СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

матеріали
VIII Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра соціальної робот та інклюзивної освіти
Український університет імені Михайла Драгоманова
Інститут проблем виховання НАПН України
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

SOCIAL-EDUCATIONAL DOMINANTS OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE AND INCLUSIVE EDUCATION

Збірник матеріалів
VIII Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

21-22 жовтня 2026 року

м. Запоріжжя (університет тимчасово переміщений)
2026

УДК 378.091.12:364-43]:37.043.2-056.2/.3
С 69

Рекомендовано ухвалою вченої ради
Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 23.10.2026 р.)

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць ; укладачі Петровська К. В., Попова А.С. 2026. 381 с.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», які виявляють та обґрунтовують тенденції підвищення ефективності підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукачів, викладачів, здобувачів.

The collection consists of materials of Ukrainian scientific-practical Internet-conference «Social-educational dominants of specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education» which defining and explaining trends of increasing of effective specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education. The materials of the collection will be useful for researchers, scientists, graduate students, prospectors, lecturers, students.

Автори несуть персональну відповідальність за достовірність наданих матеріалів та правильність цитування.

УДК 378.091.12:364-43]:37.043.2-056.2/.3
С 69

Кафедра соціальної роботи
та інклюзивної освіти,
ФДССО, БДПУ, 2026

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Бикова Оксана, **Лопатіна Ганна**. Узгодження очної та дистанційної взаємодії в організації логопедичної допомоги здобувачам освіти з порушеннями мовлення 12

Буть Марія, **Іншаков Артур**. Казкотерапія у формуванні комунікативних умінь дошкільників із загальним недорозвитком мовлення 15

Величко Катерина, **Сизко Ганна**. Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами художніх творів 18

Вощінська Олександра, **Скрипник Тетяна**. Бар'єри та передумови розвитку комунікативної ініціативи у молодших школярів з розладами аутистичного спектра 22

Жалюк Надія, **Котлова Людмила**. Інноваційні технології у корекції порушень читання та письма у молодших школярів 26

Кіріллова Анна. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з порушенням інтелектуального розвитку 29

Коротка Світлана, **Малишевська Ірина**. Корекційно-розвиткова робота як компонент підтримки дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання 32

Мистецька Лариса, **Павленко Віта**. Розвиток мовлення дітей з особливими освітніми потребами та сучасні тенденції його вдосконалення 35

Омельченко Марія, **Ковальчук Валентина**. Логоритміка як ігровий метод подолання мовленнєвих вад у дітей з інтелектуальними порушеннями 39

Петрова Надія, **Лопатіна Ганна**. Командна взаємодія в організації логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти 43

Плавуцька Вікторія, **Бірук Наталія**. Формування емоційної компетентності дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання 46

Прокопчук Юлія, **Максимець Світлана**. Особливості формування та прояву ігрової діяльності у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення 50

Рева Світлана. Формування інклюзивного освітнього середовища у закладах фахової освіти 52

Сєргєєва Світлана, **Сизко Ганна**. Діагностика і корекція проявів агресії у старших дошкільників з порушенням мовлення 56

Слабко Тетяна, **Петровська Катерина**. Модель створення безпечного психосоціального простору в закладі дошкільної освіти як чинника адаптації дітей в умовах війни 58

Сулковська Ірина, **Котловий Сергій**. Використання дидактичних ігор у логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами 63

Супрун Ганна. Впровадження принципів позитивного поведінкового підкріплення у виховному процесів в умовах інклюзивного навчання 66

Сущенко Лариса. Психологічна безпека та емоційний комфорт учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі 70

Томашевська Христина, **Павленко Віта**. Причини виникнення та особливості психомовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями 73

Федоренко Світлана. Офтальмогігієнічні засади організації уроку в умовах інклюзивного навчання дітей із порушеннями зору 78

Юртин Людмила, **Попова Анастасія**. Принципи травмоінформованого підходу у взаємодії зі здобувачами фахової передвищої освіти 82

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Авраменко Уляна. Результати пілотного дослідження соціально-педагогічної роботи з батьками дітей інклюзивних класів 86

Білинська Олеся, **Лопатіна Ганна**. Онлайн-консультування у психолого-педагогічному супроводі родин дітей із особливими освітніми потребами 89

Вейландє Лілія. Професійна готовність та протидія вигоранню педагогів інклюзивних класів в умовах тривалого воєнного стану 92

Кобріна Наталія, **Таран Оксана**. Проблеми формування навичок розуміння прочитаного тексту у підлітків з порушеннями розвитку 97

Ковальова Лілія, **Хворова Ганна**. Розвиток лексичної складової мовлення молодших школярів із порушеннями мовлення через призму змін державних стандартів початкової освіти 100

Левкова Анастасія, **Котлова Людмила**. Теоретичні аспекти модернізації логопедичного супроводу молодших школярів із дислалією в умовах ЗЗСО 104

Серьоженко Ірина, **Хворова Ганна**. Ігрова діяльність як засіб розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами 106

Сулима Ксенія, **Скрипник Тетяна**. Психолінгвістичні особливості формування здатності учнів з мовленнями труднощами виконувати усні навчальні інструкції 110
Шумейко Діана, **Лопатинська Наталія**. Кінезіологічний тренажер як засіб формування складової структури мовлення у дітей дошкільного віку 112

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Мураховський Денис. Ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників: теоретичні засади та концептуальні ідеї 116
Павлін Костянтин, **Попова Анастасія**. Підготовка фахівців соціальної сфери до підтримки ветеранів війни: можливості використання зарубіжного досвіду 120

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ І СФЕРИ ОСВІТИ

Барабаш Катерина, **Максьом Катерина**. Оцінка якості соціальних послуг: методи та критерії ефективності і результативності 124
Бутенко Ольга, **Бєлоліпцева Олена**. Неформальна освіта дорослих як засіб формування професійних компетентностей спеціалістів центрів надання соціальних послуг 127
Гальчук Анастасія, **Нагорна Надія**. Український досвід розвитку соціального підприємництва у сфері соціальних послуг: освітні можливості 130
Гулевич Світлана. Практико-орієнтоване навчання спеціальних педагогів створенню тактильних засобів навчання 134
Навроцька Ольга, **Сорока Ольга**. Освітні можливості для жінок у громадських організаціях 137
Усатий Єгор, **Кузьміна Марія**. Технології соціальної роботи у формуванні соціальної та професійної самостійності молоді із сирітським дитинством 140
Шетілова Дар'я, **Борисенко Наталія**. Освіта впродовж життя у професійному розвитку фахівців соціальної сфери і сфери освіти 146

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Березан Валентина. Формування анімаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки 150

Бурлєй Тетяна, **Борисенко Наталія**. Емоційне вигорання фахівців із соціальної роботи в умовах професійної діяльності: соціально-психологічний вимір 155

Дамаскіна Марія, **Краснов Володимир**. Готовність майбутніх клінічних психологів до прийняття рішень у ситуаціях невизначеності як складова професійної компетентності 158

Захарова Наталя. Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх педагогів соціальних: структурно-функціональна модель 162

Лехолетова Марина. Кар'єрна підтримка здобувачів освіти у процесі професійної підготовки 165

Suprun Daria. Digital assistive technologies as a factor in modernising professional training of social and inclusive education specialists 168

Суровцева Ірина. Інформаційні компетентності як професійний ресурс соціальних працівників 173

Терлецька Лариса. Оптимізація процесу самоаналізу в умовах спеціально організованого навчання спеціалістів соціономічних професій 175

Харламов Михайло. Роль фахівців соціальної сфери у підготовці здобувачів вищої освіти державної служби України з надзвичайних ситуацій 178

Чанчиков Ілля. Психологічна готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, постраждалими від війни 182

Червоненко Катерина. Деонтологічні засади професійної діяльності соціального працівника у роботі із сім'ями 187

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Буйлук Катерина, **Лях Тетяна**. Профілактика булінгу серед студентів закладів вищої освіти під час дистанційного навчання 190

Вареник Олег. Екосистемна взаємодія у забезпеченні доступності фізкультурно спортивних послуг для дітей із соціально вразливих сімей 193

Голкін Андрій, **Петровська Катерина**. Концептуальна модель соціально-психологічної підтримки та соціального супроводу внутрішньо переміщених осіб з урахуванням досвіду Німеччини 196

Грамінський Роман, **Лях Віктор**. Очікування внутрішньо переміщених осіб щодо соціальної інтеграції в приймаючу громаду 200

Зінченко Наталія, **Попова Анастасія**. Соціально-психологічні потреби українських школярів за кордоном в умовах навчання у двох освітніх системах 205

Іванченко Андрій, **Шеховцов Олег**. Сучасні технології соціальної роботи у супроводі соціалізації молоді з сирітським дитинством 209

Ледень Людмила, **Афузова Ганна**. Соціально-психологічний супровід дітей з потенційно травматичним досвідом: емпіричні підстави та програмні рішення 215

Мануйлова Віта, **Борисенко Наталія**. Соціальна підтримка сімей у складних життєвих обставинах: сучасні підходи та механізми реалізації 219

Мосаєв Юрій. Соціальне проєктування в соціальному обслуговуванні ветеранів та демобілізованих осіб 222

Николаєва Валентина. Соціальна робота з відновлення ментального здоров'я ветеранів ЗСУ 226

Сергієнко Юлія, **Співак Любов**. Психологічні умови розвитку резильєнтності особистості 229

Сиводід Ксенія. Педагогічні умови соціально-психологічної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб у закладі дошкільної освіти 231

Стрижак Гнат, **Стадник Альона**. Технології соціальної роботи у забезпеченні соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб 236

Тернер Альона, **Попова Анастасія**. Соціально-психологічна адаптація та реінтеграція військовослужбовців після участі у бойових діях: співвідношення понять у контексті соціальної роботи 242

Шахотіна Любов, **Борисенко Наталія**. Невпевненість у собі в підлітковому віці: соціально-психологічні чинники та шляхи подолання 246

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Герасименко Вікторія, **Бондаренко Юлія**. Логопедична робота з розвитку звукового аналізу слова у дошкільників з порушеннями мовлення 250

Григор'єва Дарія, **Лопатіна Ганна**. Соціальні історії у формуванні комунікативних навичок дитини старшого дошкільного віку з розладом аутистичного спектра 253

Зволь Лілія, **Хворова Ганна**. Формування інтонаційної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення 256

Корзун Марина, **Хворова Ганна**. Візуальна підтримка у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра 258
Лебедєва Ольга, **Мартинчук Олена**. Методика збагачення лексичної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами сенсорних ігор 262
Наглюк Крістіна, **Захаріна Марина**. Дитяча депривація як прекурсор дорослої девіантності 266
Нінько Світлана, **Лопатіна Ганна**. Ігрові технології у корекції лексико-граматичної будови мовлення старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня 269
Новікова Анна, **Лопатіна Ганна**. Предметно-ігрова взаємодія як засіб формування передумов мовленнєвої комунікації у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку 272
Петрова Аріса, **Іншаков Артур**. Інтерактивні ігри та інформаційно-комунікаційні технології в системі логопедичної підтримки дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення 275
Погрібна Любов, **Лопатіна Ганна**. Дидактичні ігри як засіб формування зв'язного мовлення у старших дошкільників із мовленнєвими труднощами 278
Старенька Наталія, **Межжеріна Ганна**. Навичка розуміння зверненого мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами 281
Старушка Вікторія, **Апухтіна Вікторія**. Психолого-педагогічні особливості дітей старшого дошкільного віку з порушеннями звукової сторони мовлення 284
Ходацька Альбіна, **Апухтіна Вікторія**. Імітаційна діяльність як базова передумова формування комунікативних навичок у дітей з РАС 287
Шаманова Наталія, **Межжеріна Ганна**. Ефективність мультисенсорного підходу для подолання дисграфії дітей молодшого шкільного віку 290
Яремчук Євгенія. Роль вчителя-логопеда урозвитку словникового запасу дошкільників 293

ПРОЄКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Бочелюк Віталій. Сучасні психолого-педагогічні підходи до проєктування корекційно-розвивальних програм 296
Войтенко Ольга, **Хворова Ганна**. Проєктування корекційно-розвивальних програм 300
Гриневич Юрія, **Кузьміна Марія**. Соціальна реклама як засіб активізації кар'єрного потенціалу студентської молоді 303
Донцова Тетяна, **Чаркіна Олена**. Реабілітаційна робота із узалежненою особистістю 308

Коваленко Вікторія. Функціонально-просторова організація відділень дитячої реабілітації: міжнародний досвід та український контекст 313

Козюра Інна, **Бондаренко Юлія**. Роль сюжетно-рольової гри у формуванні комунікативних умінь 317

Мальцева Ольга. Взаємодія закладів охорони здоров'я та соціального захисту в проєктуванні корекційно-розвивальних програм для осіб із набутою інвалідністю 319

Матвійчук Вікторія, **Хворова Ганна**. Сучасні підходи до організації логопедичної допомоги молодшим школярам із порушеннями звуковимови 324

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ Й ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Афузова Ганна. Трансформація професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах війни: від кризового реагування до формування компетентностей стійкості 327

Базима Наталія, **Ковкрак Христина**. Аналіз кількості дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2020-2026 роках 331

Воронецький Дмитро, **Калич Арсеній**, **Фещенко Ростислав**, **Пасічник Олександр**, **Сергій Калякін**. Цифрова безпека дистанційного навчання здобувачів з особливими освітніми потребами в умовах війни: ризики та шляхи захисту 333

Кульчицький Віталій. Педагогічні засади професійної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах воєнного стану 335

Кучеров Геннадій. Війна в Україні як чинник переосмислення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи 339

Ліончук Русана. Організація навчання дітей-біженців з України в школах у Польщі: виклики воєнного часу для соціально-педагогічної сфери 343

Лоцман Сергій, **Садикіна Альона**. Технології соціальної підтримки працівників підприємств у прифронтових територіях 348

Лях Віктор. Виклики професійної діяльності фахівців із соціальної роботи в неурядових організаціях в умовах воєнного стану 354

Мойко Максим. Професійне вигорання фахівців інклюзивної освіти в умовах війни: аналіз чинників 359

Олійник Аліна, **Попова Анастасія**. проєктування та пілотна апробація тристоронньої моделі соціально-психологічного супроводу здобувачів фахової передвищої освіти під час виробничої практики 362

Попович Василь. Психологічні наслідки дистанційного навчання студентів вищих навчальних закладів: позитивний і негативний аспекти 366

Попович Яна. Мотивація студентів до дистанційного навчання до і після початку війни 369

Шевченко Володимир. Професійна діяльність фахівців спеціальної освіти в умовах війни 372

Шевченко Юлія. Психосоціальна підтримка здобувачів вищої освіти в умовах тривалої війни 375

Шмитько Алісар, **Лисенко Ольга**. Результати емпіричного дослідження стабільності психічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни в Україні 378

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Оксана Бикова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

УЗГОДЖЕННЯ ОЧНОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ЗДОБУВАЧАМ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Організація логопедичної допомоги здобувачам освіти з порушеннями мовлення в умовах війни і змішаного навчання, на нашу думку, потребує узгодження очних занять, дистанційної взаємодії та практики між зустрічами з фахівцем. На думку науковців і методистів зміна формату роботи має супроводжуватися збереженням індивідуальних цілей, доступності завдань і зворотного зв'язку [1; 2]. Нам важливо було визначити, які завдання доцільно виконувати за безпосередньої участі вчителя-логопеда, які можна опрацьовувати під час онлайн-зустрічі, а які включати в повсякденну навчальну та комунікативну діяльність.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю забезпечення послідовної логопедичної допомоги за змінних умов організації освітнього процесу. Переривання зв'язку, обмежений доступ до пристроїв, відмінності домашніх умов і потреба в допомозі дорослого можуть впливати на участь здобувача освіти в дистанційній роботі [3; 4]. Тому планування цієї роботи має враховувати мовленнєві можливості, самостійність, доступні засоби комунікації та технічні ресурси конкретного учасника.

