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.) PTSD: National Center for PTSD. Retrieved from: <https://surl.li/uzpbfi> [in English].

Отримано: 31.07.2025

Рекомендовано: 01.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025

Людмила Миколаївна КОМАРНІЦЬКА,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри професійної та спеціальної освіти,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
E-mail: kob-1974@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6742-8314

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ

Анотація. Вступ. У сучасному світі, що характеризується високою динамікою змін, глобальними кризами, воєнними конфліктами, природними катастрофами, пандеміями та соціальними потрясіннями, особливої актуальності набуває проблема адаптації особистості до екстремальних умов. Людина, опинившись у нестабільному середовищі, переживає значні психологічні труднощі, які можуть призвести до дезадаптації, порушення психічного здоров'я та зниження ефективності її життєдіяльності. У таких умовах ключову роль відіграє психологічна стійкість – здатність зберігати або відновлювати функціональність, врівноваженість та ефективність мислення й поведінки у відповідь на стресові або травматичні події.

Мета – аналіз психологічної стійкості як ресурсу адаптації до екстремальних умов, виявлення її структурних компонентів, факторів формування та механізмів функціонування у критичних життєвих ситуаціях. Особливу увагу приділено практичному значенню розвитку стійкості у представників професій, що пов'язані з підвищеним ризиком (військові, рятувальники, медики), а також у цивільного населення в умовах кризових подій.

Наукова новизна полягає в комплексному підході до розуміння психологічної стійкості як інтегративного ресурсу адаптації в умовах екстремального середовища. У роботі здійснено міждисциплінарний аналіз феномену стійкості, який охоплює психологічні, нейророзумові, соціокультурні та біоетичні аспекти. Запропоновано уточнене визначення поняття «психологічна стійкість» як динамічного процесу, що передбачає когнітивну гнучкість, емоційне саморегулювання, позитивну самоідентичність, соціальну підтримку та здатність до рефлексії у контексті загроз.

Висновки. Психологічна стійкість є системоутворювальним ресурсом, що дає змогу людині зберігати функціональність у найскладніших умовах. Вона є не лише індикатором психічного здоров'я, а й чинником особистісного зростання, здатності до відновлення та трансформації.

Аналіз показав, що стійкість формується на основі поєднання індивідуальних особливостей, соціальних зв'язків, культурних наративів і зовнішніх умов. Її можна цілеспрямовано розвивати, що відкриває можливості для створення програм психопрофілактики та реабілітації, особливо для вразливих груп населення і професій високого ризику.

Ключові слова: психологічна стійкість, екстремальні умови, адаптація, резильєнтність, емоційна регуляція, психічне здоров'я.

Liudmyla Mykolaivna KOMARNITSKA,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Professional and Special Education,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
“Kamianets-Podilskyi State Institute”
E-mail: kob-1974@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6742-8314

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AS A RESOURCE FOR ADAPTATION TO EXTREME CONDITIONS

Abstract. Introduction. In today's world, characterized by rapid changes, global crises, armed conflicts, natural disasters, pandemics, and social upheavals, the issue of individual adaptation to extreme conditions is becoming increasingly relevant. When faced with unstable environments, individuals experience significant psychological challenges that can lead to maladjustment, mental health disorders, and reduced life functioning. In such situations, psychological

resilience plays a key role—it is the ability to maintain or restore functionality, emotional balance, and effective thinking and behavior in response to stressful or traumatic events.

Purpose. The study aims to analyze psychological resilience as a resource for adaptation to extreme conditions, to identify its structural components, the factors influencing its formation, and the mechanisms of its functioning in critical life situations. Particular attention is given to the practical significance of resilience development among high-risk professionals (military personnel, rescuers, medical workers), as well as the civilian population in crisis conditions.

Scientific novelty. The novelty lies in a comprehensive approach to understanding psychological resilience as an integrative resource for adaptation in extreme environments. The study presents an interdisciplinary analysis of the phenomenon of resilience, encompassing psychological, neuropsychological, sociocultural, and bioethical dimensions. A clarified definition of «psychological resilience» is proposed as a dynamic process that includes cognitive flexibility, emotional self-regulation, positive self-identity, social support, and the capacity for reflection in the context of threats.

Conclusions. Psychological resilience is a system-forming resource that enables individuals to maintain functionality under the most challenging conditions. It serves not only as an indicator of mental health but also as a factor in personal growth, recovery, and transformation. The analysis demonstrates that resilience is shaped by a combination of individual traits, social connections, cultural narratives, and external conditions. It can be purposefully developed, creating opportunities for the implementation of psychological prevention and rehabilitation programs, especially for vulnerable populations and high-risk professions.

Key words: psychological resilience, extreme conditions, adaptation, resilience, emotional regulation, mental health.

Вступ. У контексті сучасних соціально-політичних і екологічних трансформацій, що охоплюють війну, пандемії, кліматичні катастрофи та інші кризові явища, тема психологічної стійкості набуває все більш актуального значення. В екстремальних умовах, коли звичні механізми адаптації зазнають виснаження, особистісна здатність швидко відновлюватися й підтримувати функціональність є критичною для збереження психічного здоров'я, поведінкової ефективності та соціального функціонування. Психологічна стійкість виступає як ключовий ресурс, що забезпечує мобілізацію внутрішніх і зовнішніх джерел сили для подолання стресу і травматичних впливів.

За визначенням сучасної психології, резильєнтність — це процес збереження або повернення до попереднього рівня функціонування після впливу значущого стресу або травми [4, с. 104-108]. Зокрема, європейські дослідження, наприклад роботи Джорджа А. Бонанно, професора клінічної психології Педагогічного коледжу Колумбійського університету, показують, що стійкість часто є найбільш поширеною траєкторією після травми, тоді як хронічні або відкладені реакції виникають у меншій частині випадків. Зі свого боку, концепція *hardiness* («особиста витривалість»), запропонована С. Кобас та С. Мадді, виділяє когнітивні й поведінкові характеристики, що допомагають витримувати стресові впливи без втрати психічної стабільності.

Вітчизняна наукова спільнота з українських дослідників останнім часом активно досліджує специфіку психологічної стійкості в умовах тривалих надзвичайних ситуацій, зокрема повномасштабного вторгнення. Так, Ірина Зошій (ЛДУБЖД) у статті «Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності» окреслює теоретико-методологічні підходи до аналізу стійкості, зважаючи на когнітивні, біологічні, стрес-орієнтовані моделі, та акцентує на особливостях формування цього ресурсу серед студентської молоді в умовах війни. Інші дослідження серед цивільного населення доводять, що наявність соціальної підтримки, зокрема родини та суспільства, значно підвищує адаптивність і знижує ризики депресії та тривожності в кризу [5, с. 192–196].

Європейські огляди та систематичні дослідження (наприклад, у сфері професій екстремального середовища) вказують на необхідність інтеграції психологічних, фізіологічних, соціальних чинників для забезпечення готовності особистості до кризових ситуацій. У цьому ключі важливим є врахування доказової бази щодо ролі прив'язаності (*secure attachment*) як нейропсихологічного ресурсу, що знижує реактивність на стрес і модулює експресію генів, пов'язаних із пристосуванням до ізоляції або екстремального середовища (дослідження за участі суб'єктів, які перебували на антарктичній станції понад рік) [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зошій І. В. у праці «Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності» представлені декілька теоретико-методологічних підходів до розуміння стійкості: стресовий (реакція на негативний вплив), когнітивний (інтерпретація подій), біологічний (нейрофізіологічна стабільність) та особистісний (характер-

ристики особистості). Вона узагальнює психологічні чинники, які визначають стійкість молоді в контексті війни, та рекомендує практичні підходи для застосування в навчальному процесі ЗВО [4, с. 104–108].

У публікації Готич В. О. було проведено теоретичний аналіз, емпіричне дослідження й розробку соціально-психологічної програми, спрямованої на розвиток посттравматичного зростання як ключового чинника формування психологічної стійкості студентів у війні. Результати підкреслюють тісний зв'язок між компонентами ПТЗ (когнітивний, емоційний, екзистенційний) і рівнем стійкості особистості, а запропоновані тренінгові програми апробовані й показали ефективність у практичному застосуванні [2, с. 7–12].

Дослідження в Польщі виявило, що резильєнтність слугує захисним фактором проти тривожності й депресії у вагітних жінок під час воєнної кризи; при цьому використано спеціалізовані засоби оцінювання (KOP26, EPDS та ін.) з доведеною внутрішньою узгодженістю та статистично значущими результатами [6].

Мета дослідження – комплексне теоретико-емпіричне обґрунтування феномену психологічної стійкості як ключового ресурсу адаптації особистості до екстремальних умов життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останні українські дослідження зосереджуються на розкритті внутрішніх і зовнішніх детермінант психологічної стійкості у складних ситуаціях. У монографії І. В. Зошій системно охоплено теорії стресу, когнітивні, біологічні й особистісні підходи до інтерпретації резильєнтності, наголошено, що стійкість – динамічний процес, пов'язаний із когнітивною інтерпретацією стресу, соматичною стабільністю нервової системи та здатністю до саморегуляції. Дослідження Панкової підтвердило, що емоційна стійкість виступає предиктором зменшення значущості стресорів, особливо таких як масова паніка, конфлікт або медійний вплив, та асоціюється з вищим рівнем оптимізму, активності і кращою міжособистісною взаємодією.

На емпіричному рівні дослідження Корольової, Матохнюк і Таран серед молоді ДонНУ виявило позитивні кореляції між рівнем фізичної активності, соціальної взаємодії, віри (ціннісної опори) та життєстійкості. Сильні когнітивні функції, самооцінка й адаптивні стратегії coping-моделі (наприклад, BASIC Ph) послаблюють кореляцію зі стресом і сприяють адаптивності молоді у воєнних умовах [3, с. 111–134].

Європейські дослідження кліматичної адаптації вказують на наявність системної стійкості на рівні міст, регіонів і громад. Ініціатива ARCADIA (Horizon Europe) спрямована на інтеграцію nature-based solutions в політики адаптації, акцентуючи увагу на співтворенні адаптаційних стратегій з місцевими громадами, що формують довгострокову стійкість соціально-екологічної системи. Аналогічно європейські оцінки показують, що глобальні екологічні кризи (повінь, спека, пожежі) потребують системного підходу до стійкості – через раннє попередження, стале управління змінами, координацію на регіональному рівні.

Паралельно звіт WRI демонструє, що проєкти адаптації клімату – наприклад, інфраструктура для попередження катастроф – приносять значну користь навіть поза часом кризи, підсилюючи щоденні соціальні й економічні вигоди, що також корелює з поняттям громадської стійкості у психологічному сенсі [8].

У теоретичній роботі, що аналізує теоретико-методологічні аспекти витривалості, акцентується увага на тому, що психологічна витривалість – це не лише стійкість під час стресу, але й процесуальна характеристика психічного здоров'я, яку можна тренувати. Це передбачає фізіологічні, особистісні та соціальні компоненти, що забезпечують здатність утримувати функціональну ефективність у кризових умовах навіть під впливом фрустраційних ситуацій.

Ще один напрям – аналіз ролі держави у формуванні психологічної стійкості населення. Публікації зосереджують увагу на механізмах державної інформаційно-психологічної підтримки, на залученні інститутів громадянського суспільства та профільних установ до побудови колективної психологічної готовності та захисту [1].

Ось таблиця, що демонструє ключові особливості психологічної стійкості як ресурсу адаптації до екстремальних умов на основі сучасних українських та європейських досліджень:

Таблиця 1

Особливості психологічної стійкості

Чинники / аспекти стійкості	Опис, роль в адаптації
Досяжна мотивація, когнітивна складність, культурна ідентичність	Сильна внутрішня мотивація досягнень, інтегративне мислення й культурна самосвідомість забезпечують стійкість після надзвичайної травми (наприклад, ГУЛАГ-виживання).
Особистісні та копінг-профілі в ICE-середовищах	Специфічні психологічні профілі – поєднання екстраверсії, високої сумлінності й адаптивних стратегій копіngu – корелюють з ефективною стійкістю під час роботи в ізольованих і ворожих умовах (підводники, дайвери тощо).
Соціальна й екологічна підтримка	Соціокультурні та навколишні фактори (підтримка родини, доступ до природи, середовище проживання) значно впливають на рівень резильєнтності в довгостроковій перспективі.
Активізація захисних стратегій у кризу	У великих аварійних ситуаціях застосовується мультисистемна взаємодія: адаптаційні рефлексії, підтримка спільнот, активні coping-механізми.
Нейроендокринна і молекулярна стійкість	Особи із secure attachment мають нижчу реактивність на стрес на гормональному та генетичному рівнях – важливий ресурс у довготривалому ізольованому середовищі.
Стимулювання когнітивної гнучкості та hardiness	Hardiness (комітмент, контроль, виклик) забезпечує стійкість за екстремального стресу через переконання, що зміни можливі й управляються.
Психологічне зростання після травми (PTG)	Посттравматичне зростання в п'яти доменах: увага до життя, сильніші міжособистісні зв'язки, нові можливості, сила особистості, духовні зміни – демонструє, як криза може стати фактором адаптації.

