

Ганна Соколова,

доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії
педагогічних наук України,

директор навчально-наукового інституту
фізичної культури, спорту та спеціальної освіти,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9913-181>

Олексій Чебикін,

доктор психологічних наук, професор,

дійсний член Національної академії педагогічних наук України,

професор кафедри теорії та методики практичної психології соціально-гуманітарного факультету,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7905-2708>

Анатолій Массанов,

доктор психологічних наук,

професор кафедри теорії та методики практичної психології

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1002-4941>

Ірина Орленко,

доктор філософії,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-0217>

ПАТОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті представлено результати емпіричного патопсихологічного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей самосвідомості дітей з особливими освітніми потребами. Актуальність роботи зумовлена тим, що самосвідомість відіграє ключову роль у становленні особистості, сприяючи формуванню уявлень про себе, власні можливості, соціальні ролі та взаємозв'язки з навколишнім світом. У дітей із зазначеними особливостями ці процеси нерідко зазнають порушень або набувають специфічних форм через наявність первинних чи вторинних психічних дисфункцій. Патопсихологічний аналіз самосвідомості таких дітей передбачає вивчення когнітивних, емоційних і мотиваційних аспектів їхньої «Я-концепції», які часто мають фрагментарний, нестабільний або суперечливий характер. Використання спеціально розробленого методичного комплексу, що відповідає поставленій меті, дало можливість здійснити емпіричне дослідження відповідно до всіх вимог психодіагностики. Проведений порівняльний аналіз рівня сформованості одного з основних компонентів самосвідомості – уявлення про власне фізичне «Я» – показав, що в разі затримки розвитку цей процес відбувається повільніше, ніж у дітей із типовим розвитком. Основні розбіжності між групами спостерігалися в емоційному ставленні дітей до власної зовнішності.

Індивідуалізація дітей з особливими освітніми потребами проявляється через позитивне ставлення до себе, високу оцінку власного настрою, комунікативних навичок, соціальних контактів і навчальних досягнень. У шкільному середовищі цей процес реалізується завдяки дружнім взаєминам з однолітками, активній комунікації та взаємодії з навколишнім соціальним середовищем.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, патопсихологічне дослідження, самосвідомість, самооцінка, фізичне «Я», індивідуалізація.

Вступ і сучасний стан досліджуваної проблеми.

Питання становлення й розвитку самосвідомості дітей з особливими освітніми потребами посідає важливе місце в сучасних наукових дослідженнях із патопсихології та спеціальної педагогіки. Самосвідомість розглядається як центральне психологічне утворення, що сприяє цілісності особистості, формуванню уявлень про себе, власні можливості, соціальні ролі та взаємозв'язки з оточенням. У зарубіжній психологічній науці проблема самосвідомості детально розглядається в межах різних теоретичних підходів. Зокрема, вагомий внесок зробили У. Джемс, представники теорії символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід, М. Кун, Г. Келлі), а також дослідники психоаналітичного напрямку (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорні, Е. Еріксон). Значну увагу цій проблематиці приділено й у гуманістичних концепціях (К. Роджерс, А. Маслоу) та когнітивних теоріях (Л. Фестінгер, М. Розенберг). Розробки цих авторів слугують теоретичним підґрунтям сучасних досліджень самосвідомості особистості (Timmons, 2007).

У контексті зазначених теоретичних підходів патопсихологічні аспекти розвитку самосвідомості пов'язують із формуванням адекватної самооцінки, усвідомленням внутрішніх психічних процесів і потягів, досягненням психологічної зрілості, подоланням внутрішньої тривожності, налагодженням взаємодії зі «значущим іншим», становленням «Я-концепції» та процесом особистісної самоактуалізації (Marsh, 2002).

У дітей з особливими освітніми потребами ці процеси нерідко порушуються або набувають специфічних форм прояву через первинні або вторинні психічні дисфункції. Патопсихологічне вивчення самосвідомості таких дітей передбачає аналіз когнітивних, емоційно-вольових і мотиваційних компонентів «Я-концепції», які часто характеризуються фрагментарністю, суперечливістю та нестабільністю (Могильова, 2013). Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра або особливими мовленнєвими потребами демонструють спотворені або знижені рефлексивні здібності, що ускладнює адекватне усвідомлення власних можливостей, обмежень і соціальних очікувань.

Зокрема, у дітей з особливими освітніми потребами часто спостерігається недиференційованість образу «Я», невміння відокремлювати власні емоції від зовнішніх впливів. У дітей із розладами аутистичного спектра відзначається специфічна форма «Я-концепції», що може бути представлена замкненістю, труднощами у вербалізації внутрішніх переживань і відсутністю адекватної самоідентифікації. Для дітей із порушеннями слуху та зору характерні вторинні патопсихологічні утворення, зумовлені обмеженнями сенсорного досвіду, що позначаються на формуванні цілісного образу себе та власної діяльності. Важливим аспектом патопсихологічного дослідження є вивчення ставлення дитини до власної особистості, рівня самооцінки й адекватності самоприйняття. Дослідження

свідчать, що діти з особливими освітніми потребами часто демонструють або завищену, або занижену самооцінку, яка не відповідає реальним можливостям. Це є наслідком порушення механізмів соціального порівняння та внутрішнього діалогу, а також недостатнього розвитку рефлексії (Федоренко, 2015).

Таким чином, патопсихологічний аналіз самосвідомості дітей з особливими освітніми потребами має ключове значення для розробки корекційно-розвивальних програм. Він дає можливість не лише діагностувати проблемні зони у становленні особистості дитини, а й сприяти формуванню позитивного образу «Я», підвищенню самооцінки, розвитку навичок саморегуляції, що є невід'ємною частиною соціальної адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство та становить значимий елемент психолого-педагогічного супроводу (Соколова, 2023).