Мета публікації – окреслити організаційно-методичні засади узгодження очної та дистанційної взаємодії в логопедичній допомозі здобувачам освіти з порушеннями мовлення та запропонувати інструмент забезпечення наступності цієї роботи.

Змішаний формат логопедичної допомоги розглядаємо як сплановане поєднання очних і дистанційних способів взаємодії, підпорядкованих спільним індивідуальним цілям. Зокрема дистанційний складник може охоплювати синхронні зустрічі та погоджене асинхронне виконання завдань зі зворотним зв'язком. Визначальним є змістовий зв'язок між цими складниками, а отже результати попередньої роботи мають бути підставою для добору наступного завдання.

Початковим етапом організації допомоги було вивчення мовленнєвих і комунікативних потреб здобувача освіти та умов його участі. Поряд із

визначенням напрямів логопедичної роботи доцільно було з'ясувати, чи розуміє він інструкції, чи може самостійно користуватися матеріалами, який обсяг підтримки потребує та як повідомляє про труднощі. Окремо перевіряли можливість чути та бачити співрозмовника, доступність матеріалів і прийнятний спосіб передавання виконаних завдань.

Вибір формату взаємодії пов'язували з конкретним завданням. Очну зустріч планували, коли були потрібні безпосереднє спостереження, уточнення способу виконання дії або допомога, яку складно забезпечити дистанційно. Онлайн-взаємодію використовували для опрацювання доступних завдань у реальному часі, консультування та обговорення виконаної роботи. Асинхронні матеріали мали підтримувати вже зрозумілий спосіб дії та містили доступну інструкцію. При цьому якість аудіо- та відеозв'язку враховували під час оцінювання мовлення, оскільки технічні спотворення могли ускладнювати інтерпретацію відповіді.

У межах дослідження ми організували наступність логопедичної допомоги за заздалегідь визначеною послідовністю, особливість якої полягала в розподілі взаємопов'язаних завдань між форматами відповідно до потреб здобувача освіти та необхідного обсягу допомоги.

На першому етапі – «Спільна ціль» – визначали конкретне мовленнєве або комунікативне вміння та ознаки його виконання. Наприклад, ціллю було послідовне пояснення способу виконання знайомого навчального завдання. У такому разі уточнювали, яку послідовність дій потрібно передати, які опори доступні та за якими проявами можна оцінити самостійність висловлювання.

Етап другий – «Опрацювання» – передбачав роботу над обраним умінням за участі вчителя-логопеда в очному або синхронному дистанційному форматі. Фахівець демонстрував спосіб виконання, добирав опори та перевіряв розуміння інструкції. До практики між зустрічами переходили після того, як було з'ясовано, що саме здобувач освіти може виконати самостійно та яка підтримка йому потрібна.

На третьому етапі – «Застосування» – пропонували коротке завдання, пов'язане з реальною навчальною або комунікативною ситуацією. Наприклад, після складання пояснення на логопедичному занятті здобувач освіти міг пояснити послідовність знайомих дій учителю, однолітку або члену родини. Завдання мало містити зрозумілу мету, доступні опори та погоджений спосіб повідомлення про результат.

Обов'язковий відеозапис кожного виконання був недоцільний. Залежно від цілі достатніми були коротке спостереження педагога, позначка про рівень допомоги або обговорення під час наступної зустрічі.

Заключний етап – «Перегляд» – охоплював аналіз виконання та визначення подальших дій. Учитель-логопед з'ясовував, чи зберігається вміння за зміни матеріалу, партнера або умов взаємодії. Якщо виникали труднощі, розмежовували нерозуміння завдання, потребу в додатковому опрацюванні мовленнєвої дії та організаційні перешкоди. На цій основі змінювали складність завдання, обсяг підтримки або формат наступної зустрічі.

Важливою умовою успішної роботи був оптимальний розподіл ролей учасників. Учитель-логопед визначав спеціальні завдання та аналізував мовленнєву динаміку; педагог створював можливості для використання

вмінь в освітньому процесі; батьки або інші близькі, якщо їхню участь передбачено, підтримували погоджені дії в доступному обсязі. Допомога родини не передбачала самостійного виконання спеціальних логопедичних процедур без належного навчання та супроводу.

Для підтримки безперервності заздалегідь погоджували резервний спосіб взаємодії на випадок втрати зв'язку: доступний текстовий опис, друковану картку або перенесення синхронної зустрічі. Обсяг матеріалів відповідав можливостям здобувача освіти, а порядок обміну повідомленнями був зрозумілим усім учасникам.

Оцінювання індивідуальних змін здійснювали за якістю виконання цільової дії, рівнем самостійності, необхідним обсягом допомоги та використанням уміння в різних ситуаціях. Відвідування онлайн-зустрічей і кількість надісланих завдань характеризували участь у роботі, проте потребували доповнення відомостями про мовленнєві та комунікативні результати.

Отже, організація логопедичної допомоги в умовах змішаного навчання потребує змістового узгодження очної роботи, дистанційної взаємодії та практики між зустрічами. Перспективою подальшого дослідження є апробація запропонованого інструмента та вивчення його придатності для забезпечення послідовності допомоги й перенесення сформованих умінь у повсякденну комунікацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуренко О. І., Мицик Г. М., Попова А. С., Лопатіна Г. О. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *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», Вип. 2. 2023. 96 с. С. 28–36. URL: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4 (дата звернення: 06.10.2026).

2. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, 2016. 284 с.

3. Wales D., Skinner L., Hayman M. The Efficacy of Telehealth-Delivered Speech and Language Intervention for Primary School-Age Children: A Systematic Review. *International Journal of Telerehabilitation*. 2017. Vol. 9, no. 1. P. 55–70. URL: https://doi.org/10.5195/ijt.2017.6219 (дата звернення: 06.10.2026).

4. Molini-Avejonas D. R., Rondon-Melo S., de La Higuera Amato C. A., Samelli A. G. A systematic review of the use of telehealth in speech, language and hearing sciences. *Journal of Telemedicine and Telecare*. 2015. Vol. 21, no. 7. P. 367–376. URL: https://doi.org/10.1177/1357633X15583215 (дата звернення: 06.10.2026).

Марія Буть,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Криворізького державного педагогічного університету

Артур Іншаков,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету

КАЗКОТЕРАПІЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Сучасна дошкільна освіта потребує гнучких підходів, які дають змогу враховувати індивідуальні можливості дітей та створювати умови для їх активної участі у спілкуванні. Особливого значення це набуває в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Освітня підтримка має бути спрямована не лише на засвоєння мовних норм, а й на розвиток здатності дитини висловлювати думки, взаємодіяти з іншими, ставити запитання та брати участь у спільній діяльності.

Мовлення є важливим засобом пізнання навколишнього світу й налагодження соціальних контактів. Якщо дитині складно добирати слова, будувати граматично правильні висловлювання або підтримувати діалог, це може обмежувати її участь у спілкуванні та впливати на емоційний стан. Тому корекційна робота має передбачати систематичне формування мовленнєвих навичок у змістовних, доступних і мотивувальних для дитини ситуаціях.

Мета статті. Розкрити можливості казкотерапії як засобу розвитку комунікативних умінь дошкільників із ЗНМ та узагальнити напрями її використання в корекційно-розвитковій роботі.

Основна частина. Загальний недорозвиток мовлення визначають як системне порушення формування мовленнєвих компонентів у дітей зі збереженим слухом та інтелектом. Його прояви можуть стосуватися звуковимови, фонематичних процесів, словникового запасу, граматичної будови й уміння послідовно викладати зміст. Ступінь вираженості труднощів різниться: від майже повної відсутності фразового мовлення до відносно розгорнутих висловлювань, у яких зберігаються лексико-граматичні та фонетико-фонематичні помилки [4].

За третього рівня ЗНМ дитина зазвичай користується фразовим мовленням, однак може неточно вживати слова, плутати граматичні форми, припускатися помилок у побудові речень і вимові звуків. Іноді їй важко передати події в логічній послідовності, пояснити власну думку або підтримати розмову. Такі особливості обґрунтовують потребу в цілеспрямованій роботі, що охоплює як мовні навички, так і практичне використання мовлення у взаємодії з дорослими та однолітками.

У традиційних логопедичних заняттях значну роль відіграють пояснення, читання, словникові вправи й бесіди за змістом тексту. Водночас для самостійного переказування, створення власних історій і розгортання діалогу важливо передбачати достатньо часу. Саме ці види діяльності дають дитині змогу не лише відтворювати почуте, а й добирати мовні засоби відповідно до

власного задуму. Використання додаткових творчих методів може зробити заняття більш різноманітними та посилити мотивацію до мовленнєвої активності [1].

Одним із таких підходів є казкотерапія – метод роботи, у якому казковий сюжет, образи персонажів і символічні ситуації застосовують для розвитку особистості та створення умов для безпечного обговорення життєвих тем. Казка має зрозумілу для дошкільника структуру: герої казки стикаються з проблемою, шукають рішення й долають перешкоди. Завдяки цьому дитина може розглядати різні варіанти поведінки, розпізнавати емоції персонажів, висловлювати припущення та формулювати власне ставлення до подій. У наукових працях казкотерапію описують як практичний напрям, що використовує метафоричні можливості казки для самопізнання й розвитку взаємодії [2].

У логопедичній практиці казковий матеріал можна адаптувати до конкретних завдань розвитку мовлення. Логоказка поєднує казковий сюжет із вправами, спрямованими на вдосконалення звуковимови, словника, граматичної будови та зв'язного висловлювання. Така форма роботи допомагає включати мовленнєві завдання в цілісну історію, підтримувати інтерес дитини й створювати природні приводи для повторення слів та мовних конструкцій [3, с. 84–86].

Залежно від мети заняття можна використовувати кілька видів логоказок. Артикуляційні історії допомагають тренувати рухи органів артикуляції та мовленнєве дихання. Пальчикові казки поєднують короткий сюжет із рухами пальців, що залучає дрібну моторику й підтримує увагу. Фонетичні казки спрямовують увагу на певний звук, сприяють уточненню його вимови та розрізненню близьких звуків. Лексико-граматичні сюжети дають змогу вправлятися у вживанні нових слів, узгодженні слів у реченні, використанні граматичних форм і побудові послідовної розповіді.

Для розвитку зв'язного мовлення доцільно застосовувати короткі казкові історії, серії сюжетних картинок і схеми, розташовані в логічному порядку. Дитина може описати кожне зображення, об'єднати його з наступним за допомогою речення, а потім переказати всю історію. Коли базовий варіант засвоєно, дорослий може запропонувати придумати інше завершення, змінити героя або додати нову подію. Такі завдання поступово переводять дитину від відтворення готового матеріалу до самостійного мовленнєвого планування.

Комунікативний потенціал казкотерапії проявляється також у спільному обговоренні вчинків персонажів. Педагог може ставити відкриті запитання: «Що відчував герой?», «Чому він так учинив?», «Як іще можна було розв'язати проблему?», «Що ти порадив би персонажеві?». Відповідаючи, дитина тренується пояснювати причини подій, називати емоції, формулювати прохання та аргументувати свою думку. Під час парної або групової роботи можна розподіляти ролі, домовлятися про послідовність подій і розігрувати діалоги.

Важливо, щоб казкові завдання відповідали віку, мовленнєвим можливостям і темпу роботи конкретної дитини. Надмірно складний сюжет або велика кількість нових слів можуть ускладнити розуміння та знизити зацікавленість. Доцільно добирати короткі історії з чіткою послідовністю подій, наочними персонажами й повторюваними мовленнєвими конструкціями. За

потреби дорослий може супроводжувати розповідь ілюстраціями, жестами, предметами або запитаннями-підказками, поступово зменшуючи допомогу.

Казкотерапія може бути корисною і для опрацювання труднощів, які супроводжують мовленнєві порушення, зокрема сором'язливості, тривожності, небажання вступати в розмову чи невпевненості під час висловлювання. Через історії дитина отримує можливість обговорювати почуття та поведінку персонажа, не відчуваючи, що оцінюють її особисто. Казковий сюжет також дає змогу моделювати способи звернення по допомогу, мирного розв'язання суперечок і взаємодії з іншими. Водночас цей метод не слід розглядати як заміну систематичним логопедичним заняттям; найдоцільніше використовувати його як доповнення до комплексної підтримки дитини [5, с. 185–187].

Ефективність такої роботи залежить від послідовності й цілеспрямованості. Педагогові або логопедові варто визначати конкретне мовленнєве завдання для кожної казкової вправи, спостерігати за тим, як дитина використовує нові слова та конструкції, і створювати можливості перенесення набутих умінь у повсякденне спілкування. Спільне читання, переказ, складання власних історій і драматизація можуть чергуватися в межах одного циклу занять. За потреби до роботи залучають родину, пропонуючи прості ігри та запитання для обговорення казки вдома.

Висновки. Розвиток комунікативних умінь у дошкільників із ЗНМ передбачає не тільки засвоєння окремих мовних елементів, а й формування здатності користуватися мовленням у реальних ситуаціях взаємодії. Казкотерапія створює доступне й емоційно привабливе середовище для вправляння в діалозі, переказуванні, побудові власних висловлювань і розумінні емоцій інших. Застосування різних видів логоказок дає змогу поєднувати роботу над звуковимовою, словником, граматикою та зв'язним мовленням. Найбільш доцільним є використання казкотерапії як складової комплексної корекційно-розвиткової роботи з урахуванням індивідуальних потреб дитини. Перспективним напрямом подальшого опрацювання теми є добір і систематизація казкових завдань для різних рівнів мовленнєвого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / за заг. ред. Ю. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с.