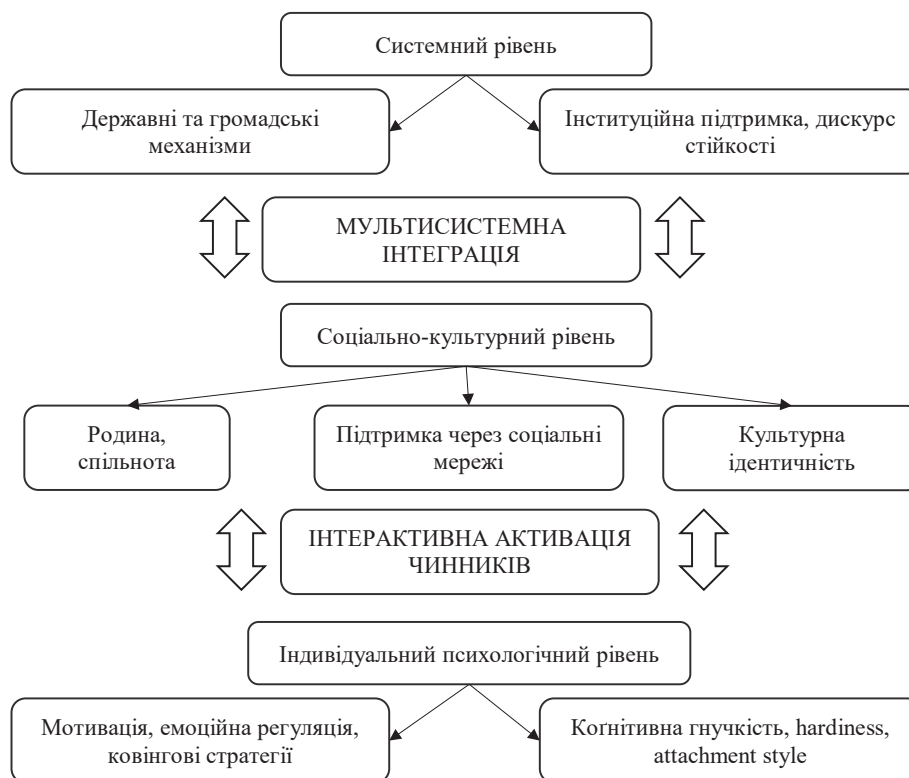


Рис. 1. Взаємодія рівнів ресурсів резильєнтності

На індивідуальному рівні формується внутрішній ресурс (мотиви, копінг, когнітивна гнучкість), який активується соціально-культурними чинниками (родинні та спільнотні зв'язки, культурна ідентичність) і підтримується системою (державна підтримка, дискурс, інституції). Таке поєднання створює мультисистемну ефективну стійкість у кризових ситуаціях.

Ця таблиця та рисунок демонструють, як результати українських і європейських досліджень узгоджуються в концептуальному баченні психологічної стійкості – багаторівневого ресурсу адаптації, що формується й активується через взаємодію внутрішніх, соціальних і системних компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтверджує, що психологічна стійкість виступає системоутворювальним ресурсом адаптації особистості до екстремальних умов життєдіяльності. Вона не є сталою рисою, а є динамічною характеристикою, яка формується на основі взаємодії низки чинників – від індивідуально-психологічних до соціокультурних і державних. Стійкість виявляється у здатності особистості зберігати або швидко відновлювати функціональність, психічну рівновагу, емоційну регуляцію та поведінкову ефективність у відповідь на впливи стресових і травматичних подій. Узагальнення теоретичних і емпіричних джерел дало змогу визначити, що вирішальну роль у підтримці резильєнтності відіграють когнітивна гнучкість, емоційна стабільність, саморефлексія, позитивна самоідентичність, наявність підтримувального соціального середовища та культурної ідентичності.

Встановлено, що ефективна адаптація особистості в умовах криз, зокрема війни, техногенних або екологічних катастроф, передбачає активізацію мультисистемної взаємодії між індивідуальним, соціальним та інституційним рівнями. Здатність до стійкого функціонування в кризових обставинах пов'язана не лише з внутрішніми ресурсами людини, а й з ефективною діяльністю системи психосоціальної підтримки, державної інформаційної політики, формуванням громадянської солідарності та загальної психологічної культури.

Крім того, подальший розвиток потребують міждисциплінарні підходи, які поєднують психологію, соціологію, нейронауку, управління ризиками та інформаційні технології. Зокрема, перспективним напрямом є створення й апробація цифрових інструментів розвитку стійкості – мобільних застосунків, онлайн-платформ, інтерактивних курсів із саморегуляції, що можуть ефективно впроваджуватись у громадах із високим рівнем психосоціальної вразливості, серед внутрішньо переміщених осіб, військовослужбовців, молоді та педагогічних працівників. Крос-культурні дослідження також відкривають широкі можливості для конструювання універсальних і культурно-специфічних моделей розвитку резильєнтності в умовах глобальних викликів.

Література:

1. Бондар В. Т., Ціпоренко С. Ю. Психологічна стійкість як компонент регулювання в публічному управлінні. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 2024. № 11. URL: <https://reicst.com.ua/pmtl/article/view/2024-11-02-01/2024-11-02-01> (дата звернення: 24.07.2025).
2. Готич В. О. Resiliens, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 3. С. 7–12. URL: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2023/2.pdf (дата звернення: 22.06.2025).
3. Злобіна О. Ресурси психологічної стійкості у протидії стресорам війни. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг: наук. журн.* 2024. № 4. С. 111–134. URL: <https://stmm.in.ua/archive/ukr/2024-4/8.pdf> (дата звернення: 24.07.2025).
4. Зошій І. В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 104–108.
5. Панкова Г. Ш. Психологічна стійкість як ключовий чинник адаптації до наслідків війни: дослідження серед дорослого цивільного населення. *Габітус*. 2024. № 65. С. 192–196. URL: <http://habitus.od.ua/65-2024> (дата звернення: 24.07.2025).
6. Błaszczyk Z., Wyrzykowski A., Plewka M., Nowakowska-Domagala K., Strzelecki D., Gawlik-Kotelnicka O. Resilience of pregnant Polish women during the war between Ukraine and Russia. *Scientific Reports*. London, 2025. Vol. 15:16228. DOI: 10.1038/s41598-025-01108-w (дата звернення: 24.07.2025).
7. Le Roy B., Martin-Krumm C., Pinol N., Dutheil F., Trousselard M. Human challenges to adaptation to extreme professional environments: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2023. Vol. 146. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105054> (дата звернення: 24.07.2025).
8. Saueurs C. We don't need a disaster to justify resilience': Climate projects can bring big economic benefits. *Euronews.com*. URL: <https://www.euronews.com/green/2025/06/03/we-dont-need-a-disaster-to-justify-resilience-climate-projects-can-bring-big-economic-bene> (дата звернення: 24.07.2025).

References:

1. Bondar, V.T. & Ciporenko, S.Ju. (2024). Psychologichna stijkist jak komponent reguljuvannja v publicnomu upravlinni [Psychological Resilience as a Component of Regulation in Public Administration]. *Problemy suchasnyh transformacij. Serija: pravo, publichne upravlinnja ta administruvannja*, (11). Retrieved from: <https://reicst.com.ua/pmtl/article/view/2024-11-02-01/2024-11-02-01> [in Ukrainian].
2. Gotych, V.O. (2023). Resiliens, hardiness, psychologichna stijkist, zhyttjestijkist: porivnjalnyj analiz ponjat u socialno-psychologichnyh doslidzhennjah [Resiliens, Hardiness, Psychological Resilience, Vital Resilience: A Comparative Analysis of Concepts in Socio-Psychological Research]. *Vcheni zapysky Tavrijskogo nacionalnogo universytetu imeni V.I. Vernadskogo. Serija: Psychologija*, 34 (73), 3, 7–12. Retrieved from: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2023/2.pdf [in Ukrainian].
3. Zlobina, O. (2024). Resursy psychologichnoi stijkosti u protydii stresoram vijny [Resources of Psychological Resilience in Counteracting the Stressors of War]. *Sociologija: teorija, metody, marketyng*, 4, 111–134. Retrieved from: <https://stmm.in.ua/archive/ukr/2024-4/8.pdf> [in Ukrainian].
4. Zoshij, I.V. (2024). Psychologichna stijkist osobystosti v ekstremalnih umovah zhyttjedijalnosti [Psychological Resilience of the Individual in Extreme Life Conditions]. *Naukovi zapysky Lvivskogo derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttjedijalnosti. Pedagogika i psychologija*, 2 (4), 104–108 [in Ukrainian].
5. Pankova, G.Sh. (2024). Psychologichna stijkist jak ključovyj chynnyk adaptacii do naslidkiv vijny: doslidzhennja sered doroslogo cyvilnogo naselennja [Psychological Resilience as a Key Factor of Adaptation to the Consequences of War: A Study Among the Adult Civilian Population]. *Gabitus*, 65, 192–196. Retrieved from: <http://habitus.od.ua/65-2024> [in Ukrainian].
6. Błaszczak, Z., Wyrzykowski, A., Plewka, M., Nowakowska-Domagala, K., Strzelecki, D., Gawlik-Kotelnicka, O. (2025). Resilience of pregnant Polish women during the war between Ukraine and Russia. *Scientific Reports*. London. Vol. 15:16228. DOI: 10.1038/s41598-025-01108-w [in English].
7. Le Roy, B., Martin-Krumm, C., Pinol, N., Dutheil, F., Trousselard, M. (2023). Human challenges to adaptation to extreme professional environments: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 146. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105054> [in English].
8. Saueurs, C. We don't need a disaster to justify resilience': Climate projects can bring big economic benefits. *Euronews.com*. Retrieved from: <https://www.euronews.com/green/2025/06/03/we-dont-need-a-disaster-to-justify-resilience-climate-projects-can-bring-big-economic-bene> [in English].

Отримано: 31.07.2025

Рекомендовано: 29.08.2025

Опубліковано: 20.10.2025

УДК 159.942:379.85+316.614:616-056.26

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-11>

Геннадій Геннадійович КУЧЕРОВ,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри інклюзивної освіти,
реабілітації та гуманітарних наук,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
E-mail: kucherovgennadij@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7979-0855

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. Вступ. Туризм поступово перетворюється на прибуткову галузь комерційної діяльності, що активно розвивається завдяки популяризації подорожей серед населення різних країн. Із розширенням кола держав, які розглядають туризм як пріоритетний напрям економічного зростання за прикладом успішних туристичних регіонів, зростає конкуренція між дестинаціями. Це спонукає керівників туристичних напрямків до впровадження стратегій маркетингу відносин, які спрямовані на встановлення довготривалих зв'язків із туристами та формування їхньої лояльності. Тож усе більшої актуальності набуває звернення до емоційної складової туристичного досвіду як інструмента залучення туристичних потоків до конкретних територій.

Мета статті. Метою нашого дослідження є вплив інклюзивного туризму на емоційний стан туристів з інвалідністю.

Наукова новизна. Наукова новизна дослідження полягає у:

- визначенні ролі емоційної сфери як ключового чинника мотивації та лояльності туристів з інвалідністю;
- узагальненні типології емоційних бар'єрів, які виникають у туристів з інвалідністю на різних етапах подорожі;
- виявленні кореляцій між рівнем інклюзивності туристичної інфраструктури та змінами в емоційному стані осіб з інвалідністю під час подорожі;
- розробці практичних рекомендацій для операторів інклюзивного туризму щодо формування позитивного емоційного клімату в межах дестинації.

Висновки. Для створення повних і задовільних туристичних вражень туристів з інвалідністю потрібно поєднати технічну доступність з емоційною підтримкою та інформативною відкритістю; забезпечити емпатичну підготовку персоналу, здатність до індивідуального підходу; формувати інклюзивну соціальну культуру на дестинаціях, де турист відчуває залученість і рівноправність. Це не лише сприяє завоюванню лояльності та повторним відвідинам, а й підтримує сталий розвиток інклюзивного туризму як соціально відповідальної галузі.

Ключові слова: туризм, інклюзивний туризм, емоції, емоційний стан, інвалідність.

Gennady Gennadyovych KUCHEROV,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Inclusive Lighting,
Rehabilitation and Humanities,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
“Kamianets-Podilskyi State Institute”
E-mail: kucherovgennadij@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7979-0855

THE IMPACT OF INCLUSIVE TOURISM ON THE EMOTIONAL STATE OF TOURISTS WITH DISABILITIES

Abstract. Introduction. Tourism is gradually turning into a profitable branch of commercial activity, which is actively developing due to the popularization of travel among the population of different countries. With the expansion of the circle of states that consider tourism as a priority area of economic growth following the example of successful tourist regions, competition between destinations is increasing. This encourages managers of tourist destinations to implement

relationship marketing strategies aimed at establishing long-term relationships with tourists and forming their loyalty. Therefore, the appeal to the emotional component of the tourist experience as a tool for attracting tourist flows to specific territories is becoming increasingly relevant.

Purpose of the article. The purpose of our study is the impact of inclusive tourism on the emotional state of tourists with disabilities.

Scientific novelty. The scientific novelty of the study lies in:

- Determining the role of the emotional sphere as a key factor in the motivation and loyalty of tourists with disabilities;
- Generalization of the typology of emotional barriers that arise in tourists with disabilities at different stages of a tourist trip;
- Identification of correlations between the level of inclusiveness of tourist infrastructure and changes in the emotional state of people with disabilities during travel;
- Developing practical recommendations for inclusive tourism operators on creating a positive emotional climate within the destination.

Conclusions. To create complete and satisfactory tourist experiences for tourists with disabilities, it is necessary to combine technical accessibility with emotional support and informative openness; to ensure empathetic training of personnel, the ability to take an individual approach; to form an inclusive social culture in destinations where the tourist feels included and equal. This will contribute not only to gaining loyalty and repeat visits, but also to supporting the sustainable development of inclusive tourism as a socially responsible industry.

Key words: tourism, inclusive tourism, emotions, emotional state, disability.

Вступ. Туризм є одним із найдинамічніших секторів економіки та розглядається як важливий чинник підвищення доходів держави, створення нових робочих місць і забезпечення сталого економічного зростання. Сучасна туристична індустрія зосереджується переважно на забезпеченні комплексного туристичного досвіду, що передбачає відвідування культурних та історичних об'єктів, пізнавальну діяльність, розваги й елементи ескапізму (особливо характерно для осіб з інвалідністю). Те, що в минулому розглядалося як споживання предметів розкоші, нині набуло рис необхідності для багатьох людей з огляду на потребу відпочинку від інтенсивного трудового середовища.