У дітей з особливими освітніми потребами формування основних психологічних утворень проходить повільніше, ніж у їх однолітків, що розвиваються нормотипово, та супроводжується специфічними особливостями (Бужинецька, 2023). Слід зазначити, що в наукових дослідженнях питання розвитку самосвідомості та інших особистісних характеристик у дітей з особливими освітніми потребами вивчалось значно рідше, ніж їх пізнавальні процеси. Однак у сучасній системі спеціальної освіти все більше уваги приділяється розвитку різних аспектів самосвідомості у таких дітей, що відображено в працях К. Бужинецької, Т. Процько, Т. Сак, В. Синьова, Г. Соколової, Н. Стадненко й інших учених.

Крім того, теоретичні підвалини дослідження особливостей становлення самосвідомості в дітей з особливими освітніми потребами закладені в роботах Л. Прохоренко, Т. Сак, Є. Синьової, Т. Скрипник, І. Татьянчикової. Сучасні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу таких дітей висвітлюються в наукових працях В. Кобильченка, С. Кульбіди, Т. Сак, Т. Скрипник, Г. Соколової, О. Федоренко й інших дослідників.

Так, на основі численних досліджень І. Татьянчикової та Г. Олійник (Татьянчикова, 2015; Олійник, 2020) та інших українських вчених отримані дані, що основні компоненти самосвідомості дітей з особливими освітніми потребами розвиваються в процесі їх соціалізації та було виділено ключові педагогічні й розвивальні показники, які виступають основними критеріями рівня розвитку самосвідомості школярів на різних етапах їх соціалізації з урахуванням індивідуальних вікових особливостей. Зокрема, до таких критеріїв вчені відносять: рівень успішності в навчанні та поведінці; загальне самопочуття, активність і настрій дитини; прояви тривожності й агресивності; ступінь соціально-психологічної адаптації (етап адаптації). Далі, на етапі індивідуалізації, оцінюються розвиток самосвідомості дитини, адекватність самооцінки, здатність усвідомлювати свої психофізіологічні особливості, можливості та позитивні риси.

Мета та завдання дослідження. Виходячи з викладеного матеріалу, визначимо основну мету статті – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити патопсихологічні особливості розвитку основних компонентів самосвідомості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Для реалізації поставленої мети були визначені такі завдання: 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми формування самосвідомості та визначити її основні структурні компоненти, доступні для діагностики та корекції у дітей з особливими освітніми потребами; 2) провести порівняльне дослідження особливостей формування елементів самосвідомості в дітей з нормотиповим розвитком і в дітей з особливими освітніми потребами, виокремивши індивідуальні та типові особливості.

У процесі реалізації дослідження було розглянуто ключові характеристики досліджуваного поняття, зокрема його зв'язок із задоволеністю дитини образом власного фізичного «Я» та особливості процесу індивідуалізації як важливого компонента самосвідомості.

Методи дослідження. У роботі застосовувалися такі методики: «Фізичне Я» (автор Н. Могильова) має за мету оцінювання здатності дитини описувати свій зовнішній вигляд, спираючись на безпосереднє сприйняття, рівень обізнаності про функціональне призначення основних частин тіла, усвідомлення статевої ідентичності, розуміння постійності статевої належності та вміння вербально висловлювати емоційне ставлення до свого вигляду. Для аналізу особливостей індивідуалізації дітей з особливими освітніми потребами використовувалася «Карта спостережень» (автор Д. Стотт). Цей інструмент є ефективним, однак його застосування потребує експертної оцінки, що ускладнює процес дослідження. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами має специфічні особливості, оскільки значною мірою залежить від сенсорного сприйняття й особливостей розвитку когнітивних процесів. Важливу роль у формуванні самосвідомості відіграє розвиток орієнтації в навколишньому середовищі, ознайомлення з його основними характеристиками та вдосконалення когнітивних процесів, як-от аналіз, порівняння, синтез, узагальнення та класифікація. Шкальна методика Дембо-Рубінштейн «Визначення самооцінки» передбачає, що дитина має позначити на вертикальних шкалах рівень розвитку певних якостей (самооцінка) та бажаний рівень розвитку цих якостей (рівень домагань). Досліджуваним надається спеціальний бланк із відповідними інструкціями та завданнями. У традиційному варіанті методики оцінюються такі характеристики: здоров'я; інтелектуальні здібності; характер; авторитет серед однолітків; практичні навички та вміння; зовнішність; впевненість у собі.

З огляду на специфіку дослідження шкали методики були адаптовані для дітей з особливими освітніми потребами. Діти оцінювали себе за такими критеріями: здоров'я; уміння; розумові здібності; доброзич-

ливість; наявність друзів; емоційний стан (веселий); успішність у навчанні.

Методика оцінювання шкільної мотивації Н. Лусканової застосовувалася для визначення рівня індивідуалізації. Діагностика здійснювалася за допомогою короткої анкети, що складалася з 10 питань, спрямованих на виявлення ставлення дитини до навчання, її емоційного реагування на шкільну ситуацію та загального рівня зацікавленості навчальним процесом. У дослідженні взяли участь 30 дітей із нормотиповим розвитком і 30 дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку.

Результати дослідження. Комплексне порівняльне дослідження формування елементів самосвідомості в дітей із нормотиповим розвитком і з особливими освітніми потребами здійснювалося у три етапи. На першому етапі було проведено дослідження онтогенетичної динаміки розвитку елементів самосвідомості в дітей із нормотиповим психічним розвитком. Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу виділити ключові компоненти структури самосвідомості: тілесно-сенсорний образ «Я» (знання про власну зовнішність та емоційне ставлення до неї), статево-вікову ідентифікацію, ставлення до процесу дорослішання, психологічне відчуття часу (усвідомлення зв'язку минулого, теперішнього та майбутнього), прагнення до соціального схвалення, що реалізується через формування самооцінки, а також усвідомлення соціальних норм і правил взаємодії з оточенням.