2. Бойчук Ю., Казачінер О. Основні педагогічні прийоми, які застосовуються в казкотерапії. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 26. С. 79–85.

3. Міщенко Ю. Логоказка як засіб підвищення мовленнєвої активності дітей із дислалією. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації.* Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 84–86.

4. Проскуріна О., Кравченко А. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації.* Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. 197 с.

5. Харченко Т., Матрунич Н. Значення казкотерапії в роботі з дітьми із порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 185–187.

Катерина Величко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Сизко,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Розвиток зв'язного мовлення є одним із важливих напрямів мовленнєвого та загального психічного розвитку дитини дошкільного віку. Саме в цей період формуються вміння послідовно висловлювати думки, передавати зміст почутого й побаченого, описувати події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та використовувати мовлення для взаємодії з іншими людьми. Сформованість цих умінь впливає на успішність соціальної взаємодії, пізнавальної діяльності та подальшої підготовки дитини до навчання в школі.

Особливої уваги потребує розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема тих, у яких спостерігаються труднощі інтелектуального (когнітивного) розвитку. У психолого-педагогічній літературі для позначення відповідної категорії дітей традиційно використовують термін «затримка психічного розвитку» (ЗПР). У сучасному освітньому контексті важливо враховувати не лише назву категорії, а й індивідуальні освітні потреби дитини, її мовленнєві можливості, темп засвоєння інформації та необхідність додаткової педагогічної підтримки.

У дітей цієї категорії можуть виникати труднощі під час побудови послідовного висловлювання, відтворення змісту тексту, добору слів, установлення логічних зв'язків між подіями та самостійного формулювання думок. Такі особливості зумовлюють необхідність добору доступних, емоційно привабливих і водночас педагогічно доцільних засобів мовленнєвого розвитку.

Одним із таких засобів є художні твори, які створюють умови для збагачення словникового запасу, розвитку розуміння мовлення, формування вміння послідовно передавати події та стимулювання комунікативної активності. Використання казок, оповідань, віршованих творів та ілюстрованих історій дає змогу поєднувати мовленнєві завдання з емоційним сприйманням, образним мисленням і практичною діяльністю дітей. Важливість розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дошкільників висвітлюється в працях Т. Піроженко, І. Марченко, І. Омельченко та інших дослідників [1; 2; 3].

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних методів формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами та визначення педагогічних

можливостей художніх творів у відповідній корекційно-розвитковій роботі.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання художніх творів як засобу формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Зв'язне мовлення розглядається як розгорнуте висловлювання, зміст якого характеризується послідовністю, логічністю, смисловою завершеністю та граматичною організованістю. Воно передбачає здатність дитини передавати певну інформацію в зрозумілій для співрозмовника формі, дотримуватися логічної послідовності викладу та добирати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання.

Формування зв'язного мовлення є складним процесом, який охоплює розвиток словникового запасу, граматичної будови мовлення, розуміння мовленнєвих повідомлень, уміння будувати речення та встановлювати смислові зв'язки між ними. Важливими передумовами цього процесу є достатній рівень розуміння зверненого мовлення, розвиток уваги, пам'яті, мислення та здатності зосереджуватися на змісті висловлювання.

У дітей із затримкою психічного розвитку рівень сформованості зазначених умінь може бути неоднаковим. Одні діти відчувають труднощі під час самостійного переказування тексту, інші потребують допомоги в установленні послідовності подій або побудові граматично правильних речень. Можуть спостерігатися недостатня деталізація висловлювань, обмежене використання засобів зв'язку між реченнями та труднощі у формулюванні власних суджень. Водночас конкретні прояви визначаються індивідуальними особливостями розвитку кожної дитини, тому організація педагогічної роботи має передбачати диференційований підхід.

Значний потенціал для розвитку зв'язного мовлення має художня література. Її використання дає змогу створювати змістовні ситуації спілкування, у яких дитина не лише сприймає мовленнєвий матеріал, а й активно відтворює його, відповідає на запитання, висловлює припущення та формулює власні думки [4]. Художні твори містять образи, події та ситуації, які можуть бути використані для розвитку словника, розуміння причинно-наслідкових зв'язків і побудови послідовних висловлювань.

У працях І. Марченко висвітлюються питання розвитку мовлення дошкільників та організації логопедичної роботи, а Т. Піроженко розглядає комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку [1; 3]. Практичні можливості використання художніх творів у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку також порушуються в дослідженні Н. Федорової та І. Іванової [5].

Результативність використання художніх творів залежить від відповідності змісту матеріалу віковим та індивідуальним можливостям дітей, доступності тексту, його емоційної насиченості й організації подальшої мовленнєвої діяльності. Доцільно добирати твори з чіткою сюжетною лінією, невеликою кількістю персонажів, зрозумілими подіями та послідовним розвитком сюжету. За потреби текст варто супроводжувати ілюстраціями, предметними зображеннями або іншими наочними опорами.

Робота з художнім твором може організовуватися за кількома взаємопов'язаними напрямами. Перший передбачає підготовку до сприймання тексту: пояснення незнайомих слів, розглядання ілюстрацій, актуалізацію попереднього досвіду дітей. Другий напрям охоплює читання або розповідання твору, з'ясування змісту, визначення персонажів і послідовності подій. Третій спрямований на активізацію мовленнєвої діяльності: відповіді на запитання, складання речень за ілюстраціями, відтворення окремих епізодів і переказування тексту. Четвертий передбачає творче використання засвоєного матеріалу через драматизацію, словесне малювання, придумування продовження історії або зміну її окремих епізодів.

Важливо поступово переходити від завдань, які передбачають значну допомогу дорослого, до самостійного висловлювання дитини. На початкових етапах доцільно використовувати запитання, зразки речень, серії сюжетних картинок і схеми послідовності подій. Надалі обсяг допомоги можна зменшувати, стимулюючи самостійне відтворення змісту, установлення логічних зв'язків і формулювання власних суджень.

З огляду на це, ефективність використання художніх творів доцільно забезпечувати за таких педагогічних умов: систематичного проведення мовленнєвих занять; індивідуалізації завдань відповідно до можливостей дітей; поєднання словесних методів із наочними та практичними прийомами; створення доброзичливої атмосфери, у якій дитина має можливість висловлюватися без страху помилитися; забезпечення активної мовленнєвої практики в різних видах діяльності. Додаткове значення має взаємодія педагогів і батьків, яка сприяє закріпленню сформованих умінь у повсякденному спілкуванні.

Практичне дослідження було організовано на базі Хмельницького закладу дошкільної освіти № 43 «Горобинка» Хмельницької міської ради Хмельницької області. У ньому взяли участь 10 дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, зумовленими труднощами інтелектуального (когнітивного) розвитку, яким у висновках інклюзивно-ресурсного центру було визначено затримку психічного розвитку. Вік учасників становив від чотирьох до шести років. Для організації експериментальної роботи дітей було розподілено на експериментальну та контрольну групи по п'ять осіб у кожній.

Дослідження передбачало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На констатувальному етапі ми визначали вихідний рівень сформованості зв'язного мовлення дітей. Формувальний етап передбачав упровадження методики використання художніх творів у корекційно-розвитковій роботі. На контрольному етапі передбачалося зіставлення отриманих показників для визначення динаміки мовленнєвого розвитку та оцінювання результативності запропонованої методики.

Під час оцінювання сформованості зв'язного мовлення важливо враховувати не лише обсяг висловлювання, а й послідовність передавання подій, повноту відтворення змісту, логічність, граматичну правильність, самостійність виконання завдання та потребу в допомозі дорослого. Комплексне оцінювання за цими показниками дає змогу

отримати більш цілісне уявлення про мовленнєві можливості дитини та визначити напрями подальшої педагогічної підтримки.

Таким чином, використання художніх творів створює методичні можливості для поєднання розвитку мовлення з активізацією пізнавальної діяльності, емоційного сприймання та комунікативної взаємодії. Водночас висновок про ефективність конкретної методики має ґрунтуватися на фактичних результатах констатувального й контрольного етапів дослідження, а не лише на її теоретичних перевагах.

Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є важливим напрямом психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи. Особливості мовленнєвого розвитку дітей, які мають труднощі інтелектуального (когнітивного) розвитку, зумовлюють необхідність використання доступних, систематичних та індивідуалізованих методів навчання.

Художні твори мають значний педагогічний потенціал для розвитку словникового запасу, формування вмінь послідовно передавати зміст подій, будувати зв'язні висловлювання та використовувати мовлення в комунікативних ситуаціях. Важливими умовами організації відповідної роботи є правильний добір текстів, використання наочних опор, поєднання читання з переказуванням, бесідою, драматизацією та творчими завданнями, а також поступове підвищення самостійності дітей.

Подальший аналіз результатів педагогічного експерименту має дати змогу визначити динаміку сформованості зв'язного мовлення учасників дослідження та оцінити практичну результативність запропонованої методики. Перспективою подальших досліджень є уточнення змісту й послідовності мовленнєвих завдань з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марченко І. С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки* : зб. статей НПУ імені М. П. Драгоманова. 2000. № 1. С. 198–205.

2. Омельченко І. М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Полтава : ТОВ «Техсервіс», 2017. 133 с.

3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 107 с.

4. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ : Літера ЛТД, 2019. 40 с.

5. Федорова Н. В., Іванова І. С. Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*. 2020. № 14. С. 256–259.

Олександра Вощінська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Тетяна Скрипник,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

БАР'ЄРИ ТА ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНІЦІАТИВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У молодшому шкільному віці комунікація є важливою умовою навчальної діяльності, соціальної взаємодії та формування міжособистісних зв'язків. Водночас присутність дитини в колективі та здатність відповідати на звернення ще не свідчать про сформованість комунікативної ініціативи. Для молодших школярів із розладами аутистичного спектра (РАС) особливого значення набуває здатність самостійно розпочинати спілкування, висловлювати потреби та встановлювати контакт з однолітками. Реалізацію такої ініціативи можуть ускладнювати мовленнєві, сенсорні та соціально-комунікативні особливості, а також недостатня адаптованість освітнього середовища. Відтак актуальність проблеми зумовлена необхідністю визначення бар'єрів і педагогічних умов, які забезпечують перехід від переважно реактивної взаємодії до самостійної комунікативної активності дитини.

У сучасних дослідженнях комунікативна активність дітей із РАС дедалі частіше розглядається у взаємозв'язку індивідуальних можливостей і характеристик освітнього середовища. Р. Горбіль обґрунтовує необхідність врахування сенсорних, мотиваційних, когнітивних і прагматичних особливостей у процесі мовленнєвого розвитку дитини [1]. Н. Лопатинська та О. Іванова розглядають активізацію комунікативної діяльності молодших школярів через поетапну організацію педагогічної підтримки в інклюзивному навчанні [2]. Е. Біггс зі співавторами досліджують можливості підготовки однолітків до підтримувальної взаємодії та використання альтернативної й додаткової комунікації [3]. С. Біркенедер і Н. Спарапані на основі спостережень у шкільних класах виявляють індивідуальні відмінності у частоті спонтанних комунікативних звернень [4], а А. Фукуа зі співавторами демонструють можливості технології самоконтролю для збільшення кількості ініціацій у молодших школярів із мінімальним або відсутнім усним мовленням [5]. У систематичному огляді Б. Рагальї зі співавторами акцентовано на ролі соціальної взаємодії за підтримки однолітків [6], тоді як Ю.-Т. Цоу зі співавторами показують, що доступність шкільної діяльності не гарантує взаємності контактів і дружніх стосунків [7]. Сукупність цих результатів актуалізує потребу систематизувати не лише чинники, які ускладнюють спілкування, а й

педагогічні умови виникнення самостійних комунікативних звернень без прямої вказівки дорослого.

Узагальнення зазначених наукових підходів дозволяє виокремити типові ситуації, які обмежують комунікативну самостійність молодших школярів із РАС, та визначити педагогічні умови, здатні сприяти її розвитку. Особливе значення має встановлення зв'язку між організацією взаємодії та конкретними проявами ініціативи дитини (табл. 1).

Особливе значення має встановлення зв'язку між організацією взаємодії та конкретними проявами ініціативи дитини (табл. 1). Наведені в таблиці приклади демонструють, як зміна умов педагогічної підтримки може сприяти переходу від реактивного до ініціативного спілкування. Обмеження комунікативної ініціативи молодших школярів із РАС не завжди зумовлені недостатньою сформованістю мовленнєвих навичок. Не менш вагомими є умови, у яких відбувається спілкування, характер педагогічної підтримки та можливість дитини самостійно визначати зміст і спосіб звернення. Принциповим є те, що однакові зовнішні прояви комунікативної пасивності можуть мати різні причини, а отже, потребувати різних педагогічних рішень. Зокрема, відсутність усного звернення не обов'язково означає відсутність бажання спілкуватися, тоді як активне виконання мовленнєвих завдань за інструкцією дорослого ще не підтверджує сформованості самостійної комунікативної ініціативи.

Таблиця 1

Умови переходу від реактивного до ініціативного спілкування молодших школярів із РАС

Ситуація, що обмежує ініціативу	**Умова педагогічної підтримки**	**Прояв самостійної ініціативи**
Обмежені можливості усного висловлення потреб	Доступність жестів, карток та засобів альтернативної й додаткової комунікації	Дитина першою висловлює прохання або повідомлення доступним способом
Спілкування переважно у відповідь на запитання дорослого	Створення ситуацій із природною потребою звернення та надання часу для самостійної реакції	Дитина без прямої підказки ставить запитання або просить допомогу
Труднощі встановлення контакту з однолітками	Навчання однолітків розпізнавати й підтримувати різні форми звернень	Дитина самостійно запрошує однолітка до гри чи спільної дії
Пасивна участь у груповому завданні	Організація парної взаємодії зі зрозумілими ролями	Дитина пропонує наступну дію або звертається до партнера
Сенсорне перевантаження під час спілкування	Адаптація умов взаємодії та можливість повідомити про дискомфорт	Дитина самостійно повідомляє про потребу змінити умови або зробити перерву

Джерело: авторська систематизація наукових підходів [1; 3; 7].