Варто зазначити, що туризм поступово трансформується у високомаржинальну сферу комерційної діяльності завдяки активній пропаганді подорожей серед населення різних країн. Зі зростанням кількості держав, які почали розвивати туризм як стратегічний напрям економічної діяльності, наслідуючи приклади успішного розвитку суміжних регіонів, посилилася конкуренція між туристичними напрямками. Ця конкуренція стимулює менеджерів дестинацій до впровадження стратегій маркетингу відносин, що є важливим інструментом формування довгострокової взаємодії з туристами та підвищення їх лояльності. У цьому контексті особливе значення набуває апеляція до емоційної сфери туристів із метою збільшення обсягів туристичних потоків до конкретних регіонів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика емоційного добробуту туристів з інвалідністю в контексті інклюзивного туризму поступово набуває актуальності в сучасній науковій літературі. У фокусі дослідників перебуває взаємозв'язок між рівнем доступності туристичних послуг і суб'єктивним емоційним досвідом осіб з інвалідністю. Так, Саймон Дарсі наголошує, що бар'єри у сфері туризму не лише фізичні, а й емоційні. Відчуття стигматизації, тривожність, страх перед новим середовищем негативно впливають на досвід подорожі [15]. У зв'язку із цим науковці акцентують увагу на потребі створення емоційно підтримувального середовища, яке дає змогу туристам з інвалідністю реалізувати право на відпочинок без напруги та дискомфорту [16].

В українських дослідженнях проблема емоційної сфери в інклюзивному туризмі лише започатковується. Так, І. Г. Резніченко показав місце емоцій у природотерапії як засобу соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з особливими освітніми потребами [11, с. 68–82]. Значення відпочинку й рекреації в житті людини, зокрема роль у цьому процесі емоцій, з'ясували Є. Є. Павленко, Г. С. Ільницька і В. О. Павленко [9, с. 73–76]. Основні підходи до управління туристичними враженнями в сільському туризмі дослідила А. П. Печенюк [10]. А. Д. Кобильченко й І. С. Зігунова проаналізували вплив туризму на психоемоційний стан людини. Зокрема, досліджено вплив різних видів туризму на зниження рівня стресу, покращення емоційного благополуччя та сприяння розвитку когнітивних функцій [6].

О. О. Кравченко, А. І. Войтовська [8], М. Г. Сварник, Я. І. Грибальський [12], В. К. Федорченко, В. С. Пазенок [13] та інші вчені досліджували емоції мандрівників в інклюзивному туризмі дотично.

Варто зазначити, що, попри наявність окремих досліджень, комплексного аналізу впливу саме інклюзивного середовища туристичної дестинації на емоційний стан туристів з інвалідністю у вітчизняній науці бракує. Крім того, недостатньо вивчено динаміку емоційної сфери туриста протягом різних етапів подорожі: підготовки, перебування на місці призначення та постмандрівного рефлексивного періоду.

Таким чином, існує нагальна потреба в міждисциплінарному дослідженні, яке б інтегрувало психологічні, соціальні та туристичні підходи для глибшого розуміння ролі емоцій у формуванні якісного досвіду туристів з інвалідністю в умовах інклюзивного туризму.

Метою дослідження є емоційний стан туристів з інвалідністю в умовах інклюзивного туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Люди з обмеженими можливостями разом із родиною, друзями й опікунами становлять великий потенційний сегмент споживчого ринку для індустрії туризму та гостинності. За оцінками ВООЗ, понад 1 млрд людей, близько 15 % світового населення, мають певну форму інвалідності. [3]. При цьому наприкінці 2024 р. Олена Зеленська повідомила, що в Україні офіційно є три мільйони осіб з інвалідністю [4]. Отже, урахування споживчого інтересу осіб з особливими потребами є важливим завданням фахівців туристичної галузі.

Туризм є одним із секторів, що розвивається найшвидше, і розглядається як основний шлях, за допомогою якого країна може збільшити свої доходи, створити велику кількість робочих місць для підтримки темпів зростання. Сучасний туризм, який колись вважався розкішшю для широкого загалу, тепер є необхідністю, щоб позбутися від наслідків інтенсивного робочого середовища. Крім того, туризм став глибоко комерційним через пропаганду подорожей серед населення світу. Однак, коли все більше країн починають орієнтовану на туризм економічну діяльність після того, як їх надихнули численні історії успіху в сусідніх країнах, це призводить до гострої конкуренції між маркетологами туристичних напрямків. Таке жорстке суперництво змусило менеджерів туристичних напрямків брати до уваги людські емоції, щоб збільшити кількість туристичних прибутків від відповідного напрямку.

Емоції всюдишні в туризмі. Як зазначають Т. С. Кириленко й І. П. Давискиба, вони виступають важливим первинним орієнтиром уже на початку будь-якої діяльності [5, с. 73]. Так, емоції становлять одну з ключових складових туристичного досвіду, впливаючи як на мотивацію до подорожі, так і на сприйняття отриманих вражень. Емоційні реакції супроводжують людину на всіх етапах мандрівки – від планування маршруту до повернення додому, формуючи стійкі спогади, що визначають загальний рівень задоволеності. Саме емоції зумовлюють силу вражень, відчуття новизни, захоплення, безпеки чи комфорту, а в деяких випадках – навіть бажання повторити подорож або рекомендувати її іншим. Тому розуміння значення емоційної складової є важливим як для дослідників туристичної поведінки, так і для практиків індустрії туризму.

Емоції відіграють центральну роль у визначенні незабутніх вражень. Вони є ключовим фактором, що формує унікальність туристичного досвіду, надаючи подорожам особистісного та глибоко суб'єктивного змісту. Емоційні стани – від захоплення новими пейзажами до почуття безпеки та прийняття у незнайомому середовищі – впливають на те, як туристи запам'ятовують і оцінюють свої враження. Ба більше, позитивні емоції не лише покращують загальне задоволення від подорожі, а й стимулюють повторні візити та рекомендації серед знайомих. Саме тому туристичні компанії, готелі й туристичні дестинації все частіше звертають увагу на емоційно орієнтовані послуги, спрямовані на створення глибоких, особливо значущих переживань для різних категорій туристів, зокрема осіб з інвалідністю.

Емоції є найважливішим компонентом впливу на туристичну індустрію. Вони не лише формують ставлення туристів до дестинацій, а й значною мірою визначають сприйняття якості послуг і рівня задоволеності від подорожі. Емоційні враження мають здатність закарбовуватись у пам'яті надовго, впливаючи на майбутню поведінку споживачів, зокрема їхнє бажання повернутися або рекомендувати місце іншим. У сучасному туризмі, де конкуренція між дестинаціями зростає, саме здатність викликати яскраві, позитивні емоції стає вирішальним чинником успіху. Туристичні бренди все частіше будуються не лише на унікальних природних чи культурних ресурсах, а й на здатності створювати глибоко емоційний, автентичний досвід для

мандрівників, у тому числі з інвалідністю. Щоб зберігати їхню зацікавленість до дестинації, як організатори, так і постачальники туристичних послуг повинні постійно вдосконалюватися та впроваджувати нові пропозиції. У такий спосіб турист опосередковано впливає на їхню діяльність, стаючи ключовим рушієм їхнього розвитку [7, с. 75].

У сучасному туристичному дискурсі все більшої уваги набуває вивчення мотиваційної поведінки туристів з особливими потребами. Зокрема, туристи з інвалідністю демонструють унікальні поведінкові моделі, формування яких значною мірою обумовлене емоційними мотивами. Емоційна складова відіграє ключову роль у виборі виду відпочинку, туристичного продукту, рівня доступності середовища й очікуваного емоційного досвіду. Розуміння таких мотивацій є важливою умовою для формування інклюзивної туристичної інфраструктури та розробки спеціалізованих туристичних програм, орієнтованих на потреби цієї категорії споживачів. Зокрема, у контексті туристичної поведінки осіб з інвалідністю, на нашу думку, саме емоційні мотиви відіграють ключову роль. Серед них можна виокремити такі:

- мотив «Своє Я». Людина прагне до особистого визнання, самоствердження та відчуття власної значущості. Туристи з інвалідністю, як і будь-які інші споживачі туристичних послуг, очікують шанобливого ставлення, поваги й уваги з боку персоналу. Відповідне ставлення з боку працівників туристичних фірм, готелів і закладів харчування сприяє формуванню позитивного досвіду, підвищує рівень задоволеності послугою та лояльність клієнта;

- пізнавальний мотив. Бажання отримати нові знання, враження та досвід спонукає людину до подорожей. Для туристів з інвалідністю пізнання культури, природи, архітектурної спадщини та гастрономічних традицій не менш важливе, ніж для інших груп споживачів. Ідентифікація осіб, для яких цей мотив є пріоритетним, дає змогу більш ефективно впроваджувати на ринку нові туристичні продукти, орієнтовані на інклюзію;

- потреба в соціальному прийнятті. Людина прагне бути прийнятою у соціумі, відчувати належність до певної спільноти. Для туристів з інвалідністю це бажання часто посилюється через бар'єри, з якими вони стикаються в повсякденному житті. Завдання персоналу туристичних підприємств полягає у створенні інклюзивного середовища, де кожен клієнт відчуватиме себе повноцінним і важливим учасником соціальної взаємодії.

Важливо враховувати, що туристи з інвалідністю особливо чутливі до емоційного клімату, який формується навколо подорожі. Увага до дрібниць, передбачуваність, доброзичливість персоналу, наявність достовірної інформації про доступність об'єктів – усе це значною мірою впливає на емоційний стан ще до початку мандрівки. Позитивне емоційне тло здатне знизити бар'єр тривожності й посилити впевненість у власній здатності подорожувати. Водночас брак інформації або попередній негативний досвід можуть спричинити відмову від подорожі через емоційне напруження.

Таким чином, завдання туристичних операторів полягає не лише в технічному забезпеченні доступності, але й у формуванні сприятливого емоційного середовища на всіх етапах комунікації. Персонал туристичних компаній має бути емоційно чутливим, здатним до емпатії та налаштованим на підтримку. Візуальні матеріали, рекламні тексти, відгуки, консультації – усе це має викликати в туристів з інвалідністю почуття безпеки, прийняття та поваги. Саме такі емоційні умови сприяють зростанню рівня довіри до туристичних продуктів і підвищують мотивацію до подорожей.

Під час подорожі емоції туристів з інвалідністю можуть змінюватися за інтенсивністю щодня. Це пов'язано з багатьма чинниками, серед яких – фізичний стан, рівень доступності середовища, ставлення з боку інших людей, а також особисті очікування. Кожен день мандрівка несе нові ситуації, що можуть викликати як позитивні емоції (захоплення, радість, вдячність), так і негативні (тривога, розчарування, зневіра). Для осіб з інвалідністю важливе не лише фізичне середовище, а й емоційна атмосфера, яка може сприяти або, навпаки, заважати повноцінному відпочинку.

Кожен день подорожі сприймається як новий досвід, тому емоційна динаміка в осіб з інвалідністю є дуже чутливою до змін у середовищі. З одного боку, позитивні події (наприклад, цікаві екскурсії, нові знайомства, гарна погода) можуть створювати підйом настрою, емоційне піднесення, викликати такі позитивні емоції, як інтерес, захоплення, радість тощо. Наприклад, українська дослідниця О. М. Шпортун вважає, що постійним джерелом радості є збільшення

інформаційних ресурсів, а оскільки інформація є вирішальним фактором боротьби з невідомістю, для людини характерним є пошук додаткової інформації, відчуття «інформаційного голоду», «спрага знань», «принадність новизни». На її думку, інформаційний потік як джерело позитивних емоцій практично невичерпний. Припинення інформаційного потоку викликає нудьгу, яка супроводжується негативними емоціями [14, с. 141]. Ось чому важливим для туристів з інвалідністю є регулярне виникнення чогось нового, раніше небаченого. Це не лише дає змогу урізноманітнити їхній емоційний досвід, а й сприяє підвищенню якості життя загалом. Новизна в подорожах викликає позитивні емоції, стимулює допитливість, сприяє подоланню повсякденної рутини та психологічної втоми. Для багатьох туристів з інвалідністю саме пізнання нового є джерелом мотивації до активної участі в туристичному процесі, незалежно від фізичних чи сенсорних обмежень.

У контексті інклюзивного туризму щоденна емоційна варіативність є не лише особистісною характеристикою туриста, а й показником якості наданих послуг. Урахування цієї емоційної чутливості в проєктуванні туристичних маршрутів і програм дає можливість не лише покращити досвід туристів з інвалідністю, а й сформувати в них довготривалу прихильність до дестинації. Таким чином, емоції туриста не є вторинним продуктом подорожі, а є її невід'ємним елементом, що потребує уваги, адаптації та підтримки.

Важливу роль у формуванні емоційного досвіду відіграє доступність простору. Неможливість скористатися певними послугами або об'єктами через архітектурні чи інформаційні бар'єри призводить до відчуття виключеності й обмеження свободи. Навпаки, універсальний дизайн, адаптовані маршрути та чітка навігація викликають відчуття безпеки, комфорту й самостійності. Це посилює позитивні емоції та сприяє формуванню довіри до туристичних продуктів.

Емоційні бар'єри є менш помітними, але не менш значущими перешкодами для участі осіб з інвалідністю в туристичній діяльності. На відміну від фізичних або інформаційних бар'єрів, вони пов'язані з внутрішніми переживаннями, тривогами, почуттям незручності, соромом або страхом бути незрозумілим чи відкинутим. Такі бар'єри можуть формуватися під впливом попереднього негативного досвіду, соціальної ізоляції або недостатньої поінформованості про можливості інклюзивного туризму. Відчуття емоційного дискомфорту знижує мотивацію до подорожей і навіть може призводити до добровільного самообмеження у виборі туристичних маршрутів.

Часто туристи з інвалідністю відчувають напругу ще перед поїздкою через невпевненість у тому, як вони будуть сприйняті персоналом, іншими туристами або місцевими жителями. Упередження, співчуття, зверхність або, навпаки, ігнорування – усе це може викликати глибоке емоційне напруження. Емоційні бар'єри посилюються в ситуаціях, коли турист не отримує чіткої та достовірної інформації про умови доступності на об'єкті, що провокує тривогу, невизначеність і ризик фрустрації під час подорожі. На думку О. О. Кравченко й А. І. Войтовської, емоційні бар'єри формуються як непродуктивними емоційними реакціями тих, хто поряд (цікавість, глузування, ніяковість, почуття вини, гіперопіка, страх тощо), так і фруструючими емоціями самої людини (жалість до себе, недоброзичливість до оточуючих, очікування опіки, прагнення звинуватити когось у своїх проблемах, прагнення до ізоляції тощо) [8, с. 100–101].