Слід наголосити, що передумовою формування індивідуалізованого образу «Я» є процес самосприйняття. Першою ознакою його становлення вважається усвідомлення дитиною власної статевої належності, орієнтація у власному тілі та знання про функціональне призначення його частин.

Під час реалізації нашого дослідження із застосуванням методики «Фізичне Я» було виявлено, що діти з нормотиповим психічним розвитком демонструють стабільне розуміння своєї статевої належності та її незмінності, що свідчить про достатній рівень сформованості базового рівня «соціального Я».

Разом із тим здатність до більш диференційованого самосприйняття на цьому етапі ще є недостатньо розвиненою (відповідно до критеріїв, закладених у керівництві до методики). Під час виконання завдання із розглядання свого відображення в дзеркалі 43,73 % дітей не змогли назвати дрібні частини обличчя або назвали лише дві-три з них. Лише 12,8 % дітей продемонстрували вміння виділяти більшість таких деталей. Щодо розуміння функціонального призначення деяких частин тіла, то більшість дітей (87,9 %) давали короткі та часом неточні відповіді, що свідчить про недостатню сформованість тілесного компонента самосвідомості на цьому етапі.

Отже, на початку молодшого шкільного віку знання дітей про власну зовнішність і функціональні особливості тіла є несистемними, а їхнє вербалізоване відтворення викликає у дітей помітні труднощі. Ці обмеження

можуть бути зумовлені як віковими особливостями спілкування з дорослими, так і порушеннями мовленнєвого розвитку, що дедалі частіше фіксуються в сучасних першокласників. Причини цього явища можуть мати як біологічне, так і соціальне походження, більш детальний аналіз яких виходить за межі нашого дослідження. Загалом зроблено висновок, що когнітивний компонент структури «Я» у дітей зазначеної вікової групи перебуває на стадії становлення. Водночас майже всі діти з нормотиповим розвитком демонстрували позитивне емоційне ставлення до власної зовнішності: вони усміхалися, дивлячись на своє відображення, а деякі навіть схвально коментували побачене.

У дітей з особливими освітніми потребами рівень сформованості навичок вербального опису власної зовнішності був суттєво нижчим порівняно з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком. Двоє дітей цієї групи взагалі не змогли описати своє відображення у дзеркалі, ще п'ятеро (20 %) мали труднощі з називанням навіть основних частин обличчя. Лише 16 % (чотири дитини) за допомогою додаткових запитань змогли перерахувати більшість другорядних деталей, при цьому статистична обробка результатів виявила значущі відмінності між групами ($p < 0,026$).

Крім того, 32 % дітей з особливими освітніми потребами не змогли відповісти на запитання щодо функціонального призначення окремих частин тіла, тоді як інші давали короткі й не завжди точні відповіді, подібно до дітей з типовим розвитком. Однак і за цим критерієм було зафіксовано статистично значущі відмінності між досліджуваними групами ($p < 0,001$). Отже, знання про власне тіло в дітей з особливими освітніми потребами виявляються менш чіткими та системними порівняно з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком.

Діти з нормотиповим розвитком демонстрували чітке розуміння своєї статеві належності та її незмінності. Натомість у групі дітей з особливими освітніми потребами, хоча всі знали власну стать, четверо не усвідомлювали сталість цього факту. В одному випадку це можна було пояснити нерозумінням поставленого завдання, проте в інших трьох випадках діти продовжували працювати над подальшими завданнями, що свідчить про неповне формування статевої ідентичності.

Основні розбіжності між досліджуваними групами виявлено в площині емоційного ставлення дітей до власної зовнішності. Під час спостережень деякі діти демонстрували негативні емоції, коли розглядали

своє відображення: кілька дітей виражали незадоволення через насупленість, тоді як більшість узагалі не виявляли жодної емоційної реакції. Жодна дитина не висловила схвалення на власну адресу. Такі дані дають підстави стверджувати, що на цьому етапі розвитку індивідуальний образ «Я» ще не сформований, причому це стосується як когнітивної, так і емоційної складової. Крім того, було зафіксовано цікаву особливість – переважання соціально зумовленого образу «Я» над індивідуалізованим самосприйняттям.

Але в дітей із нормотиповим психічним розвитком спостерігалася виразна позитивна динаміка в розвитку здатності до самоусвідомлення. Діти шостого року життя вже без труднощів перераховували частини обличчя й могли детально описати функціональне призначення різних частин тіла. Наприклад, один із респондентів (Павло Н., 5,9 року) зазначив: «Руки – щоб усе робити: малювати, грати, ліпити. Ноги – для ходьби, бігу і танців. Голова – щоб думати». Водночас жодна дитина не змогла дати цілісний опис власної зовнішності, що свідчить про труднощі в диференціації та усвідомленні індивідуальних рис навіть на рівні фізичної зовнішності. Емоційне ставлення до себе переважно залишалось позитивним: діти схвально говорили про себе, однак у близько половини випадків позитивні оцінки стосувалися не власної зовнішності, а одягу чи аксесуарів. Лише окремі діти прямо характеризували себе як «красивих».

У дітей з особливими освітніми потребами, навіть за умов спеціального навчання, такої вираженої позитивної динаміки у формуванні уявлень про власний зовнішній вигляд не зафіксовано. Переважна більшість (66,6 %) продовжували називати здебільшого лише основні частини обличчя під час взаємодії з власним відображенням. Відповіді на запитання щодо функцій частин тіла в цієї групи дітей часто були надмірно спрощеними, неточними й короткими. Наприклад, Наталка С. (6 років) відповіла: «Руки – брати. Ноги – йти. Голова... не знаю». Лише один учасник цього дослідження надав відповіді, які були порівнянними з відповідями дітей із групи нормативного розвитку.