Особливої уваги заслуговує співвідношення педагогічної підтримки та комунікативної самостійності молодших школярів із РАС. Надмірна регламентація спілкування, постійне використання підказок і

переважання запитально-відповідних форм взаємодії можуть призводити до того, що дитина звикає реагувати на звернення дорослого, але рідко виявляє власну ініціативу. У таких умовах навіть достатньо сформовані комунікативні навички не завжди використовуються самостійно в повсякденному спілкуванні. Тому педагогічна підтримка має бути спрямована не лише на засвоєння доступних способів комунікації, а й на поступове зменшення кількості підказок, створення природних ситуацій для взаємодії та заохочення самостійних звернень. Важливо, щоб дитина мала можливість не тільки відповідати на запитання, а й самостійно обирати співрозмовника, висловлювати власні бажання, звертатися по допомогу чи пропонувати спільну діяльність. При цьому необхідно враховувати, що комунікативна ініціатива може проявлятися не лише через усне мовлення, а й через жести, міміку, погляд, засоби альтернативної та додаткової комунікації. Відтак головним показником її розвитку доцільно вважати не кількість мовленнєвих висловлювань, а здатність дитини самостійно розпочинати змістовну взаємодію відповідно до власних потреб і конкретної ситуації спілкування.

Таким чином, розвиток комунікативної ініціативи молодших школярів із РАС потребує не лише формування відповідних навичок, а й усунення бар'єрів, які обмежують можливості їх самостійного застосування, це зумовлює необхідність переорієнтації педагогічної роботи з переважного стимулювання мовленнєвих реакцій на створення умов для природного, самостійного та змістовного спілкування. Визначальне значення при цьому має поєднання індивідуалізованої педагогічної підтримки, доступних засобів комунікації та адаптації соціального середовища до потреб дитини. Відтак комунікативну ініціативу доцільно розглядати не лише як окрему навичку, а як важливий показник комунікативної самостійності та реальної участі молодшого школяра із РАС в освітньому й соціальному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбіль Р. Етапи формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. Вип. 3. С. 80–85. https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.12 (дата звернення: 07.10.2026).

2. Лопатинська Н. А., Іванова О. С. Активізація комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 10(16). С. 589–599. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-589-599 (дата звернення: 07.10.2026).

3. Biggs E. E., Turner E. C., Elchos E., Spann E., Scotti K. E. Teaching Elementary-Aged Peers Responsive Interaction and Augmentative and Alternative Communication Strategies Within a Peer Network Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2025. Vol. 56, № 2. P. 380–396. URL: https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00092 (date of access: 07.10.2026).

4. Birkeneder S. L., Sparapani N. Measurements of Spontaneous Communication Initiations in Children with Autism in Preschool through Third Grade Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

2023. Vol. 53, № 3. P. 1243–1254. URL: https://doi.org/10.1007/s10803-022-05738-1 (date of access: 07.10.2026).

5. Fuqua A., Baker J., Morgan J. J., Higgins K. Effects of I-Connect to Increase Communication Initiations of Elementary Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2026. Vol. 56, № 8. P. 3086–3098. URL: https://doi.org/10.1007/s10803-025-06787-y (date of access: 07.10.2026).

6. Ragaglia B., Trovato I., Bulgarelli D. Peer-Mediated Social Skills Interventions in Primary School Settings for Autistic Children in the Light of the ICF Bio-psycho-social Model. *A Systematic Review. Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2026. Vol. 56, № 3. P. 1074–1097. URL: https://doi.org/10.1007/s10803-024-06604-y (date of access: 07.10.2026).

7. Tsou Y.-T., Kovács L. V., Louloumari A., Stockmann L., Blijd-Hoogewys E. M. A., Koutamanis A., Rieffe C. School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2026. Vol. 13, № 1. P. 45–68. URL: https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2 (date of access: 07.10.2026).

Надія Жалюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка, доцентка кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Порушення читання та письма є актуальною проблемою сучасної спеціальної та інклюзивної освіти, оскільки безпосередньо впливають на успішність навчальної діяльності молодших школярів, засвоєння навчального матеріалу, формування навчальної мотивації та адаптацію дитини до шкільного середовища. Оволодіння писемним мовленням є складним і тривалим процесом, який передбачає взаємодію мовленнєвих, пізнавальних, сенсорних, моторних і регуляторних компонентів. Недостатня сформованість окремих із них може ускладнювати процес засвоєння навичок читання та письма і зумовлювати стійкі труднощі у навчальній діяльності [1; 3].

Важливе значення для розуміння механізмів формування писемного мовлення має комплексний підхід до його розвитку. В. Тарасун розглядає формування писемного мовлення як процес, що потребує цілеспрямованого розвитку необхідних передумов, своєчасного виявлення труднощів та застосування системи спеціально організованих корекційних впливів [1]. Такий підхід передбачає орієнтацію не лише на виправлення вже наявних помилок, а й на розвиток функцій, які забезпечують успішне оволодіння письмом і читанням.

Дисграфія характеризується стійкими специфічними труднощами письма, які проявляються у повторюваних помилках різного характеру. Вони можуть стосуватися звукового аналізу та синтезу, встановлення звуко-буквених відповідностей, диференціації фонем, графічного відтворення букв, просторової організації письма, мовного аналізу та синтезу. Тому зовнішньо подібні помилки можуть мати різні механізми виникнення, що потребує їх детального аналізу та диференційованого підходу до корекційної роботи.

Н. Чередніченко та Л. Тенцер наголошують на необхідності комплексної організації логопедичної роботи з молодшими школярами з дисграфією з урахуванням структури порушення, характеру дисграфічних помилок, мовленнєвих особливостей дитини та умов її навчання [2]. Авторки підкреслюють важливість системності корекційного впливу, за якої окремі вправи та завдання об'єднуються у послідовну систему, спрямовану на формування необхідних мовленнєвих і немовленнєвих умінь.

Особливого значення набуває врахування не лише мовленнєвих, а й сенсомоторних та пізнавальних компонентів письма. У процесі оволодіння письмом дитина повинна одночасно сприймати та диференціювати звуки,

здійснювати їх аналіз, встановлювати відповідність між звуком і графемою, утримувати необхідну послідовність елементів, контролювати правильність виконання та за необхідності самостійно виправляти помилки. Саме тому корекційна робота має бути спрямована на розвиток комплексу взаємопов'язаних функцій.

Результати дослідження Н. Чередніченко та Л. Тенцер засвідчують ефективність комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. Запропонована авторами система передбачає розвиток слухових і зорово-моторних функцій, удосконалення диференціації опозиційних фонем, формування звуко-буквених асоціацій, навичок фонематичного аналізу та синтезу, а також мовних узагальнень [3; 4]. Важливим є те, що корекційний вплив будується з урахуванням як мовленнєвих, так і немовленнєвих механізмів виникнення помилок.

Сучасний розвиток спеціальної освіти актуалізує пошук додаткових засобів, які можуть підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи. У цьому контексті перспективним напрямом є використання інноваційних технологій. Їх застосування дає можливість зробити корекційні завдання більш наочними, варіативними та доступними для дитини, підтримувати її активність і мотивацію, забезпечувати багаторазове повторення матеріалу без його одноманітності.

До інноваційних засобів, які можуть використовуватися у роботі з дітьми з порушеннями читання та письма, належать цифрові освітні ресурси, мультимедійні вправи, інтерактивні завдання, елементи гейміфікації, візуальні моделі, нейропсихологічні та сенсомоторні вправи, а також засоби альтернативної та додаткової комунікації. Водночас їх застосування має відповідати структурі порушення та конкретним потребам дитини. Інноваційна технологія не повинна замінювати логопедичну методику, а має доповнювати її та створювати додаткові можливості для реалізації корекційних завдань.

Особливо важливим є використання інноваційних технологій для формування фонематичних, зорово-просторових і графомоторних навичок. Наприклад, інтерактивні завдання можуть бути спрямовані на розрізнення звуків, встановлення звуко-буквених відповідностей, знаходження та диференціацію графем, визначення просторового розташування елементів букви, конструювання та реконструювання графічних образів. Використання візуальної підтримки дозволяє дитині краще усвідомлювати послідовність виконання завдання, а поступове ускладнення вправ сприяє переходу від виконання дій за зразком до більшої самостійності.

Перспективним є також поєднання цифрових технологій із традиційними логопедичними вправами. Наприклад, після виконання інтерактивного завдання дитина може закріплювати сформовану навичку у письмовій роботі, під час читання слів, речень або невеликих текстів. Таким чином забезпечується перенесення сформованих умінь із навчальної ситуації у реальну діяльність. Це особливо важливо в умовах інклюзивного навчання, коли результати корекційної роботи мають використовуватися під час уроків та самостійного виконання навчальних завдань.

Важливою умовою ефективності інноваційних технологій є їх індивідуалізація. Один і той самий цифровий або ігровий ресурс може мати різну корекційну цінність залежно від того, які саме труднощі має дитина.

Для одного учня першочерговим завданням може бути розвиток фонематичного аналізу та диференціації звуків, для іншого - формування зорово-просторових уявлень і графомоторних навичок, для третього - розвиток мовного аналізу та синтезу. Отже, вибір технологій має визначатися результатами комплексної діагностики, а не лише привабливістю самого цифрового ресурсу.

Не менш важливим є формування самоконтролю. Під час виконання інтерактивних завдань дитині можна пропонувати алгоритми перевірки: визначити правильність прочитання, перевірити відповідність звука і букви, порівняти власний результат зі зразком, знайти та виправити помилку. Такі прийоми сприяють поступовому переходу від зовнішнього контролю дорослого до самостійного контролю власної діяльності.

Отже, інноваційні технології мають значний потенціал у корекції порушень читання та письма у молодших школярів, однак їх ефективність залежить від правильного визначення мети, змісту та способу застосування. Основою корекційної роботи залишається системний, послідовний і диференційований логопедичний вплив, а сучасні технології можуть розширювати його можливості. Найбільш доцільним є поєднання традиційних логопедичних методів з інтерактивними, цифровими, ігровими та сенсомоторними засобами з урахуванням індивідуального профілю труднощів кожної дитини.

Таким чином, використання інноваційних технологій у корекції дисграфії та дислексії доцільно розглядати не як альтернативу традиційній логопедичній роботі, а як засіб її доповнення та вдосконалення. Комплексне застосування різних технологій створює умови для підвищення мотивації дитини, урізноманітнення корекційного матеріалу, розвитку самостійності та забезпечення перенесення сформованих навичок у навчальну діяльність. Водночас подальшого дослідження потребують питання визначення оптимального співвідношення традиційних та інноваційних засобів, критеріїв їх добору й оцінювання ефективності в роботі з молодшими школярами з різними формами порушень писемного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : наук.-метод. посіб. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

2. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2019. № 13. С. 312–324.

3. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. Педа*гогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 8 (102). С. 40–57.

4. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 310 с.

Анна Кіріллова,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти
Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Соціалізація є складним і тривалим процесом включення дитини до системи соціальних зв'язків і відносин, її активної взаємодії з оточенням, у результаті якої вона засвоює зразки поведінки, соціальні норми та цінності, необхідні для успішної життєдіяльності в суспільстві [2, с. 41]. Входження дитини в нову соціальну ситуацію є важливим і водночас складним етапом, що для дітей з інтелектуальним порушенням може супроводжуватися особливими труднощами, зумовленими недостатньою сформованістю соціальних навичок. Одним із засобів подолання таких труднощів є використання соціальних історій, які допомагають дитині краще розуміти соціальні ситуації, засвоювати відповідні моделі поведінки та формувати соціальні навички [2, с. 42].

Концепція соціальних історій була розроблена доктором C. Gray, яка на початку 1990-х років почала використовувати їх у професійній діяльності. Соціальні історії являють собою короткі описи певної ситуації, поведінки, події, діяльності або алгоритму дій, що містять інформацію про особливості її перебігу та можливі причини. Їх використання спрямоване на полегшення розуміння дитиною того, що вона може спостерігати, переживати або з чим може зіткнутися у конкретній соціальній ситуації. Для підвищення доступності інформації соціальні історії можуть супроводжуватися наочним матеріалом – малюнками, фотографіями або коміксами.

Основною метою використання соціальних історій є сприяння формуванню та засвоєнню дитиною прийнятних способів поведінки у певних ситуаціях. Вони можуть застосовуватися для розвитку соціальних навичок, формування прийнятних моделей поведінки та кращого розуміння соціального оточення. Соціальні історії допомагають пояснити, що відбувається у конкретній ситуації, де вона відбувається, хто бере в ній участь, а також продемонструвати можливі реакції та переживання інших людей. Водночас вони спрямовані на формування у дитини з порушенням інтелекту розуміння доречних способів дій у різних соціальних обставинах. Важливою особливістю їх застосування є індивідуалізація змісту відповідно до потреб, можливостей та інтересів конкретної дитини. Зокрема, під час створення соціальної історії доцільно використовувати сюжети, персонажів та теми, які є цікавими та значущими [1, с. 107–108].

Ефективність використання соціальних історій значною мірою залежить від правильності їх розроблення та відповідності змісту потребам конкретної дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Під час створення соціальної історії доцільно дотримуватися певного алгоритму, який передбачає визначення мети її створення, розроблення змісту, наочне оформлення за допомогою малюнків або фотографій, а також забезпечення інформативності та узгодженості текстового й візуального матеріалу [2, с. 42–43].

Соціальні історії можуть використовуватися як засіб підтримки дитини у різних ситуаціях повсякденного та соціального життя. Їх застосування сприяє сприйманню нової інформації, послідовному виконанню корекційно-розвиткових завдань, орієнтуванню у просторі, формуванню навичок самообслуговування та взаємодії з іншими людьми в нових життєвих обставинах. Водночас соціальні історії допомагають закріплювати прийнятні моделі поведінки, розвивати уяву та здатність до спільної діяльності й гри. Особливої наочності цей засіб набуває у формі коміксів, які передбачають використання простих ілюстрацій із зображенням однієї або кількох осіб та коротких реплік. Такий формат може полегшувати засвоєння соціальних норм, розвиток навичок взаємодії та розуміння емоційних станів інших людей.

Важливою складовою соціальної історії є її мовленнєва структура. Як правило, вона містить невелику кількість простих речень, за допомогою яких описуються ситуація, дії та стани її учасників, їхні думки, почуття, знання, переконання або мотивація. У структурі соціальних історій можуть використовуватися описові, перспективні, директивні, контрольні та інші типи речень, кожен із яких виконує певну функцію [5, с. 19–20].

Описові (називні) речення надають інформацію про ситуацію, дії людей, умови її виникнення та причини певних дій. Перспективні речення розкривають можливі реакції, думки, почуття та внутрішні переживання інших людей, допомагаючи дитині краще зрозуміти різні погляди на певну подію. Вони також можуть пояснювати можливі наслідки певних моделей поведінки. Директивні речення спрямовані на представлення бажаного або прийнятного способу поведінки дитини у конкретній ситуації. Водночас їх кількість має бути обмеженою, оскільки надмірна кількість варіантів поведінки може ускладнювати розуміння дитиною того, як саме їй слід діяти.