Важливо зазначити, що емоційні бар'єри мають і соціальне підґрунтя. Вони є відображенням стереотипів, які домінують у суспільстві щодо можливостей і потреб людей з інвалідністю. Нерідко працівники туристичної сфери не мають елементарних навичок комунікації або не усвідомлюють важливості інклюзивного підходу, що лише посилює ізолюваність цієї категорії туристів. Наявність таких бар'єрів не тільки погіршує досвід окремої особи, а й стримує загальний розвиток сфери інклюзивного туризму в країні.

Подолання емоційних бар'єрів можливе завдяки комплексному підходу: підвищенню обізнаності туристів з інвалідністю про існуючі можливості, створенню підтримувального середовища, професійному навчанню персоналу та популяризації успішних історій. Формування атмосфери доброзичливості, відкритості, прийняття та поваги значною мірою сприяє зменшенню психологічного опору й підвищенню готовності осіб з інвалідністю активно подорожувати. Емоційний комфорт має бути рівноцінним іншим аспектам туристичного обслуговування, адже саме він визначає якість сприйняття всієї подорожі.

Не менш важливим є соціальний аспект подорожі осіб з інвалідністю – ставлення інших туристів і локальної спільноти. Соціальна взаємодія в новому середовищі має вагоме значення для емоційного самопочуття мандрівника з інвалідністю. Позитивна реакція оточення, доброзичливість і готовність до допомоги сприяють формуванню почуття прийняття, підвищують самооцінку та створюють атмосферу психологічного комфорту. Навпаки, байдужість або зневажливе ставлення можуть викликати емоції сорому, тривоги чи навіть відмову від подальших подорожей.

Дослідження показують, що позитивний соціальний клімат у місцях туристичного призначення є одним із ключових чинників задоволення туристичним досвідом серед осіб з інвалідністю. Це стосується як ставлення інших туристів, так і готовності місцевих мешканців до інклюзивної взаємодії. Туристи з інвалідністю високо оцінюють ті дестинації, де є відчуття рівності, де не підкреслюється їхня інакшість, а, навпаки, де сприяють повноцінному залученню до туристичного процесу. На думку Н. М. Влащенко, спілкування здорових людей і людей з інвалідністю у процесі реалізації інклюзивного туризму як соціального та психологічного виду реабілітації надає особі з інвалідністю можливість змінити соціальну роль у суспільстві, оволодіти технологіями ефективного функціонування в різних умовах перебування, соціально активізуватися в процесі туристичних заходів, трансформувати свій світогляд, розвинути здатність до самообслуговування й організовувати свій побут в умовах навколишнього середовища, оволодіти новими знаннями, уміннями та навичками [2, с. 124]. Таким чином, формування інклюзивного середовища потребує не лише інфраструктурних змін, а й просвітницької роботи з громадою та туристичним сектором.

У сучасному туризмі важливо враховувати не лише матеріальні умови перебування, а й емоційну підтримку, що стає запорукою сталого розвитку інклюзивних туристичних послуг. Отже, динаміка емоцій туристів з інвалідністю під час подорожі є одним із ключових показників її успішності. Зміна емоційного стану на кожному з етапів – від планування до повернення додому – дає змогу оцінити не лише рівень задоволення, а й ступінь адаптації туристичного середовища до потреб цих осіб. Спокій, зацікавленість, очікування, захоплення, натхнення – усе це свідчить про позитивне сприйняття подорожі. Водночас напруга, тривога чи роздратування можуть сигналізувати про наявність бар'єрів або недостатню увагу до індивідуальних потреб туриста.

Особливо чутливим є період прибуття до місця призначення, коли турист оцінює реальний рівень доступності, якість обслуговування й інклюзивність середовища. Якщо очікування, сформовані на етапі планування, не відповідають реальності, це може викликати емоційну фрустрацію. Натомість приємні несподіванки, наприклад вияв турботи з боку персоналу чи зручність пересування містом, сприяють емоційному піднесенню. Ці емоції мають тенденцію впливати на подальше ставлення до подорожі загалом.

На завершальному етапі, коли турист повертається додому, відбувається емоційна рефлексія – осмислення подорожі через призму пережитих вражень. Якщо динаміка емоцій була переважно позитивною, формується задоволення та бажання повторного досвіду. Таким чином, відстеження змін емоційного стану туристів з інвалідністю може стати дієвим інструментом для вдосконалення туристичних послуг, оскільки дає змогу виявити «слабкі місця» в сервісі та краще зрозуміти емоційні потреби цієї категорії мандрівників.

На етапі після споживання туристичного продукту емоції відіграють вирішальну роль у формуванні загального рівня задоволення туристів з інвалідністю. Цей період охоплює рефлексію отриманого досвіду, осмислення подорожі через емоційні призми й оцінку відповідності очікувань до реальності. Для осіб з інвалідністю особливо важливими є аспекти безпеки, доброзичливого ставлення персоналу, легкості переміщення та відсутності бар'єрів – як фізичних, так і соціальних. Емоції, які залишаються після подорожі, мають значно більший вплив, ніж окремі епізоди дискомфорту під час мандрівки. Позитивні емоції – задоволення, відчуття підтримки, натхнення – стимулюють формування довготривалої емоційної прив'язаності до місця, бажання повторного візиту або рекомендації іншим. Зі свого боку, негативні емоції – фрустрація, відчуження, тривога – можуть не лише погіршити оцінку послуги, а й знизити мотивацію до майбутніх подорожей. Таким чином, емоційне післяспоживче враження є критично важливим індикатором якості туристичного продукту,

особливо в сегменті інклюзивного туризму, де кожна деталь має потенціал значно впливати на загальну оцінку досвіду.

Емоції після подорожі формуються під впливом різних чинників, серед яких особливу роль відіграють якість туристичного досвіду, ставлення персоналу, рівень сервісу та ступінь інклюзії середовища.

Так, якість туристичного досвіду осіб з інвалідністю є багатовимірним поняттям, що стоюється не лише фізичної доступності, а й емоційного сприйняття, соціальної інтеграції та задоволення від подорожі загалом. Для цієї категорії туристів надзвичайно важливо, щоб усі елементи туристичного продукту – від транспорту до культурних заходів – були адаптовані відповідно до індивідуальних потреб. Лише за таких умов можлива повноцінна участь у подорожі та формування позитивного досвіду.

Крім технічної доступності, важливу роль відіграє комунікативний аспект – здатність персоналу взаємодіяти з туристами з інвалідністю без упереджень, з повагою і розумінням. Туристичний досвід формується також через якість емоційної взаємодії, комфорт психологічного середовища та відчуття прийняття у групі. Якщо турист з інвалідністю відчувається рівноправним учасником подорожі, не відчуває ізоляції чи надмірної опіки, це суттєво підвищує суб'єктивну оцінку подорожі.

Натомість недоліки у сфері інклюзії – відсутність інформації про доступність, непристосовані об'єкти, байдужість або невідповідність персоналу – знижують якість туристичного досвіду та можуть викликати емоційний дискомфорт, навіть у разі хорошого сервісу в інших аспектах. Тому якість туристичного досвіду осіб з інвалідністю потрібно розглядати як системний показник ефективності туристичної інфраструктури, орієнтованої на принципи рівності, поваги до людської гідності й універсального дизайну.

Ставлення персоналу туристичних destinations до осіб з інвалідністю є одним із ключових чинників, що впливає на якість усього туристичного досвіду. Повага, ввічливість, готовність допомогти та здатність до емпатії сприяють формуванню позитивного емоційного тла подорожі. Для туристів з інвалідністю це має особливе значення, оскільки саме персонал часто стає посередником між середовищем і туристом, допомагаючи подолати бар'єри або навпаки – створюючи нові. Однак у багатьох випадках спостерігається нестача спеціальної підготовки серед працівників туристичної сфери [1, с. 282], що призводить до неусвідомленої дискримінації або байдужості. Формальне, знеособлене або надмірно опікунське ставлення негативно впливає на самооцінку туриста з інвалідністю, знижує рівень довіри до сервісу та формує бар'єри не лише фізичного, а й емоційно-психологічного характеру. Особливо гостро така проблема проявляється в ситуаціях, коли персонал не знає, як правильно комунікувати або уникати некоректних висловлювань.

Водночас позитивні приклади демонструють, що належна підготовка персоналу, навіть без додаткових технічних ресурсів, може значно підвищити рівень задоволеності мандрівників. Туристи з інвалідністю часто згадують із вдячністю ті місця, де до них ставилися з розумінням, гідністю і турботою. Це створює емоційний зв'язок із локацією, сприяє формуванню лояльності та позитивного іміджу destinations загалом. Таким чином, людський чинник у сфері обслуговування є не менш важливим, ніж архітектурна доступність чи транспортна логістика.

Рівень сервісу для туристів з інвалідністю є важливим показником якості інклюзивного туризму, що відображає не лише технічну оснащеність туристичних об'єктів, але й рівень розуміння, готовність до взаємодії та повагу до потреб кожного туриста. Повноцінний сервіс передбачає як доступність готелів, транспорту й об'єктів інфраструктури, так і забезпечення інформування, адаптованого обслуговування, мультисенсорного супроводу та врахування особливостей кожної групи туристів з інвалідністю. На практиці в Україні та багатьох країнах усе ще спостерігається розрив між формальною наявністю доступного середовища та реальним рівнем обслуговування. Наявність пандусів або ліфтів ще не гарантує зручності, якщо персонал не знає, як правильно надати допомогу, або якщо інформаційні таблички недоступні для осіб із порушенням зору чи слуху. Туристи з інвалідністю часто стикаються із ситуаціями, коли сервіс не адаптовано до їхніх потреб, що викликає розчарування, знижує рівень довіри та бажання повторно відвідати місце.

З іншого боку, якісний інклюзивний сервіс створює комфортні умови, у яких турист з інвалідністю почувається рівноправним учасником подорожі. Такий сервіс базується на принципах універсального дизайну, інклюзивного менеджменту й емоційної чуйності персоналу. Досвід показує, що підвищення рівня сервісу для осіб з інвалідністю сприяє не лише задоволенню потреб цієї категорії туристів, а й загальному покращенню якості турпродукту для всіх відвідувачів, що позитивно впливає на репутацію DESTINATION.

Ступінь інклюзії туристичного середовища визначає, наскільки ефективно простір, інфраструктура та соціальні взаємодії враховують потреби різних категорій туристів, зокрема осіб з інвалідністю. Інклюзивне середовище не лише забезпечує фізичну доступність об'єктів, а й передбачає адаптованість інформації, сервісів та культурної пропозиції для всіх. Такий підхід дає змогу туристам з інвалідністю вільно пересуватися, брати участь у заходах, одержувати інформацію у зручному форматі, отримуючи при цьому максимально позитивні емоції і враження. В Україні є приклади DESTINATION, що успішно впроваджують інклюзивні практики. Наприклад, Львів активно розвиває концепцію «міста для всіх»: у центрі міста облаштовано тактильні покажчики, підйомники, адаптовано вхід до деяких музеїв, зокрема до Львівської національної галереї мистецтв. У Києві запроваджено адаптивні екскурсії для людей із вадами зору, зокрема в музеї Ханенків і Національному музеї історії України. Кам'янець-Подільський, який є популярним туристичним центром, у межах проєктів ОТГ забезпечує облаштування оглядових майданчиків, вбиралень та вхідних зон для осіб з інвалідністю. У межах ініціативи «Безбар'єрна Україна» активно реалізуються адаптаційні заходи і в інших містах – Вінниці, Ужгороді, Харкові. Таким чином, післяспоживчий емоційний фон значною мірою залежить від якості взаємодії в системі «турист – середовище – персонал».

Позитивні емоції сприяють не лише задоволенню, а й формуванню лояльності до туристичних DESTINATION і брендів. Туристи з інвалідністю, які пережили комфортний та емоційно підтримуючий досвід, частіше повертаються до тих самих місць або рекомендують їх іншим. Тому емоційний компонент є ключовим фактором у сталому розвитку інклюзивного туризму, стимулюючи зростання попиту на доступні та дружні для всіх категорій туристів послуги.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в умовах напруженого ритму життя, викликів емоційні потреби осіб з інвалідністю зростатимуть. Урахування емоційних аспектів на етапі після споживання має стати пріоритетом для суб'єктів туристичної індустрії. Впровадження програм зворотного зв'язку, підтримка клієнтів, розробка спеціалізованих сервісів та підвищення кваліфікації персоналу допоможуть забезпечити емоційне задоволення туристів з інвалідністю. Це, зі свого боку, сприятиме формуванню позитивного іміджу DESTINATION і підтримці інклюзивної культури в туризмі.

Перспективним напрямом є дослідження емоційних бар'єрів, які обмежують участь осіб з інвалідністю в туристичних практиках. Ідеться не лише про страх перед фізичними труднощами, а й про відчуття ізольованості, соціальної тривожності, очікувань дискримінації. У цьому контексті важливо вивчити, як саме інклюзивний підхід може мінімізувати ці бар'єри та формувати емоційно безпечне середовище.

Загалом подальші дослідження мають бути міждисциплінарними, поєднуючи підходи психології, соціології, туризмознавства й урбаністики для формування комплексної моделі інклюзивного туристичного досвіду, орієнтованого на покращення емоційного добробуту осіб з інвалідністю.

Література:

1. Богдан Н. М., Соколенко А. С., Москаленко О. А. Дослідження проблем розвитку інклюзивного туризму: туристська інфраструктура і доступність готельних послуг. *Приазовський економічний вісник*. 2018. Вип. 5 (10). С. 280–286.
2. Влащенко Н. М. Проблеми та перспективи розвитку інфраструктури для потреб інклюзивного туризму. *Бізнес Інформ*. 2018. № 9. С. 122–126.
3. Інвалідність. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інвалідність> (дата звернення: 28.06.2025).
4. Зеленська: в Україні офіційно є три мільйони осіб з інвалідністю. URL: https://lb.ua/health/2024/10/15/639943_zelenska_ukraini_ofitsiyno_ie_tri.html (дата звернення: 28.06.2025).