Статистичний аналіз показав достовірні відмінності між двома групами за цим показником у старшій дошкільній віковій категорії (табл. 1).

Табличні дані свідчать про стійку тенденцію до уповільненого розвитку здатності до самосприйняття. Це стосується як когнітивного, так і емоційного компонентів самосвідомості.

Таблиця 1

Характеристика показників уявлень про «фізичне Я» дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами

	Диференційованість самосприйняття	Знання функціонального призначення частин тіла	Емоційний аспект самоставлення
Контрольна група (діти з нормотиповим розвитком)	5,00 ± 0,00	4,97 ± 0,05	2,87 ± 0,05
Діти з особливими освітніми потребами	2,43 ± 0,20	3,18 ± 0,18	0,97 ± 0,2
Достовірність відмінностей	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,001$

В емпіричній групі лише 28 % дітей з особливими освітніми потребами змогли дати розгорнуті та змістовні відповіді щодо функціонального призначення частин тіла (у нормі цей показник становить 100 %, $p < 0,001$). При цьому 52 % дітей правильно перерахували основні частини обличчя. Позитивна динаміка спостерігалася в емоційному ставленні до себе, проте більшість дітей з особливими освітніми потребами, розглядаючи себе, звертали увагу переважно на одяг, а не на риси обличчя. Жодна дитина не змогла описати себе словами.

У дітей з нормотиповим розвитком у 55,58 % випадків самоопис був розгорнутим і містив особистісні характеристики. Наприклад: «Я весела, у мене очі сміються, волосся кучеряве, а шпильки красиві» (Марійка Ш., 6,5 року).

Наступним етапом емпіричного дослідження стало виявлення особливостей індивідуалізації дітей з особливими освітніми потребами як значимого компонента їхньої самосвідомості. Оскільки попередня частина нашого дослідження зафіксувала значимі відмінності між емпіричними групами дітей, подальша дослідницька робота здійснювалася щодо дітей з особливими освітніми потребами.

У науковій сфері індивідуалізація розглядається як здійснення психолого-педагогічного впливу з урахуванням унікальних особливостей кожної дитини (Соколова, 2023). Її основна мета – розвиток соціальних компонентів саамосвідомості відповідно до рівня психологічної готовності дитини до навчання й адаптації в соціальному середовищі. Індивідуалізація передбачає такі компоненти: особистісну систему цінностей; механізми, пов'язані з пам'яттю та моторикою (рівень розвитку мимічної експресії та ступінь

удосконалення рухових навичок); розширення можливостей шкільного життя через залучення до позашкільної діяльності, а також спрямованість на вчителя (емоційне сприйняття педагога).

Структура індивідуалізації розкривається у шкалах методики карти спостережень, зокрема за шкалами: «комунікативність», «трудові вміння та навички», «дрібна моторика руки», «загальна координація рухів» і «миміка». Також враховуються результати самооцінної методики Дембо – Рубінштейн і методики Лусканової, спрямованої на визначення рівня шкільної мотивації.

На рисунку 1 представлено середньогруповий профіль за методикою Дембо – Рубінштейн, який відображає ключові показники, що характеризують специфіку індивідуалізації.

Усередненим рівнем розвитку характеризується такий параметр індивідуалізації, як «веселий» ($M = 74,122$; $Mdn = 75,000$; $SD = 10,969$; $IQR = 10,000$; $Rk = 1$). Також відносно високими є середньогрупові рівні показників «хороший учень» ($M = 72,759$; $Mdn = 73,000$; $SD = 11,351$; $IQR = 10,000$; $Rk = 3$) та «є друзі» ($M = 73,517$; $Mdn = 75,000$; $SD = 10,976$; $IQR = 10,000$; $Rk = 2$).

Найнижчими в цій вибірці дітей з особливими освітніми потребами є середньогрупові рівні показників «вправний» $M = 69,408$; $Mdn = 70,000$; $SD = 12,394$; $IQR = 20,000$; $Rk = 9$) і «здоровий» ($M = 68,517$; $Mdn = 70,000$; $SD = 12,807$; $IQR = 20,000$; $Rk = 11$).

Проміжними статусами були означені такі показники: «добрий» ($M = 71,144$; $Mdn = 70,000$; $SD = 10,998$; $IQR = 10,998$; $Rk = 9$), «розумний» ($M = 70,166$; $Mdn = 70,000$; $SD = 11,722$; $IQR = 15,000$;