Контрольні речення можуть використовуватися для закріплення змісту соціальної історії, надання їй суб'єктивної значущості та емоційного забарвлення. Для цього до її змісту можуть включатися імена близьких людей, улюблені персонажі, теми інтересів або захоплення дитини. За рекомендаціями фахівців, у соціальній історії доцільно використовувати не більше одного директивного або контрольного речення на кожні 2–5 описових чи перспективних речень [6, с. 157].

Важливим принципом використання соціальних історій є їх адаптація до індивідуальних потреб та можливостей дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Соціальну історію про певний алгоритм поведінки доцільно презентувати завчасно перед відповідною подією, щоб дитина мала можливість ознайомитися з послідовністю дій і надалі застосувати її у практичній ситуації.

Під час добору змісту соціальної історії важливо також враховувати умови виникнення труднощів у поведінці дитини. Зокрема, поведінкові реакції можуть бути пов'язані з прагненням отримати бажане, уникнути небажаної вимоги, привернути увагу або забезпечити аутостимуляцію [4, с. 90]. Урахування таких особливостей дає змогу адаптувати зміст соціальної історії до конкретної ситуації та спрямувати її на формування більш адаптивного способу реагування.

Не менш важливим є добір способу візуального представлення соціальної історії. Для окремих дітей більш доступними можуть бути чорно-білі картки з

мінімальною кількістю зображень на сторінці. З метою полегшення орієнтування в послідовності подій можна використовувати додаткові способи позначення виконаних дій, зокрема розфарбовування окремих елементів зображення або використання наліпок [5, с. 20].

Ефективність використання соціальних історій в роботі з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку залежить не лише від їх змісту та способу оформлення, а й від організації роботи з ними. Передусім дитину доцільно ознайомити зі змістом історії за допомогою наочних матеріалів, після чого проговорити послідовність зображених подій та можливих дій. Поступово дитині можна пропонувати самостійно відтворювати зміст історії за допомогою розрізних картинок або інших доступних засобів. Для закріплення моделей поведінки можуть використовуватися цифрові засоби, зокрема планшет, за допомогою якого можна опрацьовувати розрізнення прийнятних і неприйнятних дій.

Важливо пропонувати соціальні історії у стані емоційного спокою дитини, використовувати доступну для її розуміння мову та забезпечувати можливість повторного звернення до матеріалу відповідно до індивідуальної потреби. Під час роботи важливо зберігати позитивне й терпляче ставлення до дитини, а також уникати надмірного інформаційного навантаження. Зокрема, рекомендується опрацьовувати одну соціальну історію за один раз і переконуватися, що її зміст є посильним для сприймання дитиною [3, с. 46].

Отже, соціальні історії є доступним засобом підтримки соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, сприяючи розумінню соціальних ситуацій, засвоєнню прийнятних моделей поведінки та розвитку навичок взаємодії. Їх ефективність значною мірою визначається індивідуалізацією змісту, урахуванням можливостей і потреб дитини, а також правильністю організації роботи з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бавольська О., Кисличенко В. Візуалізація як ефективний інструмент формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дошкільників. *Інклюзивне навчання*. 2023. Вип. № 3 (98). С. 102–114.

2. Блеч А. Соціальні історії як інструмент соціального навчання дитини з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: реалії, нові ідеї та перспективи*: тези доповідей IV-ої Міжнародної науково-практичної конференції 2022. С. 41–43.

3. Блеч Г. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2021. Вип. № 3. С. 37–48.

4. Кіріллова А. О. Небажана поведінка дітей з ООП як один з основних векторів нейропсихологічної діагностики. *Плекаємо особистість* : наук.-метод. альманах. 2026. Вип. 12. С. 88–92.

5. Суменко Т. Ю. Соціальні історії як метод формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку. *Sciences of Europe*. 2023. Вип. 132. С. 17–23.

6. Супрун Г. В. Адаптація методу «соціальні історії» у роботі з дошкільниками з розладами аутистичного спектра. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія психологічні науки.* 2016. Вип. 3. Т. 2. С. 155–160.

Світлана Коротка,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ірина Малишевська,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирського державного університету імені Івана Франка

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА ЯК КОМПОНЕНТ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується глибоким реформуванням, спрямованим на реалізацію принципів гуманізації, демократизації та забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх категорій здобувачів освіти. Провідним вектором цих трансформацій є впровадження інклюзивної освіти, яка постає не просто як альтернативна форма навчання, а як глобальна соціокультурна та педагогічна парадигма XXI століття. Проблема мовленнєвих порушень є однією з найбільш актуальних у сучасній логопедії. За даними сучасних наукових досліджень, кількість дітей з порушеннями мовлення постійно зростає, що зумовлює необхідність вдосконалення корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного навчання (Е. Данілавічютє, В. Ільяна, А. Колупаєва, Л. Коваль, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Рібцун, Н. Софій, Т. Скрипник, О. Таранченко та інші).

У вітчизняному правовому полі поняття «інклюзивне навчання» трактується як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [4, с. 11].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Основою інклюзивної освіти є ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, що забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей із особливими освітніми потребами. Основні принципи інклюзивної освіти полягають у тому, що: всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; навчальні заклади повинні визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів та темпів навчання; забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми

громадами; діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання. Вони є найефективнішим засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками. Одним із головних завдань інклюзивної освіти є створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти, що передбачає визначення філософії системи інклюзивної освіти та її основних професійних цінностей [2, с. 50].

Ключовим принципом освітньої інклюзії є те що система освіти має підлаштовуватися під потреби дитини, а не дитина – під вимоги системи. Освітній простір трансформується через забезпечення розумного пристосування, універсального дизайну та створення безбар'єрного середовища. У контексті дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку, інклюзія забезпечує розв'язання кількох стратегічних завдань: соціалізацію, когнітивний розвиток, психологічну адаптацію. Соціалізація передбачає перебування у середовищі однолітків із нормотиповим розвитком запобігає штучній ізоляції, сприяє формуванню комунікативних навичок та соціального досвіду. Когнітивний розвиток – залучення до загальноосвітнього процесу стимулює пізнавальну активність дитини, оскільки мовлення однолітків є потужним природним драйвером для наслідування та розвитку власного мовлення. Психологічна адаптація – формування адекватної самооцінки, почуття приналежності до соціуму та зменшення ризиків виникнення вторинних психогенних нашарувань (зневіри у власні сили, замкненості). Відтак, інклюзивна освіта є комплексним процесом забезпечення рівного доступу всіх без виключення осіб до навчання з метою отримання якісної освіти в закладах освіти за допомогою впровадження диференційованих методів та технологій навчання особистісно зорієнтованого спрямування із урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини [1, с. 86].

Корекційно-розвиткова робота є вагомою складовою інклюзивного навчання. У законодавчій базі інклюзивної освіти чітко зазначено, що корекційна спрямованість є особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку [4, с. 13]. Корекційно-розвиткова робота – це система діяльності, що дозволяє виконувати завдання щодо своєчасного надання допомоги дітям з порушеннями мовлення, які навчаються закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Корекційно-розвиткова робота в інклюзивному закладі освіти є інтегративною складовою освітнього процесу, а не ізольованим додатковим елементом. Вона спрямована на нівелювання чи послаблення наявних у дитини мовленнєвих порушень, розвиток її збережених аналізаторів, компенсацію дефіцитарних функцій та формування життєвих компетентностей [5, с. 141].

До провідних напрямів корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення відносять: розвиток артикуляційної моторики та просодики: формування правильного мовленнєвого дихання, голосу, темпо-ритмічної сторони мовлення, нормалізація тонусу м'язів артикуляційного апарату; корекція звуковимови: постановка, автоматизація та диференціація порушених

звуків; розвиток фонетико-фонематичних процесів: формування навичок звукового та складового аналізу й синтезу, розвиток фонематичного сприймання (здатності розрізняти близькі за акустичними ознаками звуки); збагачення та активізація словникового запасу: ліквідація лексичних дефіцитів, засвоєння абстрактних понять, синонімів, антонімів; формування граматичної будови мовлення: подолання аграматизмів, навчання правильного словозміни та словотворення, конструювання речень різних типів; розвиток зв'язного мовлення, зокрема формування навичок діалогічного та монологічного мовлення (переказ, складання розповіді за картинкою, описові розповіді) [3,с. 38].

Отже, важливим аспектом корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є наскрізний характер корекції. Зміст інклюзивного навчання враховує потреби дітей з порушеннями мовлення. Нові підходи в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями мовлення полягають у використанні сучасних методів в умовах інклюзивного навчання, що сприяє поліпшенню їх навчальної діяльності та адаптації у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдаєнко Н., Рашидов С. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні в умовах реформування освітньої галузі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2021, № 3(102), С. 85–94.

2. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. №3. С.14–28.

3. Мірошник І., Сідун А. Зміст корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*. 2021, № 11(99).

4. Про освіту : Закон України ред. від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 09.10.2026).

5. Рібцун Ю. В. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 23. Т. 3. С. 139–145.

Лариса Мистецька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Віта Павленко,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

Мовлення є одним із провідних механізмів становлення особистості дитини, засобом пізнання навколишнього світу, спілкування, регуляції поведінки та засвоєння соціального досвіду. Через мовлення дитина не лише передає інформацію, а й формулює власні думки, встановлює взаємозв'язки між предметами та явищами, планує діяльність, висловлює емоції та взаємодіє з іншими людьми. Системне розуміння мовленнєвого розвитку передбачає взаємопов'язаний розвиток його різних компонентів і врахування індивідуальних особливостей дитини [1].

У молодшому шкільному віці сформованість мовленнєвої діяльності безпосередньо впливає на здатність учня розуміти інструкції, висловлювати власну думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, читати, писати, працювати в групі та брати участь у спільній діяльності. Для дітей з особливими освітніми потребами ця проблема набуває особливої значущості, оскільки мовленнєві труднощі можуть поєднуватися з особливостями уваги, пам'яті, мислення, емоційної регуляції та соціальної взаємодії.

Теоретичним підґрунтям дослідження є культурно-історичний підхід, відповідно до якого мовлення відіграє важливу роль у розвитку вищих психічних функцій, регуляції поведінки та опосередкуванні пізнавальної діяльності дитини. Отже, корекція мовлення має бути спрямована не лише на виправлення окремих звуків чи збагачення словника, а на розвиток цілісної мовленнєво-комунікативної діяльності.

Сучасний розвиток інклюзивної освіти актуалізує необхідність створення такого освітнього середовища, у якому дитина з ООП не лише отримує доступ до навчання, а й має реальні можливості бути активним учасником освітнього процесу. Важливими умовами цього процесу є диференціація навчання, адаптація способів подання інформації, урахування індивідуальних можливостей дитини та командна взаємодія фахівців [2].

Актуальність проблеми визначається також необхідністю поєднання досягнень вітчизняної логопедії, спеціальної та корекційної педагогіки із сучасними технологіями. Традиційні логопедичні вправи залишаються важливими, однак їхня ефективність може підвищуватися за умови використання інтерактивних технологій, диференційованого підходу та міждисциплінарної взаємодії [3].

Однією з провідних сучасних тенденцій є перехід від вузького розуміння корекції як виправлення окремих мовленнєвих дефектів до комплексної підтримки мовленнєво-комунікативного розвитку. У центрі роботи перебуває дитина, її потреби, сильні сторони, темп засвоєння матеріалу та зона найближчого розвитку.

Перспективним напрямом є використання мнемотехніки та наочного моделювання. Мнемотаблиці, піктограми, серії сюжетних картинок і графічні схеми допомагають дитині утримувати послідовність подій, активізувати словник, будувати речення та переказувати текст.

Логоритміка поєднує рух, слово, музику та ритм, завдяки чому сприяє розвитку слухової уваги, координації, темпу й плавності мовлення. Казкотерапія та рольові ігри створюють безпечний простір для мовленнєвої ініціативи, стимулюють діалогічне мовлення та допомагають дитині моделювати соціальні ситуації.

Окреме місце посідають засоби альтернативної та доповнювальної комунікації (ААС). Візуальні символи, картки, комунікативні таблиці та інші засоби можуть використовуватися як додаткова опора для формування комунікативного наміру, розуміння зверненого мовлення та розвитку функціональної комунікації [4].

Сучасний корекційний процес активно використовує інформаційно-комунікаційні технології. Цифрові вправи, інтерактивні завдання, візуалізація звукового та мовленнєвого матеріалу дають змогу урізноманітнити заняття та забезпечити швидкий зворотний зв'язок. Водночас ІКТ не повинні замінювати живе спілкування, а мають сприяти перенесенню сформованих навичок у реальні комунікативні ситуації [3].

Важливою тенденцією є також посилення ролі батьків та інших учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від системності застосування методів, узгодженості дій фахівців та можливості перенесення сформованих умінь із корекційного заняття у повсякденне життя.

Теоретичний аналіз засвідчив, що діти з ООП є неоднорідною групою, а тому потребують не уніфікованої, а диференційованої допомоги. При ФФНМ провідними є труднощі фонетико-фонематичного рівня: недостатня сформованість звуковимови, фонематичного сприймання, аналізу й синтезу. За ЗНМ спостерігається системне недорозвинення мовлення, що охоплює фонетико-фонематичний, лексичний і граматичний компоненти, а також зв'язне мовлення [1].

Для дітей із ЗПР характерними можуть бути труднощі довільної регуляції, недостатня сформованість лексико-граматичної системи, обмеженість мовленнєвої ініціативи та складнощі побудови розгорнутого висловлювання. Це підтверджує необхідність диференційованої організації корекційної роботи з урахуванням специфіки мовленнєвих і пізнавальних труднощів дитини.

На основі результатів діагностики було розроблено п'ятимодульну корекційно-розвиткову програму. Її концептуальними засадами стали системність, доступність, диференціація, наочність, поступовість, позитивне підкріплення, активізація самостійності дитини та міждисциплінарна взаємодія.

Перший напрям роботи був пов'язаний із формуванням фонетико-фонематичних процесів; другий – зі збагаченням і активізацією словника та формуванням граматичних категорій; третій – із розвитком зв'язного мовлення; четвертий – із розвитком комунікативної компетентності та мовленнєвої ініціативи; п'ятий – з інтеграцією сучасних засобів підтримки, зокрема мнемотехніки, логоритміки, казкотерапії, ААС та цифрових інструментів.

Позитивна динаміка результатів дослідження засвідчила доцільність комплексного підходу. Водночас важливо враховувати, що ефективність окремого методу визначається не його формальною інноваційністю, а відповідністю потребам конкретної дитини, системністю застосування та можливістю перенесення сформованої навички в реальну комунікацію.