5. Кириленко Т. С., Давискиба І. П. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 71–74.
6. Кобильченко А. Д., Зігунова І. С. Вплив туризму на психоемоційний стан людини. *Стан і перспективи сучасного туризму : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Суми, 27–28 листоп. 2024 р.)*. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. С. 164–166.
7. Корж Н. В., Басюк Д. І. Управління туристичними дестинаціями : підручник. Вінниця : ПП «ТД Едельвейс і К», 2017. 322 с.
8. Кравченко О. О., Войтовська А. І. Інклюзивний туризм : підручник. Умань : ЦП Компрінт, 2022. 280 с.
9. Павленко Є. Є., Ільницька Г. С., Павленко В. О. Оздоровчий туризм : навч. посіб. для студентів денної форми навчання. Харків : НФаУ, 2021. 114 с.
10. Печенюк А. П. Методичні аспекти управління враженнями у сільському туризмі. *Вчені записки Таврійського нац. ун-ту ім. В. І. Вернадського*. Серія: Економіка і управління. 2019. Т. 30 (69), № 5 (2). С. 25–30.
11. Резніченко І. Г. Інклюзивний туризм : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2023. 204 с.
12. Сварник М. Г., Грибальський Я. І. Посібник з активного відпочинку та туризму для неповносправних. Львів : Т-во «Зелений Хрест», 2015. 150 с.
13. Федорченко В. К., Пазенок В. С., Кручек О. А., Дьорова Т. А., Любіцева О. О. та ін. Туризмолוגія: концептуальні засади теорії туризму : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2013. 368 с.
14. Шпортун О. М. Психофізіологічні основи гумору як позитивної емоції. *Галицький лікарський вісник*. 2016. Т. 23, № 1. С. 139–143.
15. Darcy S., McKercher B., & Schweinsberg S. From tourism and disability to accessible tourism: A perspective article. *Tourism Review*. 2020. Vol. 75 (1). P. 140–144. <https://doi.org/10.1108/TR-07-2019-0323>.
16. Richards G. Urban tourism as a special type of cultural tourism. *A Research Agenda for Urban Tourism / ed. J. van der Borg*. Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2022. P. 31–50.

References:

1. Bohdan, N.M., Sokolenko, A.S., & Moskalenko, O.A. (2018). Doslidzhennia problem rozvytku inkluzyvnoho turyzmu: turystska infrastruktura i dostupnist hotelnykh posluh [Research on the development problems of inclusive tourism: Tourist infrastructure and accessibility of hotel services]. *Pryazovskyi Ekonomichnyi Visnyk – Pryazovsk Economic Bulletin*, (5), 280–286 [in Ukrainian].
2. Vlashchenko, N.M. (2018). Problemy ta perspektyvy rozvytku infrastruktury dlia potreb inkluzyvnoho turyzmu [Problems and prospects of infrastructure development for inclusive tourism needs]. *Business Inform*, (9), 122–126 [in Ukrainian].
3. Invalidnist [Disability]. Retrieved July 28, 2025, from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інвалідність> (last accessed: 28.06.2025) [in Ukrainian].
4. Zelenska: V Ukraini ofitsiino ye try milioni osib z invalidnistiu [Zelenska: There are officially three million persons with disabilities in Ukraine]. Retrieved July 28, 2025, from https://lb.ua/health/2024/10/15/639943_zelenska_ukraini_ofitsiyno_ie_tri.html (last accessed: 28.06.2025) [in Ukrainian].
5. Kyrylenko, T.S., & Davyskyba, I.P. (2010). Emotsiini perezhyvannia v protsesi samorealizatsii osobystosti [Emotional experiences in the process of personality self-realization]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (9), 71–74 [in Ukrainian].
6. Kobylichenko, A.D., & Zihunova, I.S. (2024). Vplyv turyzmu na psykhoemotsiinyi stan liudyny [The impact of tourism on the psycho-emotional state of a person]. *Stan i perspektyvy suchasnoho turyzmu: Materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh vchenykh*. Sumy (pp. 164–166) [in Ukrainian].
7. Korzh, N.V., & Basiuk, D.I. (2017). Upravlinnia turyzmychnymy destynatsiiamy: pidruchnyk [Management of tourism destinations: Textbook]. Vinnytsia: Edelweis i K. 322 p. [in Ukrainian].
8. Kravchenko, O.O., & Voitovska, A.I. (2022). Inkluzyvnyi turyzm: pidruchnyk [Inclusive tourism: Textbook]. Uman: TsP Komprint. 280 p. [in Ukrainian].
9. Pavlenko, Ye.Ye., Ilynska, H.S., & Pavlenko, V.O. (2021). Oздorovchyi turyzm: navchalnyi posibnyk dlia studentiv dennoi formy navchannia [Health tourism: A textbook for full-time students]. Kharkiv: NFaU. 114 p. [in Ukrainian].
10. Pecheniuk, A.P. (2019). Metodichni aspekty upravlinnia vrazhenniamy u silskomu turyzmi [Methodological aspects of impression management in rural tourism]. *Scholarly Notes of V.I. Vernadsky Tavrida National University. Series: Economics and Management*, 30 (69), 5 (2), 25–30 [in Ukrainian].
11. Reznichenko, I.H. (2023). Inkluzyvnyi turyzm: navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusive tourism: Educational-methodical manual]. Uman: Vizavi. 204 p. [in Ukrainian].
12. Svarnyk, M.H., & Hrybalskyi, Ya.I. (2015). Posibnyk z aktyvnoho vidpochynku ta turyzmu dlia nepovnospravnykh [Manual on active recreation and tourism for persons with disabilities]. Lviv: Zelenyi Khrest. 150 p. [in Ukrainian].
13. Fedorchenko, V.K., Pazenok, V.S., Kruchek, O.A., D'orova, T.A., Liubyceva, O.O., et al. (2013). Turyzmolohiia: Kontseptualni zasady teorii turyzmu [Tourism studies: Conceptual foundations of tourism theory]. Kyiv: Akademiia. 368 p. [in Ukrainian].

14. Shportun, O.M. (2016). Psykho-fiziolohichni osnovy humoru yak pozytyvnoi emotsii [Psychophysiological foundations of humor as a positive emotion]. *Halytskyi Likarskyi Visnyk – Galician Medical Journal*, 23 (1), 139–143 [in Ukrainian].
15. Darcy, S., McKercher, B., & Schweinsberg, S. (2020). From tourism and disability to accessible tourism: A perspective article. *Tourism Review*, 75 (1), 140–144. <https://doi.org/10.1108/TR-07-2019-0323> [in English].
16. Richards, G. (2022). Urban tourism as a special type of cultural tourism. *A Research Agenda for Urban Tourism* / ed. J. van der Borg. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 31–50 [in English].

Отримано: 21.07.2025

Рекомендовано: 25.09.2025

Опубліковано: 20.10.2025

Роман Павлович ПОПЕЛЮШКО,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри теоретичної та консультативної психології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID: 0000-0002-1227-1292

Владислав Євгенійович ШЕВЧЕНКО,
здобувач освіти за ОС магістра спеціальності С4 Психологія
(ОПП «Реабілітаційна психологія»)
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
ORCID: 0009-0003-1418-9270

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РУХОВОГО АПАРАТУ

Анотація. Вступ. Психологічна реабілітація дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату є актуальною проблемою сучасної педагогіки та психології. Рухові порушення, як-от дитячий церебральний параліч, викривлення хребта або інші патології опорно-рухового апарату, суттєво впливають не лише на фізичний стан дитини, а й на її психоемоційний розвиток, соціальну адаптацію і якість життя загалом. Важливо забезпечити комплексний підхід до реабілітації, що охоплює як медичні, так і психологічні аспекти, адже саме психологічна підтримка допомагає малюкам подолати страхи, підвищити самооцінку й навчитися ефективно взаємодіяти з оточенням.

Одним із найбільш значущих аспектів є усвідомлення того, що порушення рухового апарату суттєво впливають не лише на тілесний стан дитини, а й на її внутрішній, емоційний світ. У дітей старшого дошкільного віку формуються основи уявлення про себе як про індивідуальність, їхні уявлення про світ і здатність взаємодіяти з іншими.

Метою статті є аналіз особливостей психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату та визначення ефективних методик і підходів, які сприяють їхній психологічній адаптації та соціальній інтеграції.

Наукова новизна. Порушення рухових функцій часто супроводжуються зниженням самооцінки, появою страхів, відчуттям власної неповноцінності та труднощами у спілкуванні з однолітками. Під час написання статті було проаналізовано низку ключових аспектів, що стосуються психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату. Нами було виявлено характерні прояви заниженої самооцінки, підвищеної тривожності, страхів, пов'язаних із фізичною активністю, а також соціальної ізоляції.

Висновки. Проаналізовано сучасні підходи та методики психологічної підтримки, які успішно застосовуються в реабілітації, зокрема ігрову терапію, арттерапію, казкотерапію та психокорекційні заняття, адаптовані до особливостей рухових порушень. Окрему увагу приділено взаємозв'язку фізичної реабілітації та психоемоційного стану дитини, підкреслено, що покращення рухових навичок сприяє зростанню впевненості в собі і стимулює соціальну активність.

Саме тому психологічна реабілітація дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату є ключовим чинником у забезпеченні їхньої повноцінної соціальної адаптації та подоланні психоемоційних труднощів. Комплексний, індивідуальний підхід з урахуванням фізіологічних особливостей і потреб дитини дає змогу значно підвищити рівень її психологічного комфорту, стимулюючи позитивне ставлення до себе та навколишнього світу. Важливо також активізувати співпрацю між медиками, психологами, педагогами та родинами, що створить сприятливі умови для гармонійного розвитку дітей із порушеннями рухового апарату.

Ключові слова: психологічна реабілітація, діти старшого дошкільного віку, порушення рухового апарату, психоемоційний розвиток, індивідуальний підхід, дитячий церебральний параліч.

Roman Pavlovych POPELIUSHKO,
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Professor at the Department of Theoretical and Counseling Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: 0000-0002-1227-1292

Vladyslav Yevheniiiovych SHEVCHENKO,
Master's degree Student in specialty Psychology (EPP "Rehabilitation
psychology"),
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
ORCID: 0009-0003-1418-9270

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF STARTER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH MOTOR APPARATUS DISORDERS

Abstract. Introduction. Psychological rehabilitation of senior preschool children with motor apparatus disorders is an urgent problem of modern pedagogy and psychology. Movement disorders, such as cerebral palsy, spinal curvature or other pathologies of the musculoskeletal system, significantly affect not only the physical condition of the child, but also his/her psycho-emotional development, social adaptation and quality of life in general. It is important to ensure a comprehensive approach to rehabilitation that covers both medical and psychological aspects, as psychological support helps children overcome fears, improve self-esteem and learn to interact effectively with others.

One of the most significant aspects is the realization that motor system disorders significantly affect not only the child's physical condition, but also their inner, emotional world. In older preschool children, the foundations of their self-concept as an individual, their perception of the world, and their ability to interact with others are being formed.

The purpose of the article is to analyse the peculiarities of psychological rehabilitation of older preschool children with motor disorders and to identify effective methods and approaches that contribute to their psychological adaptation and social integration.

Scientific novelty. Motor function disorders are often accompanied by decreased self-esteem, the appearance of fears, feelings of inferiority, and difficulties in communicating with peers. In the course of writing this article, we analysed a number of key aspects related to the psychological rehabilitation of senior preschool children with motor disorders. We have identified the characteristic manifestations of low self-esteem, increased anxiety, fears associated with physical activity, and social isolation.

Conclusions. The article analyses modern approaches and methods of psychological support that are successfully used in rehabilitation, in particular, play therapy, art therapy, fairy tale therapy and psychocorrectional. Particular attention is paid to the relationship between physical rehabilitation and the child's psycho-emotional state, emphasizing that improving motor skills helps to increase self-confidence and stimulates social activity. That is why psychological rehabilitation of older preschool children with motor skills disorders is a key factor in ensuring their full social adaptation and overcoming psycho-emotional difficulties. A comprehensive, individual approach, taking into account the physiological characteristics and needs of the child, can significantly increase the level of psychological comfort, stimulating a positive attitude towards themselves and the world around them. It is also important to intensify cooperation between doctors, psychologists, teachers and families, which will create favorable conditions for the harmonious development of children with motor disorders.

Key words: psychological rehabilitation, children of senior preschool age, motor apparatus disorders, psycho-emotional development, individual approach, cerebral palsy.

Вступ. Актуальність теми психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату зумовлена низкою соціальних, медичних і педагогічних факторів, які сьогодні набувають усе більшого значення в суспільстві. Поширеність рухових порушень серед дітей неухильно зростає через різноманітні причини: вроджені порушення розвитку, ускладнення під час вагітності та пологів, травми, інфекційні захворювання і хронічні патології. Ці фізичні обмеження не лише впливають на загальний стан здоров'я дитини, а й викликають серйозні психологічні труднощі, які значною мірою визначають якість її життя в подальшому. Діти з порушеннями рухового апарату часто стикаються з низкою внутрішніх бар'єрів – заниженням самооцінки, комплексами неповноцінності, страхами і тривогою, що обмежують їхню активність і спілкування з однолітками. Відсутність своєчасної та якісної психологічної підтримки може призвести до формування хронічних емоційних розладів, соціальної депривації та навіть розвитку психологічних захворювань. Старший дошкільний вік є критично важливим періодом формування основ особистості, соціальних навичок і емоцій-

ної стабільності, що визначає подальший успішний розвиток дитини в шкільному середовищі та суспільстві загалом [1, с. 122].