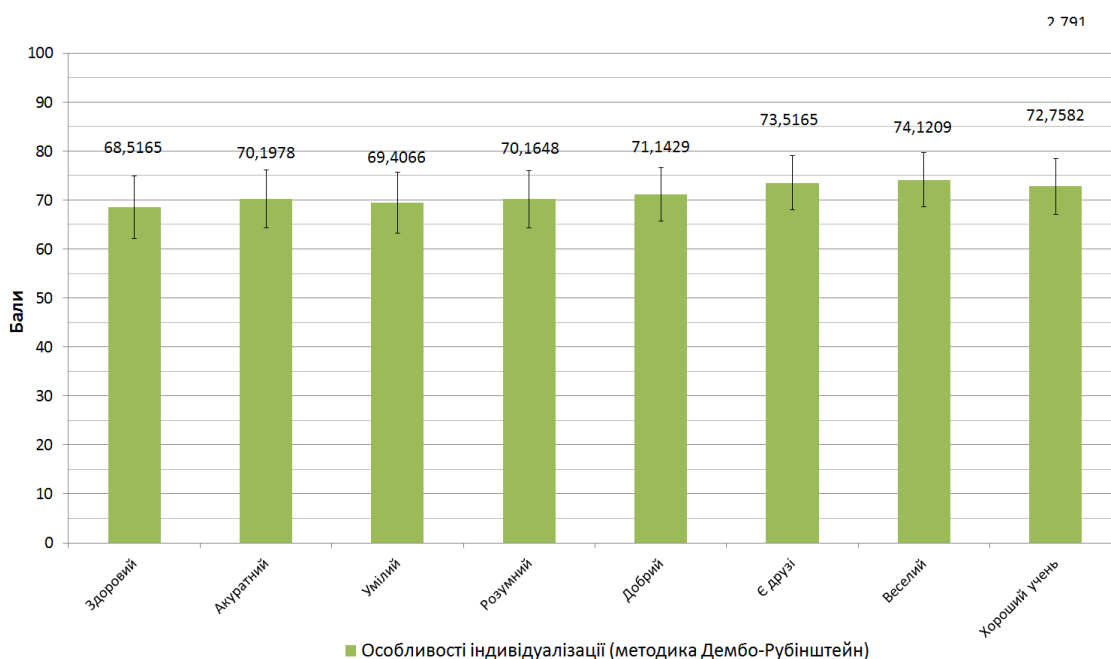


Рис. 1. Середньогруповий профіль дітей з особливими освітніми потребами за методикою Дембо – Рубінштейн, який розкриває особливості їх індивідуалізації

Rk = 5), «ретельний» (M = 70,199; Mdn = 70,000; SD = 11,931; IQR = 20,000; Rk = 6,6).

Отримані результати доводять існування різних рівнів сформованості індивідуалізації у дітей, які взяли участь у дослідженні. Зокрема, середній рівень зафіксовано за показником «веселий», тоді як відносно високими виявилися середньогрупові значення за параметрами «хороший учень» і «є друзі». Найнижчі показники спостерігаються за критеріями «умілий» і «здоровий».

Таким чином, у разі достатньо розвинених емоційно-оцінних і комунікативних аспектів особистості потрібна корекція недостатньо виражених об'єктивних характеристик, оскільки вони можуть створювати значні впливи на подальшу поведінкову активність дітей.

На рисунку 2 представлено результати тестування дітей за методикою Лусканової, що розкриває провідні показники процесу індивідуалізації.

Серед показників індивідуалізації найбільш розвиненим виявився параметр «Ти позитивно ставишся до своїх однокласників» (M = 74,123; Mdn = 75,000; SD = 10,970; IQR = 10,000; Rk = 2). Достатньо високі середньогрупові рівні спостерігалися за пунктами «Чи розповідаєш ти своїм батькам про те, що відбувалося в школі?» (M = 2,112; Mdn = 3,000; SD = 1,112; IQR = 2,000; Rk = 3) та «Тобі б сподобалося, якщо б у школі не задавали домашніх завдань?» (M = 1,980; Mdn = 3,000; SD = 1,056; IQR = 2,000; Rk = 4).

Низькі середньогрупові показники серед дітей з особливими освітніми потребами зафіксовані за критеріями «Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі частіше хочеться

залишитися вдома?» (M = 0,749; Mdn = 0,000; SD = 1,181; IQR = 1,000; Rk = 9,6) та «Якби учитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, бажаючи можуть залишитися вдома, ти пішов би до школи чи залишився б удома?» (M = 0,749; Mdn = 1,000; SD = 0,891; IQR = 1,000; Rk = 9,6).

До групи з проміжними значеннями ввійшли такі показники: «Тобі подобається у школі?» (M = 0,946; Mdn = 1,000; SD = 0,503; IQR = 0,000; Rk = 6,6), «Тобі подобається, коли у вас відмінюють які-небудь уроки?» (M = 1,266; Mdn = 1,000; SD = 1,266; IQR = 3,000; Rk = 5), «Ти хотів би, щоб в школі залишилися одні шкільні перерви?» (M = 0,947; Mdn = 1,000; SD = 1,028; IQR = 1,000; Rk = 6,6), «Ти хотів би, щоб у школі залишилися лише перерви?» (M = 0,782; Mdn = 0,000; SD = 1,054; IQR = 1,000; Rk = 9) та «Ти хотів би, щоб у тебе був невимогливий учитель?» (M = 1,046; Mdn = 1,000; SD = 0,597; IQR = 0,000; Rk = 6).

Результати дослідження показали, що найбільш розвиненим компонентом індивідуалізації є позитивне ставлення до однокласників.

Відносно високі показники також зафіксовані у сфері комунікації з батьками щодо шкільного життя та небажання виконувати домашні завдання.

Водночас найнижчі середньогрупові значення спостерігалися за критеріями, що відображають готовність і бажання регулярно відвідувати школу.

Якісний аналіз отриманих даних свідчить про недостатню сформованість емоційно-мотиваційного компонента та його вольової складової у структурі індивідуалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Незважаючи на позитивне ставлення до однолітків і готовність