Отже, мовленнєвий розвиток є системоутворювальним компонентом загального психічного й соціального розвитку дитини. Мовленнєві труднощі дітей з ООП мають різну структуру та механізми, тому ефективна допомога має будуватися на основі індивідуального мовленнєвого профілю.

Дослідження засвідчило доцільність поєднання традиційних логопедичних методів із сучасними технологіями – мнемотехнікою, логоритмікою, казкотерапією, ігровими, сенсорними та цифровими засобами, ААС та міждисциплінарною взаємодією. Визначальним чинником ефективності сучасної технології є не сама її інноваційність, а відповідність потребам конкретної дитини, системність застосування, доступність завдань і можливість перенесення сформованої навички у реальну комунікативну ситуацію. Сучасні тенденції розвитку мовлення дітей з ООП передбачають поєднання традиційних логопедичних методів з інтерактивними, наочними, ігровими й цифровими засобами, застосування альтернативної та доповнювальної комунікації, а також міждисциплінарну взаємодію. Ефективність корекційної роботи визначається насамперед її відповідністю індивідуальним потребам дитини, системністю та можливістю застосовувати сформовані мовленнєві навички в реальних комунікативних ситуаціях (табл. 1).

Практичним результатом роботи стала п'ятимодульна корекційно-розвиткова програма для молодших школярів із ЗНМ, ФФНМ та ЗПР. Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку за всіма досліджуваними блоками, що підтверджує перспективність комплексного диференційованого підходу до мовленнєвої підтримки дітей з ООП.

Таблиця 1

Сучасні тенденції розвитку мовлення у дітей з ООП

№	Провідні тенденції	Методи та засоби	Основне спрямування
1.	Комплексний підхід	Логопедичні вправи, розвиток фонетико-фонематичних процесів, словника, граматичної будови та зв'язного мовлення.	Формування цілісної мовленнєво-комунікативної діяльності.

Продовження таблиці 1

2.	Індивідуалізація та диференціація	Добір завдань з урахуванням мовленнєвих і пізнавальних особливостей дітей із ФФНМ, ЗНМ та ЗПР.	Забезпечення відповідності корекційної роботи індивідуальним потребам дитини.
3.	Мнемотехніка та наочне моделювання	Мнемотаблиці, піктограми, сюжетні картинки, графічні схеми.	Активізація словника, побудова речень, формування вмінь переказувати тексти.
4.	Логоритміка	Поєднання руху, мовлення, музики та ритму.	Розвиток слухової уваги, координації, темпу й плавності мовлення.
5.	Казкотерапія та рольові ігри	Робота з казками, сюжетно-рольові ігри, моделювання соціальних ситуацій.	Стимулювання мовленнєвої ініціативи та діалогічного мовлення.
6.	Інформаційно-комунікаційні технології	Цифрові вправи, інтерактивні завдання, візуалізація мовленнєвого матеріалу.	Урізноманітнення занять і забезпечення оперативного зворотного зв’язку.
7.	Розвиток комунікативної компетентності	Діалогічні вправи, спільна діяльність, ситуації для самостійного висловлювання.	Формування комунікативної ініціативи й уміння взаємодіяти.
8.	Командна взаємодія та залучення батьків	Співпраця логопеда, педагогів, інших фахівців і родини.	Узгодження корекційних дій та перенесення сформованих умінь у повсякденне життя.
9.	Модульна організація корекційної роботи	Розвиток фонетико-фонематичних процесів; словника й граматики; зв’язного мовлення; комунікативної компетентності; використання сучасних засобів підтримки та ін.	Забезпечення послідовного та системного розвитку різних компонентів мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Мартиненко І. В. Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку: від діагностики до корекції. Київ : Слово, 2016. 312 с.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

3. Компанець Н. М. Ефективність міждисциплінарного підходу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ООП: порівняльний аналіз. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Вип. 18. С. 27–38.

4. Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Альтернативна та доповнювальна комунікація в роботі з дітьми з особливими потребами: метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга, 2018. 128 с.

Марія Омельченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А 6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Валентина Ковальчук,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЛОГОРИТМІКА ЯК ІГРОВИЙ МЕТОД ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ВАД У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки, логопедії та інклюзивної освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком та впровадженням інноваційних, здоров'язбережувальних та оптимізованих шляхів організації корекційно-розвиткового процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Особливе місце серед цієї категорії вихованців посідають діти з інтелектуальними порушеннями (ІП). Специфіка та системний характер їхнього первинного дефекту зумовлюють не лише тотальне недорозвинення пізнавальної діяльності (дифузне ураження кори головного мозку), а й глибокі, стійкі розлади всіх компонентів мовленнєвої системи. Мовленнєві вади у дітей з інтелектуальною недостатністю мають переважно органічну природу, характеризуються стійкістю негативної симптоматики та надзвичайно важко піддаються корекції за допомогою традиційних логопедичних підходів.

Академічні, суто кабінетні та монотонні форми логопедичного впливу часто виявляються малоефективними у роботі з цією категорією дітей. Це зумовлено психофізіологічними особливостями вихованців: швидкою виснажуваністю нервової системи, патологічною втомлюваністю, низьким рівнем стійкості та концентрації уваги, звуженням її обсягу, а також відсутністю стійкої внутрішньої мотивації до навчання та вираженою слабкістю вольових зусиль. Зазначені чинники актуалізують нагальну потребу теоретичного обґрунтування та практичного впровадження інтегрованих, полісенсорних, емоційно насичених ігрових технологій, які здатні активізувати компенсаторні можливості дитини. Серед таких методів особливе значення має логопедична ритміка (логоритміка) – синтетична дисципліна, що гармонійно поєднує в собі три потужні корекційні стимули: музику, рух і слово.

У вітчизняній спеціальній педагогіці вагомий внесок у становлення та розвиток логопедичної ритміки як самостійного напряму корекції внесли Г. Волкова, В. Тарасун, М. Шеремет та інші. Дослідники одностайно доводять, що моторний ритм є первинним базисом для онтогенетичного розвитку вищих психічних функцій, зокрема й мовлення.

Глибокий аналіз сучасної спеціальної літератури та наукових публікацій переконливо показує, що у дітей з інтелектуальною

недостатністю спостерігається прямий, патогенетично зумовлений зв'язок між розладами загальної, дрібної (пальчикової) моторики та дефектами експресивного мовленнєвого розвитку [3, с. 191]. Логоритміка у цьому контексті розглядається сучасними дослідниками не просто як механічний набір фізкультхвилинок чи вправ під музику, а як цілісна, науково обґрунтована ігрова методика корекційного впливу. Вона спирається на провідну діяльність дитини дошкільного та молодшого шкільного віку з ІП, а також на її збережену емоційно-наслідувальну сферу.

Специфіка та клініко-педагогічна картина мовленнєвих вад при інтелектуальних порушеннях полягає в тому, що вони мають системний, тотальний характер – тобто зачіпають як смислову (когнітивну), так і зовнішню (вимовну) сторони мовлення. У процесі логопедичного обстеження таких дітей фіксується виражена бідність словникового запасу, стійкі порушення граматичної будови (аграматизми, труднощі словозміни та словотворення), дефекти звуковимови (дислалія, дизартричні компоненти), а також специфічні розлади просодичної сторони мовлення. До просодичних дефектів належать: грубі порушення темпу та ритму мовлення (тахілалія, брадилалія), розлади паузації, монотонність та збідненість інтонаційного забарвлення [2, с. 247]. Крім того, у цієї категорії дітей суттєво страждає загальна моторна сфера: їхні рухи є нескоординованими, незграбними, спостерігаються значні труднощі у відтворенні динамічного та статичного праксису, синкенезії, м'язова затисненість або, навпаки, гіпотонія, а також глибоке недорозвинення дрібної моторики пальців рук.

Нейрофізіологічною основою логоритмічного впливу є той факт, що моторні та мовленнєві центри (зокрема, зона Брока) у корі головного мозку розташовані у безпосередній близькості й анатомічно та функціонально пов'язані між собою. Отже, цілеспрямована, ритмічно організована стимуляція рухової сфери безпосередньо активізує та прискорює дозрівання мовленнєвих зон кори [3, с. 192]. Ритм, що надходить через слуховий та зоровий аналізатори під час занять, виступає як потужний інтегратор, який організує та структурує роботу нервової системи.

Проте для дітей з ІП механічне, суто інструктивне виконання рухових вправ під музику є занадто складним, абстрактним завданням, оскільки вони мають знижену здатність до свідомого контролю рухів. Саме тому ключовим, методологічно виправданим моментом є повна трансформація логоритміки в ігровий метод.

Ігрова діяльність для дитини з інтелектуальними порушеннями залишається єдино доступною, природною та привабливою формою активності значно довше, ніж для дітей з нормотиповим розвитком [1, с. 114]. Ігрова оболонка занять дозволяє ефективно обійти інтелектуальний бар'єр, зняти психологічне напруження, емоційну скутість та страх перед мовленнєвою помилкою чи комунікативною невдачею. У грі дитина діє не за сухим педагогічним наказом, а на рівні яскравого емоційного наслідування, підсвідомо включаючись у запропонований музичний або мовленнєвий ритм.

Сучасна структура ігрового логоритмічного заняття для дітей з ІП розробляється як гнучкий, але чітко вибудуваний комплекс взаємопов'язаних елементів. Кожен із цих елементів вирішує конкретні корекційно-розвиткові завдання [4, с. 67]:

1.Музично-ритмічні ігри-вступки та маршірування. Вони спрямовані на початкову організацію дитячого колективу, залучення їхньої уваги, розвиток слухового сприймання та просторового орієнтування (рух у колі, зміна напрямку руху). Діти вчаться підсвідомо узгоджувати свій крок із темпом та динамічним характером музичного супроводу (швидкий біг під часті аккорди, повільний крок під спокійну мелодію, зупинка на паузу).

2. Ігри на розвиток дихання та голосу. Правильне, діафрагмальне мовленнєве дихання є фізіологічною базою для чіткої звуковимови та плавності висловлювання. Дітям з ІП через особливості іннервації важко самостійно контролювати струмінь повітря, тому використовуються виключно ігрові прийоми (наприклад, сюжетні ігри «Задми свічку на іменинному торті», «Вітерець шумить у кронах дерев», «Гуде поїзд»). Співання простих, доступних за діапазоном звуконаслідувань та коротких поспівок допомагає дитині регулювати силу голосу, розвивати його висоту, гнучкість та збільшувати тривалість мовленнєвого видиху [4, с. 68].

3. Пальчикові ігри під музичний чи віршований супровід. Рівень розвитку мовлення дитини перебуває у прямої залежності від ступеня сформованості дрібних рухів пальців рук. На логоритмічних заняттях впроваджуються ігрові сюжети, де кожен палець перетворюється на знайомого казкового персонажа (наприклад, пальчиковий театр за казкою «Рукавичка» або міні-ігри «Пальчики йдуть у гості»).

4. Ігрова артикуляційна гімнастика. Для подолання дислалії та мінімізації дизартричних компонентів (парезів, спастичності м'язів артикуляційного апарату) необхідні щоденні артикуляційні вправи. Оформлення їх у вигляді інтерактивної казки про «Пригоди Веселого Язичка» з використанням елементів біомеханіки, музичних іграшок або звукових ефектів перетворює рутинне та втомливе тренування м'язів губ, щокі язика на захопливу гру [5, с. 515].

5.Мовленнєві ігри на основі рухового імітування та пісні-інсценізації. Це ядро, кульмінаційне осереддя логоритмічного заняття. Діти з великим задоволенням імітують рухи тварин, птахів, комах або казкових героїв під спеціально підібрані пісні-інсценівки. Поєднання макрорухів усього тіла з одночасним промовлянням чистомовок, скоромовок або коротких діалогових реплік сприяє природній автоматизації проблемних звуків, збагаченню пасивного та активного словника [5, с. 515].

Методика реалізації ігрової логоритміки у роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, вимагає суворого дотримання низки специфічних дидактичних умов. По-перше, це принцип уповільненого темпу подачі будь-якого матеріалу та його багаторазового, варіативного повторення. Через уповільненість процесів вищої нервової діяльності дітям з ІП потрібно набагато більше часу для сприймання, усвідомлення та закріплення рухової чи мовленнєвої схеми. По-друге, це абсолютна наочність та сюжетність [1, с. 115]. Кожне логоритмічне заняття не

повинно складатися з розрізнених вправ; воно має бути об'єднане єдиною, зрозумілою дітям казковою або побутовою ігровою темою (наприклад, «Подорож до осіннього лісу», «У гостях у бабусі в селі», «Пригоди сонячного зайчика»). По-третє, це створення ситуації успіху та позитивного емоційного фону. Будь-які, навіть мінімальні спроби дитини виконати рух, підстрибнути в такт чи вимовити звуконаслідування мають активно заохочуватися логопедом, незалежно від початкової чистоти виконання. Це стимулює комунікативну впевненість та бажання дитини взаємодіяти.

Аналіз результатів практичного застосування ігрової логоритміки свідчить про виражену позитивну динаміку у розвитку дітей з ІП. З точки зору мовленнєвого розвитку спостерігається суттєве покращення фонематичного сприймання (слуху), вирівнювання та нормалізація темпо-ритмічної структури мовлення, чіткість паузації. Діти стають більш розкутими, починають активніше та доречніше використовувати як невербальні (цести, міміка, пантоміміка), так і вербальні (словесні) засоби комунікації в процесі повсякденного життя та ігрової взаємодії з однолітками.

Отже, логопедична ритміка, реалізована як ігровий метод, є науково обґрунтованим, високоефективним та незамінним засобом у комплексній системі корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Логоритмічні ігри не лише успішно компенсують недоліки мовленнєвої системи (покращують звуковимову, нормалізують просодику, розвивають лексико-граматичний лад), а й ефективно корегують супутні дефекти: розвивають загальну та дрібну моторику, просторову орієнтацію, оптимізують емоційно-вольову сферу, увагу, процеси пам'яті та загальну соціальну адаптацію дітей. Перспективи подальших наукових та практичних досліджень у цьому напрямі полягають у розробці диференційованих, індивідуалізованих логоритмічних програм із врахуванням різного ступеня інтелектуальної недостатності (зокрема, при складних, синдромальних формах порушень), а також у створенні доступних методичних посібників і рекомендацій для батьків щодо використання елементів ігрової логоритміки в умовах родинного виховання для закріплення результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов О. В. Спеціальна методика виховання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч. посіб. Кам’янець-Подільський : ТОВ «Друк-Поділля», 2017. С. 114–115.

2. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2006. С. 191–192.

3. Тарасун В. В. Логоритміка : теорія і практика корекційно-педагогічної роботи : навч. посіб. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 67–68.

4. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. С. 515.

5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопедія : підручник / за ред. С. Ю. Коноплястої. Київ : Знання, 2010. 247 с.