Саме тому реабілітаційні заходи на цьому етапі повинні бути максимально ефективними, комплексними і враховувати індивідуальні особливості дитини. Сучасна наука все більше підтверджує, що психологічна реабілітація разом із фізичною терапією створюють синергійний ефект, що не лише підвищує рівень адаптації дитини, а й забезпечує її повноцінний емоційний і соціальний розвиток. В умовах зростаючого суспільного інтересу до інклюзивної освіти й виховання дітей з особливими потребами питання психологічної підтримки та реабілітації набувають особливої значущості як одна із складових успішної інтеграції таких дітей у загальний освітній та соціальний простір. Ефективні методики психологічної реабілітації не тільки дають змогу розвивати необхідні психологічні ресурси дитини, а й формують толерантне середовище в колективах, що надалі сприяє побудові більш відкритого і справедливого суспільства. З огляду на все це тема психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату є надзвичайно актуальною і потребує подальшого глибокого вивчення, наукового обґрунтування та впровадження інноваційних підходів у практику роботи фахівців різних галузей [1, с. 132].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень і публікацій на тему психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату засвідчує, що взаємозв'язок між фізичною реабілітацією та психоемоційним станом дитини є надзвичайно важливим і широко дослідженим аспектом. Зокрема, численні роботи вітчизняних і зарубіжних учених підтверджують, що покращення рухових навичок суттєво підвищує самооцінку дітей і стимулює їх соціальну активність. Дослідження американських фахівців із реабілітації вказують на те, що систематична фізична терапія, спрямована на розвиток моторики у дітей із дитячим церебральним паралічем, не лише покращує їхні фізичні можливості, а й має позитивний вплив на психологічний стан, знижуючи рівні тривожності та депресивних симптомів. Психоемоційний комфорт формується завдяки відчуттю прогресу та власної спроможності долати труднощі, що безпосередньо впливає на мотивацію до подальших занять і соціальну взаємодію [5, с. 264].

Українські дослідники, зокрема В. Бєсєда, В. Бобошко, Г. Бойко, П. Бочков, Ю. Вихляєв, О. Глоба, Ю. Долинний, Б. Долинський та ін., підкреслюють, що старший дошкільний вік є базовим для формування внутрішньої картини «Я», і психологічна реабілітація в цей період має бути орієнтована на компенсацію не лише фізичних, а й емоційних вад. Наголошується на необхідності комплексного разом з індивідуальним підходу, що враховує не тільки особливості рухових порушень, а й психосоціальні потреби дитини, її інтереси та мотивацію. Науковцями звертається увага на інтеграцію психологічних методик у реабілітаційний процес – використання ігрової терапії, арттерапії та семінарів для батьків, що значно підвищує ефективність корекції емоційних порушень і покращує міжособистісні стосунки в дитячому колективі [9, с. 32].

Автори підкреслюють, що без належної психологічної підтримки фізична реабілітація залишається неповною, оскільки діти можуть відчувати страх, занижену самооцінку й емоційну втому, що перешкоджає їхньому розвитку. Психологічна реабілітація дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату є ключовою складовою їх соціальної адаптації та подолання психоемоційних труднощів. Наукові дані підтверджують ефективність комплексного, індивідуального підходу, який враховує не лише фізіологічні, а й психологічні потреби дитини. Цей підхід не тільки підвищує рівень психологічного комфорту й самооцінки, але й формує позитивне ставлення до себе та навколишнього світу, що сприяє успішній соціальній інтеграції. Важливо посилювати міждисциплінарну співпрацю фахівців і сімей, щоб забезпечити максимальну підтримку розвитку дітей із руховими порушеннями [3, с. 68].

Метою дослідження є аналіз особливостей психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату, зосереджений на визначенні ефективних підходів і методик, що сприяють покращенню їхнього психоемоційного стану, підвищенню самооцінки та розвитку соціальної активності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних реаліях наша країна зустрічається з багатьма викликами у сфері охорони здоров'я та освіти, що безпосередньо впливає на якість

і доступність реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами. Попри це, системний підхід, спрямований на інтеграцію психологічної підтримки з медичними й педагогічними заходами, набуває все більшої популярності та визнається ключовим фактором у подоланні складнощів, пов'язаних із фізичними обмеженнями [1, с. 129].

Одним із найбільш значущих аспектів є усвідомлення того, що порушення рухового апарату суттєво впливають не лише на тілесний стан дитини, а й на її внутрішній, емоційний світ. У дітей старшого дошкільного віку формуються основи уявлення про себе як про індивідуальність, їхні уявлення про світ і здатність взаємодіяти з іншими. Порушення рухових функцій часто супроводжуються зниженням самооцінки, появою страхів, відчуттям власної неповноцінності та труднощами у спілкуванні з однолітками. Тому реабілітація, орієнтована лише на фізичну корекцію, є недостатньою; необхідне комплексне втручання, що охоплює психологічні, емоційні та соціальні потреби дитини.

В Україні останнім часом робиться значний акцент на впровадженні інклюзивної освіти та посиленні ролі психологічної підтримки в системі реабілітації. Так, спеціалізовані установи та центри, крім фізіотерапії, усе активніше впроваджують методики арттерапії, ігрової терапії, казкотерапії, які допомагають дітям не тільки покращити координацію та моторику, а й віднайти емоційну рівновагу, навчитися висловлювати свої почуття та розуміти світ навколо себе. Водночас, з огляду на часті соціально-економічні труднощі, що спостерігаються в країні, важливим завданням залишається розширення мережі доступних психолого-педагогічних послуг у регіонах, особливо в сільській місцевості, де ресурси часто обмежені [3, с. 68].

Психологічна реабілітація дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату передбачає застосування різноманітних методик, кожна з яких має глибокий вплив на емоційний, когнітивний і соціальний розвиток дитини. Ці методики спрямовані не лише на подолання психологічних труднощів, що виникають через фізичні обмеження, а й на формування внутрішніх ресурсів, які допомагають дитині адаптуватися в соціальному середовищі та підвищити якість життя [3, с. 67].

Ігрова терапія є однією з найефективніших методик у роботі з дітьми дошкільного віку. Вона використовує природну потребу дитини в грі як засіб вираження емоцій, страхів і потреб, які важко вербалізувати. Завдяки цьому фахівець має змогу зрозуміти внутрішній світ дитини, виявити джерела тривожності чи невпевненості, а також позначити труднощі, пов'язані з руховими обмеженнями. Ігрова терапія сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвитку комунікативних навичок і стимулює активність та самостійність у виконанні різних завдань. Особливо важливо, що гра створює безпечний простір, де дитина може експериментувати з ролями, що допомагає їй опановувати соціальні норми і знижувати внутрішню напругу [2, с. 111].

Арттерапія – ще одна потужна методика, яка стимулює самовираження шляхом творчості [9, с. 32]. Малювання, ліплення, аплікація дають можливість дітям вільно виражати свої почуття, долати емоційні бар'єри й розвивати концентрацію уваги та дрібну моторику, що має додатковий терапевтичний ефект за рухових розладів. Через творчість діти отримують можливість розкрити свої переживання, які інколи неможливо висловити словами, а фахівець може краще зрозуміти внутрішній стан пацієнта й коригувати реабілітаційний процес відповідно до його потреб.

Казкотерапія є унікальною формою психокорекції, заснованою на використанні сюжетів, образів і метафор, адаптованих до віку дитини. Через прослуховування або створення казок, які зазвичай мають символічне значення, дитина отримує можливість опрацьовувати свої страхи, тривоги та проблеми в безпечній і зрозумілій формі. Цей метод допомагає формувати внутрішній ресурс, підтримує розвиток уяви, сприяє засвоєнню життєвих уроків і формуванню навичок подолання труднощів [2, с. 114].

Особливості роботи фахівців у психологічній реабілітації дітей із порушеннями рухового апарату передбачають не лише володіння техніками проведення вищезазначених методик, а й чутливе ставлення до індивідуальних особливостей кожної дитини. Психолог або реабілітолог має вміти створити довірливу атмосферу, де дитина почуватиметься безпечно і знатиме, що її приймають такою, як вона є. Важливо враховувати не лише діагноз, а й особливості темпераменту, рівень розвитку, соціальне середовище. Такий індивідуальний підхід дає змогу підвищити ефективність психологічної реабілітації і сприяє формуванню позитивного ставлення дитини до себе та процесу реабілітації.

Організація ефективної психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату неможлива без скоординованої роботи міждисциплінарної команди фахівців. У складі такої команди зазвичай є лікарі-реабітологи, неврологи, дитячі психологи, педагоги, фізичні терапевти, логопеди, соціальні працівники та сімейні консультанти. Кожен спеціаліст володіє унікальними знаннями та навичками, які в комплексі забезпечують комплексне вирішення фізичних, психологічних і соціальних проблем дитини [8, с. 29].

Робота лікарів полягає у точній діагностиці, призначенні медичних процедур і контролі за фізичним станом дитини, що створює основу для подальшої реабілітації. Фізичні терапевти працюють над відновленням або покращенням рухових функцій, стимулюючи розвиток моторики, координації та сили м'язів, що безпосередньо впливає і на психоемоційний стан дитини, підвищуючи її впевненість у власних можливостях [6, с. 534].

Психологи відіграють ключову роль у підтримці психоемоційного благополуччя дітей, застосовуючи відповідні корекційні методики, допомагаючи подолати страхи, тривогу та комплекси неповноцінності. Їх завдання – створити комфортне психологічне середовище, де дитина може вільно виражати свої емоції і відчувати себе прийнятою [6, с. 536]. Педагоги організовують навчальний процес з урахуванням особливостей розвитку дитини, використовуючи адаптивні програми, що сприяють максимально повному залученню дітей до спільної діяльності з однолітками [6, с. 537].

Соціальні працівники допомагають родинам дітей зорієнтуватися в системі надання допомоги, підтримують батьків у вирішенні соціальних і побутових труднощів, що можуть негативно впливати на процес реабілітації. Важливим елементом є також регулярна комунікація між членами команди та родиною, що дає змогу оперативно коригувати план реабілітації відповідно до змін у стані дитини та її потреб [4, с. 108].

У контексті українських реалій особливу увагу слід приділяти створенню механізмів координації і взаємодії фахівців у межах закладів охорони здоров'я, освіти та соціальної сфери. Впровадження інформаційних платформ, спільних консилиумів і регулярних семінарів для фахівців сприяє підвищенню якості надання допомоги, усуненню дублювання і пропусків у роботі. Також важливо підтримувати навчальні програми та курси підвищення кваліфікації для спеціалістів, що працюють із дітьми з порушеннями рухового апарату, щоб вони були ознайомлені із сучасними методами психологічної реабілітації і могли адаптувати їх до індивідуальних потреб кожного пацієнта. Ефективна робота фахівців і команди є фундаментальним чинником успішності психологічної реабілітації, адже лише шляхом взаємодії, довіри й чіткого розподілу ролей можна створити умови для всебічного розвитку дитини, сприяючи її соціальній адаптації і покращенню якості життя [4, с. 109].

Крім того, робота фахівця тісно пов'язана із залученням сім'ї. Спілкування з батьками або опікунами необхідне для розуміння життєвих обставин дитини, навчання дорослих підтримувати й розвивати навички та досягнення, отримані під час терапевтичних занять.

Окремий напрям уваги приділяється роботі з батьками та сім'ями, які відіграють життєво важливу роль у процесі реабілітації. Сучасні дослідження показують, що залучення сім'ї, надання їй психологічної підтримки та практичних рекомендацій сприяє не лише покращенню стану дитини, а й зменшує стрес у родині, формує більш позитивне та конструктивне ставлення до проблеми. Тому інтегровані програми, які поєднують медичні, психологічні та соціальні аспекти, мають стати пріоритетом у системі реабілітації [8, с. 29].

Ще одним актуальним аспектом є міждисциплінарна співпраця фахівців – лікарів, психологів, педагогів, соціальних працівників – і координація їхніх дій. Такий підхід дає змогу врахувати всі особливості дитини, розробити індивідуальну програму реабілітації, що максимально відповідає її потребам і потенціалу. У сучасних українських умовах формування таких команд часто стикається з організаційними та фінансовими труднощами, однак наявність державних і волонтерських ініціатив створює передумови для поступового вдосконалення системи допомоги [6, с. 533].

Удосконалення психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату є надзвичайно актуальним завданням, особливо в умовах сучасної України, де потреби цієї категорії дітей постійно зростають, а ресурси для їхньої допомоги потребують значного посилення. Для підвищення ефективності реабілітаційних заходів необхідно комп-

лексно підходити до розв'язання проблем, упроваджуючи інноваційні методики, розширюючи доступність послуг і підвищуючи професійний рівень фахівців.

Насамперед важливим шляхом вдосконалення є інтеграція психологічної підтримки у всі етапи реабілітаційного процесу. Це означає, що психологічна реабілітація має стати невід'ємною складовою не лише у спеціалізованих центрах, а й у загальних закладах освіти й охорони здоров'я. Запровадження системи раннього виявлення та психологічного супроводу дітей з порушеннями рухового апарату дасть змогу своєчасно реагувати на їхні емоційні й соціальні потреби [6, с. 540].

Другим важливим напрямом є розвиток міждисциплінарної співпраці. Координація дій лікарів, психологів, педагогів, соціальних працівників і сімейних консультантів забезпечить комплексний підхід до реабілітації, враховуючи фізичні, психологічні й соціальні аспекти розвитку дитини. Для цього потрібно впроваджувати системи регулярних міжфахових зустрічей, консультацій і спільного планування індивідуальних програм реабілітації.

Крім того, значну увагу слід приділяти підвищенню кваліфікації спеціалістів, які працюють із цією категорією дітей. Організація спеціалізованих тренінгів, семінарів, обмін досвідом із зарубіжними колегами допоможуть актуалізувати знання про сучасні психокорекційні техніки, інноваційні методи роботи та технології дистанційної підтримки.

Особливо актуальним є розвиток інклюзивних практик і впровадження нових технологій у психологічну реабілітацію. Використання цифрових платформ, мобільних додатків і віртуальної реальності може значно розширити можливості для проведення корекційних занять, зробити їх більш інтерактивними та доступними, особливо у віддалених регіонах. Ці інструменти також можуть посилити мотивацію дітей до участі в реабілітації шляхом інтеграції елементів гри і творчості [7, с. 424].