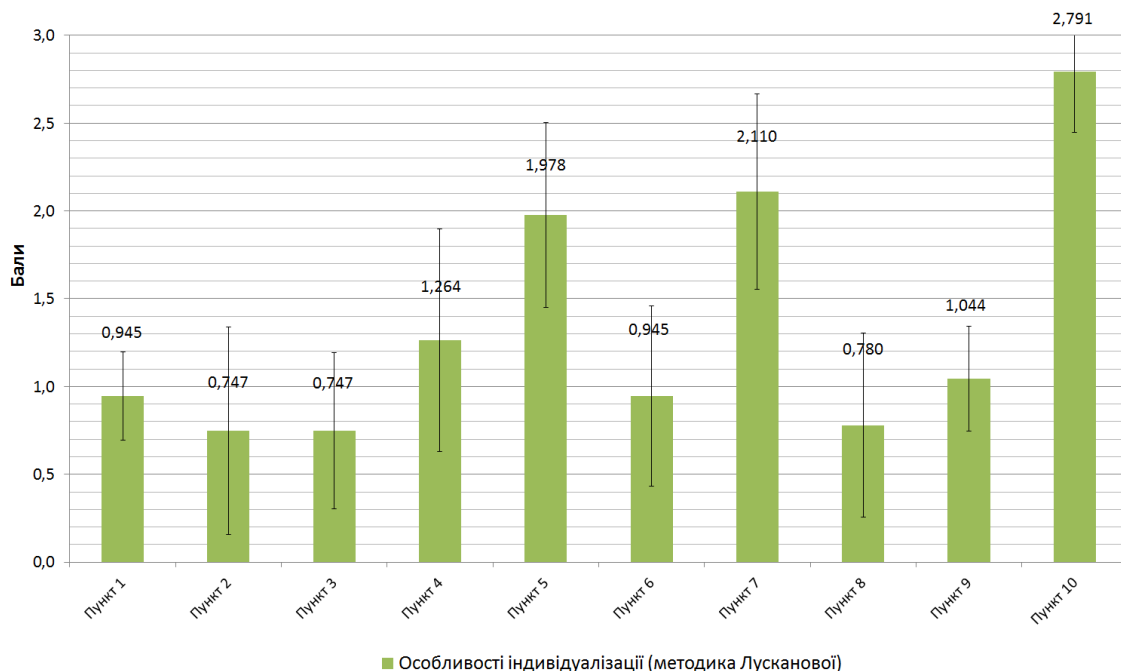


Рис. 2. Середньогруповий профіль дітей з особливими освітніми потребами за методикою Лусканової, який характеризує особливості їх індивідуалізації

обговорювати навчальний процес із батьками, у цих дітей спостерігається низький рівень усвідомленого вольового прагнення до обов'язкового відвідування школи.

На рисунку 3 представлено середньогруповий профіль дітей з особливими освітніми потребами за картою спостережень, що відображає їхні особливості індивідуалізації.

Серед параметрів індивідуалізації найвищий рівень розвитку фіксується за показником комунікативності ($M = 6,869$; $Mdn = 7,000$; $SD = 0,934$; $IQR = 0,000$; $Rk = 2$). Крім того, високими є середньогрупові значення за критеріями дрібної моторики руки ($M = 6,770$; $Mdn = 6,000$; $SD = 1,117$; $IQR = 2,000$; $Rk = 2$) та міміки ($M = 6,704$; $Mdn = 7,000$; $SD = 1,131$; $IQR = 2,000$; $Rk = 3$).

Найнижчі середньогрупові рівні в досліджуваній вибірці школярів з особливими освітніми потребами зафіксовані за параметрами загальної координації рухів ($M = 6,682$; $Mdn = 8,000$; $SD = 1,438$; $IQR = 3,000$; $Rk = 4$) та трудових умінь і навичок ($M = 6,243$; $Mdn = 5,000$; $SD = 1,581$; $IQR = 3,000$; $Rk = 5$).

Обговорення. Дослідження самосвідомості дитини з особливими освітніми потребами є надзвичайно складною науковою проблемою, зумовленою обмеженістю методичного арсеналу та специфікою досліджуваного явища. Повноцінне вивчення «Я-концепції» як складного психічного утворення, що відображає рефлексивну оцінку особистістю самої себе та власних можливостей, можливе лише за умов достатнього рівня сформованості особистісного «Я». Здатність суб'єкта здійснювати рефлексію, зокрема оцінювати власні дії та якості крізь призму оцінки іншої людини, розглядається в науці як провідний показник розвитку

самосвідомості. Водночас неадекватний рівень самооцінки (як завищений, так і занижений) у дітей з особливими освітніми потребами істотно ускладнює становлення рефлексивних механізмів, що, зі свого боку, перешкоджає розвитку самоконтролю та саморегуляції – базових механізмів поведінкової регуляції.

У дітей із нерозвинутою здатністю до рефлексивної оцінки спостерігається спрощене, однобічне сприйняття соціальних ситуацій, а також схильність до приписування причин невдач зовнішнім обставинам без критичного переосмислення власної поведінки. Отже, рівень сформованості регуляції поведінки дитини є інтегративним показником взаємозв'язку самооцінки, когнітивного розвитку й рефлексивної здатності. Крім того, сформована та диференційована самооцінка виступає значущим предиктором успішності навчальної діяльності.

Отримані результати дають змогу констатувати, що середній рівень розвитку фіксується за параметром комунікативності, водночас відносно високі показники спостерігаються у сферах дрібної моторики руки та міміки. Найнижчі значення зафіксовані за показниками загальної координації рухів і трудових навичок. Це підтверджує, що процес індивідуалізації молодших школярів з особливими освітніми потребами значною мірою відбувається через розвиток комунікативних навичок, міміки та дрібної моторики руки, проте рівень загальної моторної координації та орієнтованість на предметно-діяльнісну діяльність залишаються недостатньо розвиненими.