Надія Петрова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Організація навчання дітей із особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти передбачає створення умов для їхньої участі в освітньому процесі та взаємодії з іншими учасниками шкільного життя. Одним із напрямів такої роботи є логопедичний супровід дітей, які мають мовленнєві та комунікативні труднощі. Його зміст доцільно пов'язувати не лише з виконанням спеціальних завдань на логопедичних заняттях, а й із використанням сформованих умінь під час уроків, спілкування з однолітками та повсякденних шкільних ситуацій [2; 3].

Особливі освітні потреби дітей є різноманітними, тому необхідність, зміст та інтенсивність логопедичного супроводу визначаються індивідуально. Підставою для його планування має бути вивчення мовлення та комунікації дитини, а також труднощів, які виникають під час виконання навчальних завдань. Важливо з'ясувати, як дитина розуміє інструкції, формулює запитання і відповіді, пояснює власну думку, звертається по допомогу та бере участь у спільній діяльності [4].

Мета публікації – окреслити організаційно-методичні засади командної взаємодії в логопедичному супроводі дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти та запропонувати спосіб узгодження дій його учасників.

У межах цієї роботи логопедичний супровід розглядаємо як послідовну та узгоджену діяльність учителя-логопеда у взаємодії з учителями, іншими фахівцями та сім'єю, спрямовану на подолання або зменшення мовленнєвих і комунікативних труднощів дитини та підтримку її участі в освітньому процесі. Таке розуміння передбачає поєднання оцінювання, планування, проведення корекційно-розвиткової роботи, консультування та відстеження індивідуальних змін.

Організаційною основою супроводу була узгодженість цілей і способів підтримки. Учитель-логопед визначав напрями роботи відповідно до виявлених мовленнєвих труднощів і пояснює учителям та батькам, як підтримувати дитину в доступних їй ситуаціях спілкування. Учитель надавав інформацію про виконання навчальних завдань і створював можливості для застосування мовленнєвих умінь на уроці. Асистент учителя, за його залучення, допомагав реалізовувати погоджені способи підтримки в межах своїх функцій. Інші фахівці команди долучались відповідно до потреб дитини. Батьки повідомляли про

особливості спілкування вдома та могли підтримувати використання сформованих умінь у повсякденному житті [1; 5].

Водночас командна взаємодія потребувала конкретного предмета обговорення. Загальні рекомендації на зразок «розвивати мовлення» або «працювати над комунікацією» не визначали, яких саме змін очікують учасники супроводу та як їх помітити. Тому цілі формулювали через доступні для спостереження дії дитини: попросити пояснення, повідомити про потребу, переказати зміст короткого повідомлення, послідовно відповісти на запитання або долучитися до обговорення.

Для узгодження роботи ми запропонували організовувати логопедичний супровід за циклом «Спільна мета – узгоджені дії – перенесення вмінь – перегляд результатів». Його особливість полягала в поєднанні корекційно-розвиткових завдань із конкретними ситуаціями шкільного спілкування.

На етапі «Спільна мета» учасники супроводу визначали пріоритетне комунікативно-мовленнєве вміння, важливе для поточної участі дитини в навчанні. Під час вибору враховували результати логопедичного оцінювання, спостереження педагогів, інформацію батьків і, у доступній формі, думку самої дитини. Наприклад, метою могло бути самостійне звернення по уточнення, якщо навчальна інструкція залишилася незрозумілою.

Етап «Узгоджені дії» передбачав визначення внеску кожного учасника. Учитель-логопед опрацьовував розуміння ситуації та доступні дитині способи звернення; учитель передбачав час для уточнення інструкції; асистент учителя, за потреби, використовував погоджену підказку; батьки підтримували аналогічне вміння в побутових ситуаціях. Важливо було узгодити не лише зміст допомоги, але й умови її поступового зменшення.

На етапі «Перенесення вмінь» створювали можливості для використання опрацьованої дії поза логопедичним заняттям. Спочатку це були знайомі ситуації з передбачуваним змістом, згодом – інші навчальні предмети, співрозмовники та види діяльності. Під час спостереження враховували, чи застосовує дитина вміння самостійно, після підказки або лише за безпосередньої допомоги дорослого.

Етап «Перегляд результатів» охоплював спільне обговорення змін і коригування подальших дій. Якщо вміння виявлялося лише на логопедичному занятті, переглядали умови його використання в класі. Якщо завдання залишалося надто складним, уточнювали його обсяг, форму відповіді та необхідну підтримку.

Практичним інструментом реалізації запропонованого циклу була коротка «Картка узгодженої мовленнєвої підтримки». Запропонували передбачити в ній такі позиції, як-от: пріоритетна ціль, ситуації застосування вміння, дії учасників, доступні підказки, ознаки самостійного виконання, дата спільного перегляду. Картка виконувала функцію робочого інструмента команди, узгодженого з індивідуальною програмою розвитку дитини, без дублювання її змісту та надмірної деталізації.

Отже, організація логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти потребує

узгодження спеціальної роботи над мовленням із підтримкою комунікації в освітньому процесі. Запропонований цикл і картка узгодженої мовленнєвої підтримки конкретизують спільну мету, внесок учасників та способи відстеження змін. Перспективою подальшого дослідження є апробація цих інструментів і вивчення їхньої результативності щодо самостійного використання дітьми комунікативно-мовленнєвих умінь у різних ситуаціях шкільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.

2. Інклюзивна освіта: рівні права – рівні можливості / за ред. Г. О. Лопатіної; О. І. Гуренко, Н. М. Захарова, Л. І. Казанцева та ін. – Бердянськ : БДПУ, 2017. 146 с.

3. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавічютє, Л. І. Трофименко, В. М. Ільяна, Ю. В. Рібцун, З. С. Мартинюк, Г. В. Грибань. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 847 с.

4. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

5. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609, у редакції наказу від 29.05.2025 № 787.

Вікторія Плавуцька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Наталія Бірук,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Поширення інклюзивної освітньої практики в Україні спонукає до перегляду усталених підходів щодо психолого-педагогічного супроводу дітей із мовленнєвими порушеннями, адже успішність їхньої інтеграції в освітнє середовище залежить не тільки від рівня сформованості мовлення, а й від того, наскільки розвинена емоційна сфера особистості. Мовленнєве порушення первинного характеру, яке не пов'язане зі станом фізичного слуху чи інтелектуальним розвитком, часто викликає вторинні психоемоційні ускладнення – зниження прагнення до спілкування, підвищену тривожність, невпевненість у власному мовленні. Дана проблема набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану в Україні, коли психоемоційне навантаження на дитину зростає, а разом із ним підвищується й імовірність розвитку тривожних станів у дітей ЗПР. Зазначені чинники зумовлюють необхідність цілеспрямованої роботи над формуванням емоційної компетентності в дітей із мовленнєвими порушеннями, що є важливою умовою їхньої повноцінної участі в освітньому процесі закладу, який реалізує інклюзивну форму навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами досліджували Н. Волік, Л. Прохоренко, О. Хохліна, зокрема, обґрунтуванням педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дошкільників, Т. Дучимінська, М. Коць, А. Кульчицька – встановленням специфіки структури емоційного інтелекту дітей означеної категорії. В. Маршалковська висвітлила організацію логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення, О. Мякушко та Т. Костенко обґрунтували психофізіологічний підхід до подолання мовленнєвої тривожності, О. Таран і М. Саліонович вивчали адаптацію першокласників з порушеннями мовлення до шкільного навчання, а В. Хренова, О. Кас'яненко та О. Стоколос-Ворончук проаналізували вплив інклюзивного навчання на соціально-емоційний розвиток та інтеграцію означеної категорії дітей у суспільство.

Метою статті є аналіз теоретичних і практичних засад формування емоційної компетентності дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання, узагальнення педагогічних умов, методів та технологій, що сприяють гармонізації емоційної сфери зазначеної категорії дітей.

Емоційна компетентність розглядається як цілісне особистісне утворення, що включає в себе здатність дитини усвідомлювати власні почуття, впізнавати емоційні стани оточуючих, керувати проявами емоцій залежно від соціальної ситуації, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між емоційним станом та обставинами, що його викликали. До структури емоційного інтелекту, який лежить в основі емоційної компетентності, входять самосвідомість, самоконтроль, мотивація та соціальні навички – тобто комплекс орієнтирів і сформованих умінь, які забезпечують успішну соціалізацію дитини, зокрема здатність проявляти почуття й емоції, навички взаємодії з іншими людьми, вміння ситуативно регулювати власний емоційний стан [2, с. 99]. Для емоційної сфери дітей із мовленнєвими порушеннями характерний ряд специфічних особливостей: обмежені можливості довільного контролю поведінки, надмірна збудливість або, навпаки, загальмованість, недостатньо розвинений самоконтроль емоцій і слабке усвідомлення власних емоційних переживань. Первинний мовленнєвий дефект, навіть за відсутності порушень фізичного слуху та інтелекту, зумовлює виникнення в дитини особливих рис комунікативної поведінки, зокрема відстороненості, замкненості, зосередженості на собі, що безпосередньо впливає на характер її взаємодії з ровесниками та дорослими [6, с. 5]. Дошкільний період вважається тим етапом, впродовж якого в дитини формується уявлення про довкілля, стосунки між людьми та явища суспільного життя, тому відставання дитини з мовленнєвим порушенням від вікової норми на цьому етапі поєднується зі зниженою пізнавальною активністю та меншою готовністю звертатися з питаннями до дорослих.

Одним із значущих чинників емоційного неблагополуччя дітей із мовленнєвими порушеннями є мовленнєва тривожність, механізми якої досліджували О. Мякушко та Т. Костенко. На основі психофізіологічних досліджень авторки встановили, що у формуванні мовленнєвої тривожності беруть участь дві нейронні системи – мигдалеподібне тіло та префронтальна кора, і зробили висновок про потребу розвивати в дітей усвідомлені зусилля, спрямовані на подолання дезадаптивних негативних думок та свідоме управління власними емоціями. Оскільки мовленнєва тривога у дітей дошкільного віку переважно пов'язана з активністю мигдалеподібного тіла, ключовим напрямом корекційної роботи вважається формування навичок самозаспокоєння, які допомагають зняти емоційне напруження й відновити психоемоційний баланс дитини [4, с. 219]. Імовірність емоційного неблагополуччя значно підвищується за умови неналежної організації освітнього процесу: недостатньо продуманий психолого-педагогічний супровід дошкільників із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі може призводити до порушень емоційно-вольової сфери, затримки психічного розвитку та дезадаптації [5, с. 148]. Успішна психологічна адаптація дитини до умов шкільного навчання залежить, зокрема, від готовності педагогів ураховувати індивідуальні мовленнєві й психоемоційні особливості учня та забезпечувати плавний перехід від дошкільної до шкільної освітньої діяльності.

Логопедична складова психолого-педагогічного супроводу дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями передбачає тривалу, системну й індивідуально орієнтовану корекційну допомогу, яка реалізується через фронтальні, підгрупові та індивідуальні форми занять: фронтальна й підгрупова робота спрямована на опрацювання програмного матеріалу з підготовки артикуляційного апарату, а індивідуальні заняття – на корекцію вимовної сторони мовлення. Ефективність логопедичної роботи забезпечується виконанням низки умов, зокрема тривалою взаємодією фахівця з дитиною, урахуванням рекомендацій суміжних спеціалістів, дотриманням послідовної єдиної корекційної стратегії, регулярністю корекційно-розвиткових заходів та залученням фахівців із різних напрямів супроводу [3, с. 62-63]. Було розроблено алгоритм організації взаємодії з немовленнєвою дитиною в умовах інклюзивного освітнього середовища, що підтверджує тісний зв'язок між логопедичною допомогою та емоційним благополуччям дитини: повноцінна корекція мовленнєвої функції безпосередньо впливає на впевненість дитини у власних комунікативних здібностях [3, с. 64].

Педагогічні умови соціального розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі передбачають спрямованість на нормалізацію психоемоційного стану дитини, використання формату парної роботи на заняттях, а також застосування вправ, які розвивають здатність помічати іншу дитину, відчувати її, діяти почергово та виконувати спільні завдання. У практиці інклюзивного навчання дітей із мовленнєвими порушеннями доцільно застосовувати елементи технології «Класний менеджмент», що сприяють результативному формуванню соціально-емоційної компетентності: компонент «Вивчаємо емоції» полягає в ознайомленні дитини з різноманіттям емоційних станів за допомогою карток із подальшим їх використанням у грі; «Техніки самозаспокоєння» базуються на застосуванні візуальних систем правил, які навчають дітей способів заспокоєння в стресових ситуаціях; «Техніка черепахи» пропонує метафоричну модель переходу від злості до дружелюбності як шлях досягнення внутрішньої гармонії; «Вулкан емоцій» дає змогу дитині зрозуміти механізм накопичення негативних переживань, що з часом призводить до емоційного вибуху, та освоїти способи виходу з такого стану через попереднє опрацювання проблемних ситуацій [6, с. 7].

У процесі розвитку емоційного інтелекту дитини з мовленнєвими порушеннями пріоритетне значення надається формуванню навичок співпраці та командної взаємодії, вихованню поваги й розуміння до особливостей інших людей незалежно від віку та соціального становища, розвитку вміння усвідомлювати й виражати власні почуття, встановленню причинно-наслідкового зв'язку між емоційним станом і подіями, що його викликали, дотриманню норм соціальної поведінки, а також розвитку здатності до співпереживання. Усі ці завдання перегукуються з педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту дошкільників з особливими освітніми потребами, обґрунтованими Н. Волік, де особливе місце відводиться формуванню емпатії – ключовій компетенції, яка розвивається завдяки успішному виконанню завдань емоційного розвитку дитини [1, с. 14]. При цьому роботу з розвитку

емоційного інтелекту доцільно проводити насамперед із тими дітьми з особливими освітніми потребами, чий інтелектуальний розвиток не порушено, адже лише за такої умови педагогічний вплив може забезпечити стабільну позитивну динаміку в емоційній сфері дитини.

Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив, що формування емоційної компетентності дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання потребує врахування специфіки їхньої емоційної сфери, а саме зниженої довільної регуляції поведінки, підвищеної тривожності, недостатнього рівня самоконтролю та усвідомлення власних емоційних станів. Емоційна компетентність формується у тісному взаємозв'язку з корекцією мовленнєвої функції, оскільки повноцінне оволодіння засобами вербальної комунікації розширює можливості дитини щодо усвідомлення та вираження власних переживань. Ефективними педагогічними умовами визначено систематичну логопедичну допомогу, впровадження стратегій подолання мовленнєвої тривожності та застосування технологій соціально-емоційного розвитку, зокрема складових технології «Класний менеджмент».