Не менш важливим є активне залучення сімей у реабілітаційний процес. Проведення тренінгів для батьків, створення груп підтримки, психологічне консультування родин допомагає зняти рівень стресу, розвинути навички ефективної взаємодії з дитиною та підтримати її в повсякденному житті. Підтримка сімей значно підвищує стабільність позитивних результатів реабілітації.

Потрібно розвивати державну політику й нормативно-правову базу, що регулює питання психологічної реабілітації. Забезпечення фінансування, створення доступних сервісів, підтримка наукових досліджень у цій сфері посилять інфраструктуру допомоги дітям із порушеннями рухового апарату та сприятимуть впровадженню кращих практик [10, с. 21].

Таким чином, шляхи вдосконалення психологічної реабілітації базуються на комплексності підходу, активній міждисциплінарній співпраці, розвитку професійних компетенцій, упровадженні інноваційних технологій, залученні сімей та підтримці державної ініціативи. Втілення цих заходів сприятиме створенню ефективної системи допомоги дітям із порушеннями рухового апарату.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розглянута проблема психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями рухового апарату є надзвичайно актуальною для сучасної педагогіки і психології, оскільки такі порушення суттєво впливають не лише на фізичний, але й на психоемоційний розвиток дітей, їхню соціальну адаптацію та якість життя. Аналіз показав, що для ефективної реабілітації необхідний комплексний підхід, який поєднує медичні, психологічні та педагогічні методики. Основними аспектами психологічної підтримки є подолання страхів, підвищення впевненості в собі, зниження рівня тривожності й подолання соціальної ізоляції. Виявлено, що застосування ігрової терапії, арттерапії, казкотерапії і психокорекційних технік сприяє покращенню психоемоційного стану та стимулює соціальну активність. Важливо підкреслити, що позитивні зміни у фізичній сфері, зокрема поліпшення рухових навичок, безпосередньо впливають на формування більшої самовпевненості і сприяють інтеграції дитини в суспільство. Ефективність реабілітаційного процесу значною мірою залежить від індивідуального підходу, що враховує особливості стану конкретної дитини, а також активної співпраці між медиками, психологами, педагогами та родинами, що створює умови для гармонійного розвитку і психолого-педагогічної підтримки. Загалом психологічна реабілітація є невід'ємною складовою комплексного процесу реабілітації, спрямованого на підвищення якості життя дітей із порушеннями рухового апарату та забезпечення їхньої повноцінної соціальної інтеграції.

Література:

1. Глушенко К. О. Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць*. 2006. Вип. 6. Ч. 1. С. 122–132.
2. Долинний Ю. О. Психолого-педагогічні аспекти фізичного виховання дітей з ДЦП. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. праць. Харків – Львів : ХДАДМ, 2003. № 17, ч. 3. С. 111–114.
3. Заєркова Н. В., Треїтjak А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
4. Кизимович Д. С. Соціально-педагогічна та психологічна допомога дітям і молоді з особливими потребами та їхнім батькам. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. № 3. С. 103–109.
5. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
6. Левченко В. А. Фізична реабілітація в дитячому віці : навч. посіб. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківський нац. мед. ун-т. Івано-Франківськ : Видавн. ц-р Івано-Франківського нац. мед. ун-ту, 2009. С. 533–540.
7. Мухін В. М. Фізична реабілітація. Київ : Олімпійська література. 2000. 424 с.
8. Отрох Т. Фізіотерапевтична допомога дітям. *Дефектолог*. 2008. № 2. С. 29–30.
9. Чеботарьова О. В. Метелики в обладунках. Діти з ДЦП. Харків : Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с.
10. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 21.

References:

1. Hlushenko, K.O. (2006). Osoblyvosti psykholoho-pedahohichnoi diahnostyky ditei z kompleksnymy porushenniamy [Features of psychological and pedagogical diagnostics of children with complex disorders]. *Sotsialno-psykholohichni problemy tyflopedahohiky: zbirnyk naukovykh prats*. Kharkiv. Issue 6. Part 1. P. 122–132 [in Ukrainian].
2. Dolynnyi, Yu.O. (2003). Psykholoho-pedahohichni aspekty fizychnoho vykhovannia ditei z DTsP [Psychological and pedagogical aspects of physical education of children with cerebral palsy]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*: zb. nauk. prats. Kharkiv – Lviv. *KhDADM*. № 17, part 3. P. 111–114 [in Ukrainian].
3. Zaierkova, N.V., Treitiak, A.O. (2016). *Inklyuzyvna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv [Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents]*. Kyiv. 68 p. [in Ukrainian].
4. Kyzymovych, D.S. (2003). Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna dopomoha ditiam i molodi z osoblyvymy potrebamy ta yikhnim batkam [Social, educational and psychological assistance to children and young people with special needs and their parents]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka*, 3, 103–109 [in Ukrainian].
5. Myronova, S.P. (2010). *Osnovy korektsiinoi pedahohiky: navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of correctional pedagogy: a study guide]*. Kamianets-Podilskyi. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. 264 p. [in Ukrainian].
6. Levchenko, V.A. (2009). *Fizychna reabilitatsiia v dytiachomu vitsi: navch. posib. [Physical rehabilitation in childhood: a manual]*. Prykarp. nats. un-t im. V. Stefanyka. Ivano-Frankivskyi nats. med. un-t. Ivano-Frankivsk. Vydavn. ts-r Ivano-Frankivskoho nats. med. un-tu. P. 533–540 [in Ukrainian].
7. Mukhin, V.M. (2000). *Fizychna reabilitatsiia. [Physical rehabilitation]*. Kyiv: Olimpiiska literatura. 424 p. [in Ukrainian].
8. Otrakh, T. (2008). Fizioterapevtychna dopomoha ditiam [Physiotherapy care for children]. *Defektolog*, 2, 29–30 [in Ukrainian].
9. Chebotarova, O.V. (2019). *Metelyky v obladunkakh. Dity z DTsP [Butterflies in armour. Children with cerebral palsy]*. Kharkiv: Vydavnytstvo “Ranok”, VH “Kenhuru”. 32 p. [in Ukrainian].
10. Iurkiv, Ya.I. (2012). Sutnist ta spetsyfika sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy z obmezhenymy mozhlyvostiamy [The essence and specificity of social and pedagogical work with children with disabilities]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, 1, 21 [in Ukrainian].

Отримано: 23.07.2025

Рекомендовано: 27.08.2025

Опубліковано: 20.10.2025

UDC 004.9:316.6:376-056.26

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-13>

Oleksandr Volodymyrovych SHEVCHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Digital, Educational, and Socio-Economic Technologies,

Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education

“Kamianets-Podilskyi State Institute”

E-mail: evruka@i.ua

ORCID: 0000-0002-0557-2994

THE IMPACT OF AR/VR ON INCLUSION: BARRIERS AND DESIGN

Abstract. Introduction. In the era of rapid digital technology development, augmented reality (AR) and virtual reality (VR) are increasingly being implemented in education, culture, healthcare, and social services. These technologies offer new opportunities for interaction, communication, and learning; however, their inclusiveness remains a pressing issue. Despite their potential to overcome barriers, AR/VR technologies often create new ones due to poor design, high cost, or limited adaptability to the needs of people with disabilities. In this context, it becomes crucial to critically assess the impact of AR/VR on inclusion and to identify pathways for developing truly accessible digital environments.

Purpose. The purpose of this study is to analyze the impact of AR/VR technologies on inclusion processes, to identify the main barriers that arise during their use, and to justify the principles of inclusive design capable of ensuring equal access to digital resources regardless of users' physical or cognitive characteristics. The research also aims to explore practical applications of AR/VR in education, social engagement, and rehabilitation.

Scientific novelty. The scientific novelty lies in the interdisciplinary analysis of AR/VR as tools for inclusive interaction, covering aspects of accessibility, ergonomics, cognitive load, and social impact. For the first time, recommendations for creating AR/VR products based on universal design principles have been formulated, taking into account the needs of people with various types of disabilities. An approach to inclusive digital immersion has been proposed, combining technical and psycho-pedagogical components, along with an analysis of effective implementations of such solutions in international practice.

Conclusions. AR/VR technologies can become powerful tools for creating inclusive environments, but only if accessibility principles are respected and users with special needs are actively involved in content development. Successful inclusion requires a systemic approach, interface adaptation, affordable devices, and support at the level of educational and social policy. Further research should focus on assessing the emotional and cognitive effects of AR/VR experiences on different user groups and on identifying strategies to minimize potential risks.

Key words: AR/VR, inclusion, universal design, digital barriers, sensory interaction, co-design, educational inclusion, user experience, functional limitations.

Олександр Володимирович ШЕВЧУК,

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій,

Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти

«Кам'янець-Подільський державний інститут»

E-mail: evruka@i.ua

ORCID: 0000-0002-0557-2994

ВПЛИВ AR/VR НА ІНКЛЮЗІЮ: БАР'ЄРИ ТА ДИЗАЙН

Анотація. Вступ. У добу стрімкого розвитку цифрових технологій доповнена (AR) та віртуальна реальність (VR) дедалі активніше впроваджуються у сферу освіти, культури, охорони здоров'я та соціальних послуг. Вони відкривають нові можливості для взаємодії, комунікації та навчання, однак постає питання їхньої інклюзивності. Попри потенціал до подолання бар'єрів, ці технології часто самі створюють нові – через недосконалий дизайн, високу вартість або обмежену адаптованість до потреб осіб з інвалідністю. У цьому контексті актуалізується необхідність критичного осмислення впливу AR/VR на інклюзію та пошуку шляхів створення дійсно доступного цифрового середовища.

Мета. Метою дослідження є аналіз впливу AR/VR-технологій на процеси інклюзії, виявлення основних бар'єрів, що виникають під час їх використання, та обґрунтування принципів інклюзивного дизайну, здатного забезпечити рівний доступ до цифрових ресурсів незалежно від фізичних чи когнітивних особливостей користувачів.

вачів. Дослідження також спрямоване на вивчення практик застосування AR/VR у контексті освіти, соціального залучення та реабілітації.

Наукова новизна. Наукова новизна полягає у міждисциплінарному аналізі AR/VR як інструментів інклюзивної взаємодії, що охоплює аспекти доступності, ергономіки, когнітивного навантаження та соціального впливу. Уперше на основі принципів універсального дизайну сформульовано рекомендації для створення AR/VR-продуктів з урахуванням потреб осіб з різними формами інвалідності. Запропоновано підхід до інклюзивного цифрового занурення, який поєднує технічні й психолого-педагогічні компоненти, та проаналізовано приклади ефективного застосування таких рішень у міжнародній практиці.

Висновки. AR/VR-технології можуть стати потужним інструментом для формування інклюзивного середовища, однак лише за умов дотримання принципів доступності та залучення самих користувачів з ООП до розробки контенту. Успішна інклюзія потребує системного підходу, адаптації інтерфейсів, економічної доступності пристроїв і підтримки на рівні освітньої та соціальної політики. Подальші дослідження мають зосереджуватися на оцінці емоційного та когнітивного впливу AR/VR-досвіду на різні групи користувачів і пошуку шляхів мінімізації потенційних ризиків.

Ключові слова: AR/VR, інклюзивність, універсальний дизайн, цифрові бар'єри, сенсорна інтеракція, ко-дизайн, освітня інклюзія, користувацький досвід, функціональні обмеження.

Introduction. The technological transformation initiated by mobile computing, high-speed internet, and the advancement of artificial intelligence has triggered the rapid expansion of augmented reality (AR) and virtual reality (VR). In Europe, AR/VR inclusivity is recognized not only as a social and legal imperative (for example, Directive 2019/882 “European Accessibility Act”) but also as a source of competitive advantage for producers of such content. In 2023, John Dudley, Lulu Yin, Vanja Garaj, and Per Ola Kristensson introduced the construct of *Inclusive Immersion* as a project concept aimed not merely at providing access, but at enabling the most comfortable and inclusive immersion in VR/AR for people with various physical, sensory, and cognitive impairments. In their review of over 70 scientific and commercial approaches to enhancing VR/AR accessibility, they emphasize the importance of synthesizing universal design with adaptive strategies for diverse user groups [7].

The local scientific discourse in Ukraine also reflects this global trend. For example, O. Sokolyuk and A. Yatsyshyn, in their article, focus on determining the impact of AR/VR technologies on educational practices, noting the weak systematicity of research and the need for standardized methodologies for implementing AR/VR in various learning environments [3, pp. 108–116]. Viktoriia Ivanova, analyzing the use of immersive technologies in the New Ukrainian School, highlights that AR/VR can become a tool for practical inclusion of children with special educational needs: through interactive immersion, even complex socio-civic scenarios can be presented at an individually controlled level, taking into account the specificities of different age and physical capabilities of students [2].

In European studies, particularly those involving Sanjit Samaddar and Helen Petrie, VR and robotics technologies demonstrate high potential in rehabilitation and inclusive education for children with disabilities and older adults. A review conducted within the framework of ICCHP AAATE 2022 shows that even with identical educational or health objectives, the integration of VR and robotics requires careful design that considers typical motor, cognitive, or sensory barriers [9].

Assessing the current state of the scientific base reveals that, although there are isolated successful cases of AR/VR involvement in rehabilitation, education, and intercultural integration, the inclusive design of these technologies remains rather fragmented. The prevailing strategies focus on “adapting the application” to the user rather than proactively “embedding” diversity considerations into the project from the outset (universal design principles). This gap is particularly noticeable in the Ukrainian academic environment: many practical innovations lack proper theoretical justification or systematic analysis of risks related to cybersecurity, cyber fatigue, and the psychological comfort of immersion.

Therefore, this study aims to formulate clear methodological approaches to the inclusive design of AR/VR environments that would not only compensate for barriers but also proactively integrate accessibility principles into every stage of the design process.

Analysis of Recent Research and Publications. In *Inclusive Immersion: a review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse* (2023), British researcher John Dudley and co-authors (including Lulu Yin, Vanja Garaj, and Per Ola Kristensson) proposed the analytical framework “Inclusive Immersion,” which positions AR and VR as spaces for the broadest possible interaction. The authors analyze levels of accessibility encompassing perception, motor activity, and cognitive functions, and highlight the absence of industrial standards for inclusive design. They systematize strategies such as multimodal feedback (sensory intervention), individual freedom

to configure interfaces, and adaptive navigation schemes, ultimately calling for deeper integration of Adaptive UX and Inclusive Design recommendations into AR/VR application development [7].