Висновки. Проведений нами порівняльний психологічний аналіз рівня сформованості одного з ключових аспектів самосвідомості – уявлення про власне фізичне «Я» – у молодших школярів із типовим роз-

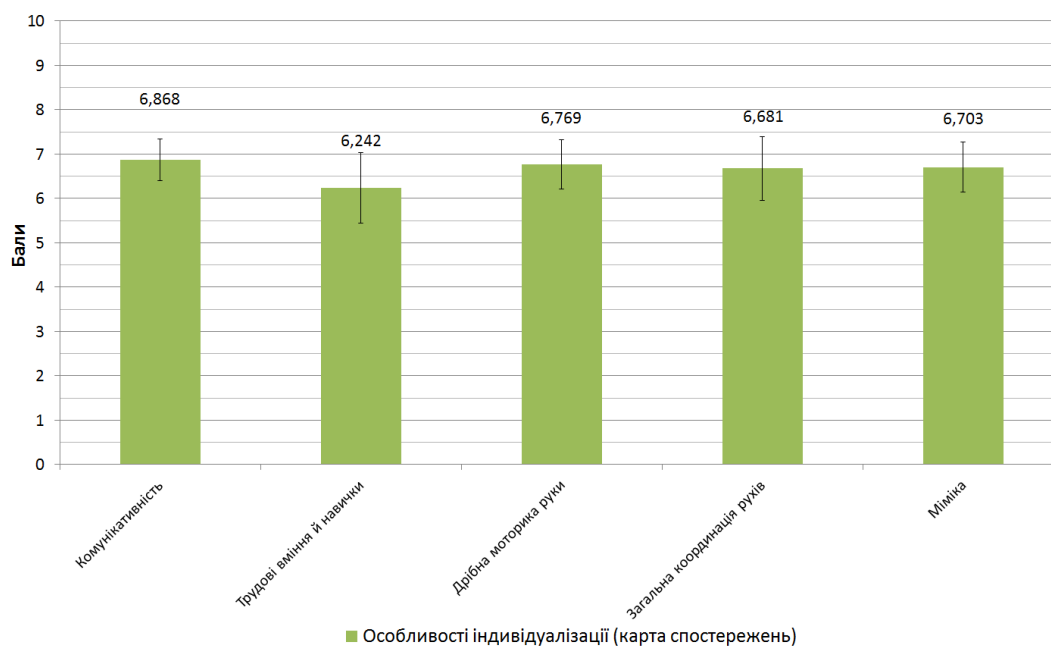


Рис. 3. Середньогруповий профіль дітей з особливими освітніми потребами за картою спостережень, який характеризує особливості їх індивідуалізації

витком та особливими освітніми потребами свідчить, що у випадку затримки розвитку процес формування як когнітивних, так і емоційних складових образу «Я» відбувається уповільнено. Основні відмінності між досліджуваними групами простежуються в емоційному ставленні дітей до власної зовнішності.

Під час спостережень деякі учні виявляли негативні емоції під час розглядання свого відображення: кілька дітей демонстрували незадоволення через насупленість, тоді як більшість учнів взагалі не проявляли жодної емоційної реакції. Жодна дитина не висловила позитивного ставлення до своєї зовнішності. Отримані дані дають змогу зробити висновок, що на цьому етапі розвитку індивідуальний образ «Я» ще не сформований повною мірою, що стосується як когнітивного, так і емоційного аспекту. Крім того, було зафіксовано цікаву закономірність – соціально зумовлений образ «Я» переважає над індивідуальним самосприйняттям.

Процес індивідуалізації у молодших школярів з особливими освітніми потребами характеризується позитивним сприйняттям себе, високою оцінкою власного настрою, комунікативних здібностей, взаємодії із соціальним оточенням і навчальних досягнень. Індивідуалізація у шкільному середовищі цих дітей відбувається через дружнє ставлення до однолітків, обговорення навчальних питань із батьками, виконання домашніх завдань, а також завдяки активному спілкуванню, розвитку міміки та вдосконаленню дрібної моторики рук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужинецька К. Психологічні особливості прояву оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку. *Психологічний часопис*. 2023. № 9 (5). С. 7–15.
2. Могильова Н. М. Теоретико-методологічні засади вивчення комунікативного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Психологія: сучасні проблеми та перспективи розвитку : матеріали I Всеукраїнської науково-конференції*. 2013. С. 153–158.
3. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, No. 2, pp. 178–185.
4. Садова І. І., Ілляш С. Д. Розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 86–90.
5. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами : організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2023. Вип. 23. С. 178–195.
6. Софій Н. З., Найда Ю. М., Пащенко О. В. Індекс інклюзії : професійно-технічний навчальний заклад. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2012. 92 с.
7. Татяничкова І. В., Федотенкова І. С. Підготовка учнів з інтелектуальними вадами до самостійного життя в процесі їхньої соціалізації. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. Слов'янськ : ДДПУ, 2015. Вип. 5. С. 296–301.

8. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1 (73). С. 79–85.

9. Чебикін О. Я. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Наука і освіта*. Одеса. 2020. № 1. С. 19–28.

10. Чебикін О. Концептуальні підходи можливостей дослідження основ емоційного здоров'я учасників навчальної діяльності в умовах коронавірусної пандемії. *Наука і освіта*. 2021. № 4. С. 23–29.

11. Collyer D.A., Boseovski J.J., Marcovitch S. Reviewing the Development of Self-Concept: Implications for an Enhanced Model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 171–177. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/view/73787>.

12. Marsh H.W., Ellis L.A., Craven R.G. How do Preschool Children Feel about Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure. *Developmental Psychology*. 2002. Vol. 38. Issue 3, pp. 376–393. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.38.3.376>.

13. Moffett L. Moll H., FitzGibbon L. Future Planning in Preschool Children. *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 54. Issue 5, pp. 866–874. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdev0000484>.

14. Timmons B.W., Naylor B.W., Pfeiffer P.J. Physical Activity for Preschool Children. How Much and How? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*. 2007. Vol. 32 (S2E), pp. 122–134. URL: <https://www.nrcresearchpress.com/doi/pdf/10.1139/H07-112>.

REFERENCES

1. Buzhynetska, K. (2023). Psykholohichni osoblyvosti proiavu otsinnoho komponentu motyvatsii u starshykh doshkilnykiv iz kohnityvnymy porushenniamy rozvytku [Psychological features of the manifestation of the evaluative component of motivation in older preschoolers with cognitive developmental disorders]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological magazine*, 9 (5), 7–15 [in Ukrainian].
2. Mohylova, N.M. (2013). Teoretyko-metodolohichni zasady vyvchennia komunikatyvnoho rozvytku ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Theoretical and methodological principles of studying the communicative development of children with general speech underdevelopment]. *Psykhologhiia: suchasni problemy ta perspektvy rozvytku. Materialy I Vseukrainskoi naukovo-konferentsii – Psychology: Modern Problems and Development Prospects. Materials of the 1st All-Ukrain Scientific Conference* (pp. 153–158) [in Ukrainian].
3. Oliinyk, H. (2020). Osoblyvosti sotsializatsii ditei z osoblyvymy potrebamy u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [Peculiarities of socialization of children with special needs in modern Ukrainian society]. *Social Work and Education*, 7 (2), 178–185 [in Ukrainian].
4. Sadova, I.I., Illiash, S.D. (2021). Rozvytok sotsialnykh ta emotsiinykh kompetentnostei uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Developing social and emotional competencies of students with special educational needs]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 75 (2), 86–90 [in Ukrainian].

5. Sokolova H. B., Kravets Yu. O. (2023). Psyholohopedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: orhanizatsiini i metodychni aspekty [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs: organizational and methodological aspects]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 23, 178–195 [in Ukrainian].

6. Sofii N.Z., Naida Yu.M. & Pashchenko O.V. (2012). Indeks inkluzii: profesiino-tekhnichnyi navchalnyi zaklad [Inclusion Index: Vocational Educational Institution]. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].

7. Tatiachykova, I.V., Fedotenkova, I.S. (2015). Pidhotovka uchniv z intelektualnymy vadamy do samostiinoho zhyttia v protsesi yikhnoi sotsializatsii [Preparing students with intellectual disabilities for independent living in the process of their socialization]. *Teoretychne i metodychne zabezpechennia navchannia ta vykhovannia osib z osoblyvymy osvitynymi potrebamy – Theoretical and methodological support for the training and education of persons with special educational needs*, 5, 296–301 [in Ukrainian].

8. Fedorenko, O. (2015). Osoblyvosti sotsialnoi intehrovanosti molodshykh shkolariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inkluzyvnogo navchannia [Peculiarities of social integration of younger schoolchildren with hearing loss in inclusive education]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special Child: Education and Education*, 1 (73), 79–85 [in Ukrainian].

9. Chebykin, O.Ya. (2020). Emotsiyni intelekt, yoho piznavalno-myslennievi oznaky ta funktsii [Emotional

intelligence, its cognitive and thinking features and functions]. *Nauka i osvita*, 1, 19–28 [in Ukrainian].

10. Chebykin, O. (2021). Kontseptualni pidkhody mozhlyvosti doslidzhennia osnov emotsiynoho zdorovia uchasnykiv navchalnoi diialnosti v umovakh koronavirusnoi pandemii [Conceptual approaches to researching the basics of emotional health of participants in educational activities in the conditions of the coronavirus pandemic]. *Nauka i osvita*, 4, 23–29 [in Ukrainian].

11. Collyer, D.A., Boseovski, J.J., Marcovitch, S. (2018). Reviewing the Development of Self-Concept: Implications for an Enhanced Model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8 (1), 171–177. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/view/73787>.

12. Marsh, H.W., Ellis, L.A., Craven, R.G. (2002). How do Preschool Children Feel about Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure. *Developmental Psychology*, 38 (3), 376–393. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.38.3.376>.

13. Moffett, L. Moll, H., FitzGibbon, L. (2018). Future Planning in Preschool Children *Developmental Psychology*, 54 (5), 866–874. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdev0000484>.

14. Timmons, B.W., Naylor, B.W., Pfeiffer, P.J. (2007). Physical Activity for Preschool Children. How Much and How? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32 (S2E), 122–134. URL: <https://www.nrcresearchpress.com/doi/pdf/10.1139/H07-112>.

Hanna Sokolova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Educational and Director of the Educational and Scientific Institute
of Physical Culture, Sports and Special Education,
The state institution “South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushynsky”,
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9913-1814>

Oleksiy Chebykin,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Full Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Professor at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology,
The state institution “South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushynsky”,
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7905-2708>

Anatolii Massanov,

Doctor of Psychological Sciences, Full
Professor, Department of theory and methods of practical psychology,
The state institution “South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushynsky”,
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1002-4941>

Iryna Orlenko,

Doctor of Philosophy, Associate Professor
at the special Department and inclusive education,
The state institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushynsky",
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-0217>

PATHO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-CONSCIOUSNESS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article presents the results of an empirical patho-psychological study aimed at studying the features of self-consciousness of children with special educational needs. The relevance of the work is due to the fact that self-awareness plays a key role in the formation of a personality, contributing to the formation of ideas about oneself, one's own capabilities, social roles and relationships with the world around us. In children with the above-mentioned features, these processes are often disrupted or take on specific forms due to the presence of primary or secondary mental dysfunctions. Pathopsychological analysis of self-awareness of such children involves the study of cognitive, emotional and motivational aspects of their "self-concept", which are often fragmentary, unstable or contradictory in nature. The use of a specially developed methodological complex that meets the set goal made it possible to carry out empirical research in accordance with all the requirements of psychodiagnostics. The conducted comparative analysis of the level of formation of one of the main components of self-awareness – the idea of one's own physical "I" – showed that with developmental delay this process occurs more slowly than in children with typical development. The main differences between the groups were observed in the emotional attitude of children to their own appearance. Individualization of children with special educational needs is manifested through a positive attitude towards themselves, a high assessment of their own mood, communication skills, social contacts and academic achievements. In the school environment, this process is implemented through friendly relationships with peers, active communication and interaction with the surrounding social environment.

Key words: child with special educational needs, pathopsychological study, self-awareness, self-esteem, physical self, individualization.

Подано до редакції 31.03.2025