In the publication *Inclusive AR/VR: accessibility barriers for immersive technologies*, Chris Creed, a researcher from Birmingham City University, together with colleagues, presented the results of two focus workshops involving AR/VR industry professionals and people with various disabilities. They formulated a detailed barrier matrix: physical (challenges in physical movement and input), cognitive (interface overload), sensory (visual, auditory; issues with cybersickness), and communicational. Their conclusions present the “Research Agenda” model, which underscores the necessity of involving people with disabilities in the AR/VR content and service design process from the very beginning of the project [6, pp. 59–73].

A group of Irish researchers led by M. Hamash (Dublin City University) in 2024 published *Breaking through Barriers: A Systematic Review of Extended Reality in Education for the Visually Impaired*. They analyzed 71 articles (2013–2023) from Scopus, ERIC, and other databases: higher education studies prevailed; VR was applied more frequently than AR. Thematic clusters included educational games, orientation and mobility, cognitive spatial mapping, authoring tools, and audio-tactile visualization. The authors concluded that Europe has the highest number of publications and identified clear design guidelines (e.g., 3D audio, spatial cues, gamification, and sensory support) for inclusive education of students with visual impairments [4; 8].

Within an EU-funded project, a team of researchers led by engineer M. Navas Bonilla (Spain, 2025) developed an AR/VR environment for children with special educational needs, incorporating tactile mapping and an adaptive interface. The experiment involved students with dyslexia, ADHD, and motor disorders; assessments covered not only educational impact but also psycho-emotional comfort (stimulating autonomy through adaptive scenarios). The publication emphasizes multidisciplinary collaboration (project designers, educators, neuropsychologists, and parents), co-design methods, and interface individualization—serving as an example of a successful European approach to inclusive XR research [5].

In 2017, a group of Ukrainian researchers led by Stirnenko and Hordiienko, together with Spanish specialist J.R. López Benito, proposed the concept of an intelligent multimodal interface combining AR and brain–computer interface (BCI) technologies for people with functional impairments. This development envisioned multimodal sensory modification (visual-auditory stimuli, feedback via brain signal scanning) to minimize motor barriers and enable adaptive interface control. Although still at the conceptual stage, the system demonstrates the potential of user-centered design for people with special needs—a promising basis for active implementation in inclusive AR/VR scenarios in Ukraine [10].

Purpose of the Study. A comprehensive analysis of the potential and challenges of using augmented and virtual reality technologies to create an inclusive environment, identification of the main barriers to their use for people with different needs, and development of principles for inclusive AR/VR design solutions capable of ensuring accessibility, ergonomics, and effective participation for all categories of users.

Presentation of the Main Research Material. In AR/VR research, one of the less explored yet critically important aspects is the impact of these technologies on the emotional engagement of users with disabilities. Interface developers often focus on technical adaptation—reducing headset weight, implementing voice control, or ensuring the scalability of interface elements. At the same time, the depth of inclusion depends not only on physical accessibility but also on whether an AR/VR system can evoke an emotionally safe sense of presence, particularly for individuals with sensory regulation disorders or anxiety conditions. In the study by Dudley et al. (2023), a separate category of challenges is identified as “audiovisual overload”—sensory stimuli in AR/VR can lead to disorientation or even trigger panic reactions in users with sensory hypersensitivity. The authors emphasize that genuine inclusivity begins not with adding functions, but with rethinking the immersion experience itself as a safe and controlled environment for various user scenarios [1; 7].

The national context also shows attempts to integrate VR into rehabilitation environments. For example, in the publication by Stirenko, Gordienko, and López Benito (2017), an innovative concept of a multisensory AR BCI interface was proposed, enabling adaptive interaction between a user with limited motor skills and a virtual environment through a neural interface. This approach opens pros-

pects not only for physical control but also for self-expression, which is vital for users with limited speech or motor abilities. This type of design focuses on “interface empathy,” where the technology not only reacts but anticipates opportunities for interaction that the user may not have had in real life [10].

From the perspective of educational inclusion, M. Hamash et al. (2024) emphasize the practices of creating cognitive spatial maps in VR for students with visual impairments. Their review shows that the most effective interfaces are those where spatial landmarks are combined with audio prompts and tactile feedback. Such design not only ensures navigation but also builds the user’s own mental model of space, enhancing confidence in independent movement in both digital and real environments [8].

In the context of AR/VR design for people with dyslexia or on the autism spectrum, the Spanish project led by M. Navas Bonilla (2025) introduced flexible interaction scenarios, where the user can choose the intensity of feedback, the speed of information delivery, and visual cues. This shifts the paradigm from “adapting to a standard” to creating an environment shaped around the user—an approach aligned with the principles of participatory design and Universal Design for Learning [4].

Thus, the experience of European and Ukrainian researchers demonstrates that the future of inclusive AR/VR is linked not so much to the unification of solutions as to the personalization of design, where users are not merely subjects of testing but full co-authors of the technological environment.

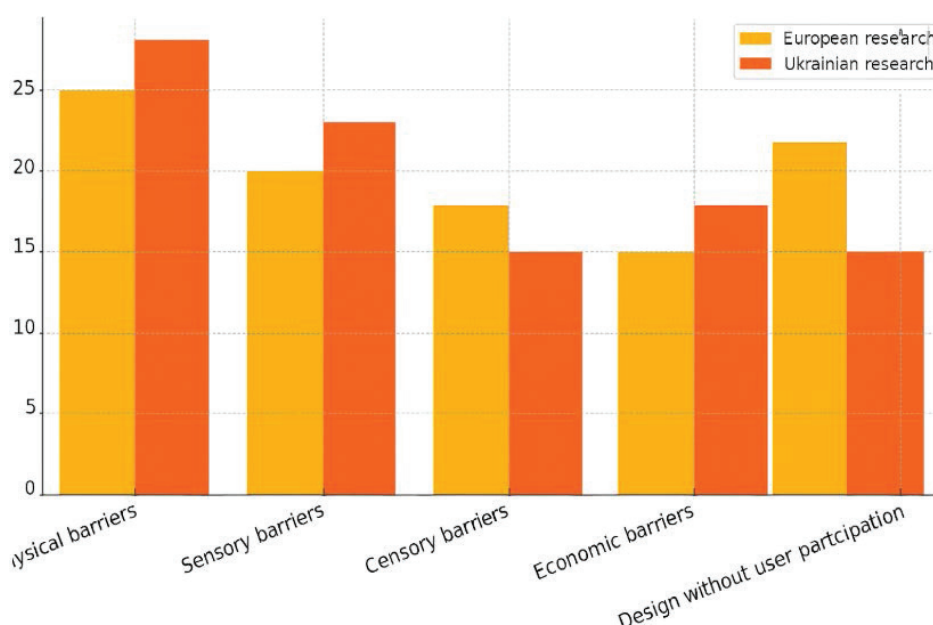


Fig. 1. Types of barriers in AR/VR regarding inclusion: comparison between Europe and Ukraine

This diagram illustrates a comparison of common barriers to the application of AR/VR technologies for inclusion between European and Ukrainian studies.

Key observations:

- Physical barriers (e.g., headset weight, hand controls) are mentioned more frequently in Ukrainian studies.
- Cognitive barriers (interface complexity, overload) are notable in both European and Ukrainian works.
- Economic factors (device cost, infrastructure) are more often highlighted in Ukraine.
- Lack of user participation in design is more frequently mentioned in European works as a challenge for inclusive UX.

Conclusions and Prospects for Further Research. Based on the conducted analysis, it can be concluded that augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies have significant potential in shaping an inclusive digital environment; however, this potential is only partially

realized. The main barriers remain the physical limitations of devices, cognitive overload of interfaces, economic inaccessibility, and insufficient involvement of users with special needs in the design process. Successful examples of inclusive AR/VR exist in both Ukrainian and European scientific contexts, but they are fragmented and require further generalization and systematization.

Future research should focus on several key areas: first, the development of co-design methodologies that involve the active participation of users with disabilities in creating AR/VR solutions; second, the assessment of the psycho-emotional and cognitive impact of immersive content; and third, the creation of tools for adapting interfaces to individual needs without loss of functionality. An interdisciplinary approach is also relevant—engaging designers, programmers, educators, rehabilitation specialists, and the users themselves in creating an effective inclusive experience in AR/VR environments. Studying the local Ukrainian context in comparison with European practices can serve as the basis for developing national digital inclusion strategies.

Bibliography:

1. Creed C., Al-Kalbani M., Theil A., Sarcar S., Williams I. Inclusive AR/VR: Accessibility barriers for immersive technologies. *Universal Access in the Information Society*. 2023. Vol. 23. P. 59–73. URL: <http://10.1007/s10209-023-00969-0>.
2. Carmen del Rosario Navas-Bonilla, Julio Andrs Guerra-ArangoJulio, Daniel Alejandro Oviedo-Guado, Daniel Eduardo Murillo-Noriega. Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Special Educational Needs*. 2025. Volume 10. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>.
3. Creed C., Al-Kalbani, M., Theil, A., Sarcar, S., William, I. Inclusive AR/VR: accessibility barriers for immersive technologies. *Universal Access in the Information Society*. 2024. Vol. 23. P. 59–73. URL: <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00969-0>.
4. Dudley J., Yin L., Garaj V., Kristensson P. O. Inclusive Immersion: a review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse. *Virtual Reality*. 2023. Vol. 27. P. 2989–3020. URL: <http://10.1007/s10055-023-00850-8>.
5. Dudley J., Yin L., Garaj V., Kristensson Per O. Inclusive Immersion: a review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse. *Virtual Reality*. 2023. Vol. 27. P. 2989–3020. URL: <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00850-8>.
6. Hamash M., Ghreir H., Tiernan P. Breaking through Barriers: A Systematic Review of Extended Reality in Education for the Visually Impaired. *Educ. Sci.* 2024. Vol. 14 (4). 365 p. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14040365>.
7. Ivanova V.V., Shepilev D.S. The use of immersive technologies for developing civic competencies in the New Ukrainian School. *Pedagogichna Akademiya: naukovi zapysky*, (12). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14516588>.
8. Samaddar S., Desideri L., Encarnação P., Gollasch D., Petrie H., Weber G. Robotic and virtual reality technologies for children with disabilities and older adults. *Católica Lisbon Research Unit in Business and Economics (CUBE) Católica Lisbon School of Business & Economics*. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-08645-8_24.
9. Sokoljuk O. The impact of VR/AR on learning technologies and educational practices. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. Vol. 60. P. 108–116. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-108-116>.
10. Stirenko S., Gordienko Yu., Shemsedinov T., Alienin O., Kochura Yu., Gordienko N., Rojbi A., López Benito J.R., Artetxe González E. User-driven Intelligent Interface on the Basis of Multimodal Augmented Reality and Brain-Computer Interaction for People with Functional Disabilities. URL: <http://arxiv.org/abs/1704.05915>.

References:

1. Creed, C., Al-Kalbani, M., Theil, A., Sarcar, S., & Williams, I. (2023). Inclusive AR/VR: Accessibility barriers for immersive technologies. *Universal Access in the Information Society*, 23, 59–73. Retrieved from: <http://10.1007/s10209-023-00969-0> [in English].
2. Carmen del Rosario Navas-Bonilla, Julio Andrs Guerra-ArangoJulio, Daniel Alejandro Oviedo-Guado, Daniel Eduardo Murillo-Noriega. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Special Educational Needs*. Volume 10. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851> [in English].
3. Creed, C., Al-Kalbani, M., Theil, A., Sarcar, S., & William, I. (2024). Inclusive AR/VR: accessibility barriers for immersive technologies. *Universal Access in the Information Society*, 23, 59–73 Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00969-0> [in English].

4. Dudley, J., Yin, L., Garaj, V., & Kristensson, P. O. (2023). Inclusive Immersion: a review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse. *Virtual Reality*, 27, 2989–3020. Retrieved from: <http://10.1007/s10055-023-00850-8> [in English].
5. Dudley, J., Yin, L., Garaj, V., & Kristensson, P. O. (2023). Inclusive Immersion: a review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse. *Virtual Reality*, 27, 2989–3020. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00850-8> [in English].
6. Hamash, M., Ghreir, H., & Tiernan, P. (2024). Breaking through Barriers: A Systematic Review of Extended Reality in Education for the Visually Impaired. *Educ. Sci.* 14(4), 365. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci14040365> [in English].
7. Ivanova, V.V. & Shepilev, D.S. (2024). The use of immersive technologies for developing civic competencies in the New Ukrainian School. *Pedagogichna Akademiya: naukovi zapysky*, (12). Retrieved from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14516588> [in English].
8. Samaddar, S., Desideri, L., Encarnação, P., Gollasch, D., Petrie, H., & Weber, G. Robotic and virtual reality technologies for children with disabilities and older adults. *Católica Lisbon Research Unit in Business and Economics (CUBE) Católica Lisbon School of Business & Economics*. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-08645-8_24 [in English].
9. Sokoljuk, O. (2022). The impact of VR/AR on learning technologies and educational practices. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60, 108–116. Retrieved from: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-108-116> [in English].
10. Stirenko, S., Gordienko, Yu., Shemsedinov, T., Alienin, O., Kochura, Yu., Gordienko, N., Rojbi, A., López Benito, J.R., & Artetxe, González E. User-driven Intelligent Interface on the Basis of Multimodal Augmented Reality and Brain-Computer Interaction for People with Functional Disabilities. Retrieved from: <http://arxiv.org/abs/1704.05915> [in English].

Отримано: 28.07.2025

Рекомендовано: 29.08.2025

Опубліковано: 20.10.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

ІНКЛЮЗІЯ І СУСПІЛЬСТВО

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 2(10), 2025

Комп'ютерне верстання *Ю.В. Ковальчук*

Підписано до друку 06.10.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 12,79.
Наклад 100 прим. Замовлення № 1025/807

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.