ЛІТЕРАТУРА

1. Волік Н. М. Окремі аспекти роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2020. № 6. С. 13–17.

2. Дучимінська Т., Коць М., Кульчицька А. Емоційний інтелект та соціальні навички у дітей з особливими освітніми потребами: діагностично-дослідницький аспект. *Психологічні перспективи.* 2022. № 39. С. 99–111.

3. Маршалковська В. В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 1. С. 61–64.

4. Мякушко О., Костенко Т. Психофізіологічний підхід до подолання мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2024. № 23. С. 214–225.

5. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2021. № 1(4). С. 144–156.

6. Хренова В. В., Кас'яненко О. М., Стоколос-Ворончук О. О. Вплив інклюзивного навчання на соціально-емоційний розвиток дітей з порушенням мовлення та їх інтеграцію в суспільство. 2024. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/bitstreams/b3445836-645d-40de-b1dc-672b7dc10755/download (дата звернення: 09.09.2026).

Юлія Прокопчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Світлана Максимець,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Ігрова діяльність посідає провідне місце в житті дошкільника, оскільки через неї дитина набуває досвіду взаємодії з дорослими та однолітками, засвоює соціальні норми, опановує способи спільних дій, розвиває пізнавальні процеси й емоційно-вольову сферу. У сучасних дослідженнях гра розглядається не як ізольований вид дитячої активності, а як середовище формування соціальних умінь, комунікації, саморегуляції та практичного досвіду взаємодії. Н. Бондар підкреслює значення ігрової діяльності для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, пов'язуючи її з розвитком психічних функцій, набуттям нових умінь і формуванням соціальної поведінки [1, с. 5-10].

Тяжкі порушення мовлення позначаються на різних складниках ігрової активності. Недостатня сформованість мовленнєвих засобів ускладнює словесне оформлення задуму, розуміння складніших інструкцій, ведення діалогу, називання предметів та дій, розподіл ролей і підтримання спільного сюжету. Дитині складно самостійно організувати тривалу взаємодію з однолітками, особливо за відсутності попередньо сформованих моделей комунікативної поведінки. О. Кисла, досліджуючи розвиток соціально-комунікативних навичок у дошкільників з інтелектуальними порушеннями, акцентує увагу на необхідності цілеспрямованого формування навичок взаємодії, комунікації та соціальної поведінки [2, с. 846].

Для дошкільника з тяжким порушенням мовлення прийняття ролі потребує не тільки розуміння її змісту, а й достатнього рівня мовленнєвої готовності. Дитині необхідно назвати роль, відтворити характерні для неї дії, використовувати відповідну лексику, реагувати на репліки інших учасників та підтримувати послідовність подій. Через мовленнєві труднощі сюжет інколи обмежується кількома повторюваними операціями, без розгортання повноцінної рольової взаємодії.

Дослідження Н. Бондар дає підстави розглядати гру як засіб набуття соціального досвіду та формування навичок, потрібних для взаємодії з іншими людьми [1, с. 5-10]. Значні можливості відкривають рухливі, музично-рухові та сенсорні ігри. Дослідження С. Трачук і Н. Гулюк засвідчує результативність програми, у якій поєднувалися логопедична ритміка, дихальні вправи, рухливі й сенсорні ігри, музично-рухові завдання, гімнастика та інші форми рухової активності [3, с. 119-120]. Автори встановили позитивну динаміку фізичної та психомоторної підготовленості дітей 5–6 років із мовленнєвими порушеннями; після реалізації програми частка дітей із високим і добрим рівнями за тестом «Будиночок» досягла 73 % [3, с. 119].

Педагогічна підтримка повинна поступово переходити від прямого керування до стимулювання самостійної ініціативи. На першому етапі дорослий демонструє спосіб використання ігрового матеріалу, називає дії, ставить прості запитання та пропонує зразки реплік. Надалі кількість підказок скорочується, а дитині надається більше можливостей для самостійного вибору ролі, предмета, партнера та послідовності дій.

Дошкільник із тяжким порушенням мовлення може уникати ситуацій, у яких необхідно швидко реагувати словесно, оскільки труднощі висловлення власної думки створюють додаткове комунікативне навантаження. Тому спільні ігри доцільно організовувати з урахуванням доступного для дитини рівня мовленнєвої складності. Спочатку достатньо забезпечити обмін простими репліками та виконанням узгоджених дій, після чого поступово вводити складніші форми діалогу.

Розвиток соціально-комунікативних навичок потребує систематичної роботи. У дослідженні О. Кислої акцентовано необхідність спеціально організованого розвитку соціально-комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, використання спеціальних стратегій, індивідуалізації освітньої взаємодії та врахування індивідуальних можливостей дитини [2, с. 846].

Таким чином, специфіка ігрової діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення визначається взаємозв'язком мовленнєвих, комунікативних, пізнавальних, моторних та соціальних труднощів. Найбільш помітними проявами виступають недостатня самостійність у формуванні ігрового задуму, обмеженість сюжетної розгорнутості, труднощі прийняття та утримання ролі, недостатня ініціативність у взаємодії з однолітками, складність словесного регулювання спільної діяльності [3, с. 119].

Отже, ефективна організація ігрової діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення потребує системного поєднання сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих, сенсорних, музично-рухових та мовленнєвих ігор. Результативність корекційної роботи підвищується за умови поетапного ускладнення завдань, індивідуалізації вимог, створення доступного предметно-ігрового середовища та залучення однолітків до спільної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Н. В. Ігрова діяльність в системі соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2025. Вип. 48. С. 5–10. URL: https://doi.org/10.31392/udu-nc.series19.2025.48.01 (дата звернення: 08.10.2026).

2. Кисла О. Сучасні стратегії розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Перспективи та інновації науки.* 2026. № 12(58). С. 846–859. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-846-859 (дата звернення: 08.10.2026).

3. Трачук С. В., Гулюк Н. О. Ігрова діяльність у контексті розвитку фізичної підготовленості дітей 5–6 років із мовленнєвими порушеннями. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія.* 2025. № 2. С. 119–125. URL: https://doi.org/10.32782/spmed.2025.2.17 (дата звернення: 08.10.2026).

Світлана Рева,
викладачка,
спеціалістка вищої категорії, викладачка-методистка
Відокремленого структурного підрозділу «Глухівський агротехнічний фаховий коледж Сумського національного аграрного університету»

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна система освіти України перебуває в умовах суттєвих соціальних, технологічних та демографічних змін. Одним із важливих напрямів розвитку сучасної освіти є формування інклюзивного освітнього середовища, у якому кожен здобувач освіти має можливість реалізувати свій потенціал, отримати необхідну педагогічну підтримку та бути повноправним учасником освітнього процесу.

Інклюзивність сьогодні розглядається не лише як організація навчання осіб з особливими освітніми потребами. Це значно ширше поняття, яке передбачає створення такого освітнього середовища, у якому усуваються бар'єри для навчання, спілкування та участі в освітньому житті для різних категорій здобувачів освіти. Такий підхід ґрунтується на визнанні цінності кожної особистості, повазі до її гідності, індивідуальності та права на якісну освіту.

Інклюзивне освітнє середовище можна визначити як сукупність організаційних, педагогічних, психологічних, соціальних, фізичних, інформаційних та цифрових умов, що забезпечують доступність освіти, участь кожного здобувача у навчанні та його професійний і особистісний розвиток.

Важливою характеристикою такого середовища є його безбар'єрність [2, с. 108]. Бар'єри можуть бути різними: фізичними, інформаційними, комунікаційними, психологічними, соціальними або цифровими. Наприклад, для здобувача з порушенням опорно-рухового апарату бар'єром може бути відсутність пандуса чи ліфта. Для особи з порушенням слуху це відсутність доступних способів отримання аудіальної інформації. Для здобувача, який має труднощі з концентрацією уваги або опрацюванням великих обсягів інформації, бар'єром може стати надмірно складна структура навчального матеріалу.

Формування інклюзивного освітнього середовища має ґрунтуватися на низці принципів. Рівного доступу до освіти. Кожен здобувач має мати можливість отримувати освітні послуги незалежно від стану здоров'я, соціального статусу чи інших індивідуальних характеристик. Поваги до людської гідності та індивідуальності. Педагогічна взаємодія має будуватися на повазі до особистості здобувача, його права на власну думку, темп навчання та спосіб комунікації. Принцип доступності. Освітній простір, навчальні матеріали, цифрові ресурси, комунікація та методи оцінювання мають бути доступними для максимально широкого кола здобувачів. Принцип індивідуалізації навчання. У межах освітнього процесу необхідно враховувати освітні потреби, можливості та темп навчання конкретного здобувача. Принцип партнерства. Інклюзивне освітнє середовище неможливо сформувати лише адміністративними

рішеннями. Воно потребує взаємодії педагогічних працівників, здобувачів освіти, батьків або законних представників, психологічної служби, соціальних працівників та інших фахівців. Принцип недискримінації. Освітній заклад має створювати умови, за яких жоден здобувач не зазнає упередженого ставлення через свої індивідуальні особливості.

Інклюзивне середовище є комплексною системою, яка охоплює декілька взаємопов'язаних компонентів. Фізична доступність передбачає можливість безперешкодного пересування територією та приміщеннями закладу освіти. Це стосується входів до будівель, навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень, санітарних приміщень, бібліотеки, спортивної зали та інших об'єктів. Не менш важливим є формування атмосфери психологічної безпеки. Здобувач освіти повинен відчувати, що його особливості не є підставою для приниження, ізоляції або дискримінації.

Інформаційна доступність. Навчальна інформація має подаватися у формах, які дозволяють її сприймати різним категоріям здобувачів. Цифрові технології дають змогу організувати навчання з урахуванням індивідуального темпу здобувача. Запис лекції, електронний конспект, відеоінструкція або інтерактивний тест можуть використовуватися повторно, що особливо важливо для здобувачів, яким необхідно більше часу на опрацювання матеріалу.

Педагог є одним із ключових суб'єктів формування інклюзивного середовища. Навіть за наявності відповідної матеріально-технічної бази інклюзивність не буде ефективною без педагогічної готовності працівників. Інклюзивна компетентність педагога охоплює знання про особливі освітні потреби, уміння адаптувати навчальні матеріали, здатність використовувати різноманітні методи навчання, навички конструктивної комунікації та готовність працювати в команді. Важливо, щоб педагог не сприймав інклюзію як додаткове навантаження або виняткову проблему окремого здобувача. Інклюзивний підхід має стати складовою загальної педагогічної культури [1, с. 349].

Ефективним є використання диференційованого навчання. Воно передбачає можливість застосування різних способів пояснення матеріалу, виконання завдань та демонстрації результатів навчання. Наприклад, під час вивчення технічної механіки один здобувач може краще засвоювати матеріал через математичні розрахунки, інший через графічні схеми, третій через практичний приклад. Поєднання різних методів дає можливість підвищити доступність навчання для всієї групи.

Позитивним є також застосування проєктної діяльності, проблемного навчання, кейс-методу, навчальних симуляцій, інтерактивних вправ та цифрових ресурсів.

Специфіка закладів фахової передвищої освіти полягає в тому, що навчання спрямоване на формування професійних компетентностей. Тому інклюзивне середовище має забезпечувати можливість не лише засвоювати теоретичні знання, а й формувати практичні навички. Організація практичного навчання має враховувати можливості здобувача та вимоги безпеки. За необхідності можуть використовуватися адаптовані робочі місця, додаткові інструкції, цифрові симулятори, відеодемонстрації технологічних процесів [3, с. 93].

Важливо також розмежовувати професійні вимоги та бар'єри, які не є необхідними для досягнення результатів навчання. Якщо певний елемент навчальної діяльності може бути організований декількома способами без зниження вимог до професійних компетентностей, доцільно використовувати доступніший спосіб.

Цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку інклюзивної освіти. Вони дають змогу створювати гнучке освітнє середовище, адаптувати матеріали та забезпечувати різні способи взаємодії. Серед цифрових інструментів можуть використовуватися системи управління навчанням, відеоконференції, електронні бібліотеки, інтерактивні презентації, онлайн-тести, відеоінструкції, віртуальні лабораторії та інші ресурси.

Значний потенціал має використання штучного інтелекту як допоміжного інструменту. Він може застосовуватися для адаптації текстів, створення додаткових пояснень, формування навчальних завдань різного рівня складності, підготовки тестів та надання здобувачеві додаткового навчального матеріалу.

Водночас цифрові інструменти не можуть повністю замінити педагогічну взаємодію. Педагог залишається відповідальним за зміст навчання, достовірність інформації, педагогічну доцільність використаних матеріалів та оцінювання результатів навчання. Оцінювання повинно визначати рівень сформованості компетентностей, а не створювати додаткові бар'єри, які не пов'язані безпосередньо з результатом навчання.

За необхідності можуть використовуватися різні способи демонстрації знань: письмова відповідь, усне пояснення, виконання практичного завдання, створення схеми, презентації, проєкту або іншого продукту діяльності. Водночас адаптація оцінювання не означає автоматичного зниження вимог. Основним критерієм залишається досягнення програмних результатів навчання. Педагогу доцільно заздалегідь повідомляти здобувачам критерії оцінювання, структуру завдань та вимоги до їх виконання. Прозорість сприяє зниженню тривожності та підвищує мотивацію до навчання.

Корисним є формувальне оцінювання, яке передбачає регулярний зворотний зв'язок. Здобувач має розуміти не лише кількість набраних балів, а й те, що саме він виконав правильно, які помилки допустив та як їх можна виправити.

Створення інклюзивного середовища потребує системного підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Педагогам необхідно розвивати компетентності у сфері інклюзивної педагогіки, універсального дизайну навчання, цифрової доступності, психологічної підтримки здобувачів та використання сучасних освітніх технологій.

Важливим напрямом є обмін педагогічним досвідом. Методичні об'єднання, педагогічні ради, тренінги, семінари та практикуми можуть стати платформами для обговорення реальних проблем і пошуку ефективних рішень.

Доцільно створювати в закладі освіти банк адаптованих навчальних матеріалів: презентацій, інструкцій, відео, схем, тестових завдань та методичних рекомендацій.

Підвищення інклюзивної компетентності педагогів має бути системним процесом, пов'язаним із загальною стратегією розвитку закладу освіти.

Одним із сучасних підходів до організації інклюзивного освітнього процесу є універсальний дизайн навчання. Його ідея полягає у створенні навчального середовища, яке від початку враховує різноманітність здобувачів.

Замість того щоб спочатку створити однаковий для всіх освітній процес, а потім окремо адаптувати його для певних категорій здобувачів, універсальний дизайн передбачає різноманітність способів представлення інформації, діяльності та демонстрації результатів.

Наприклад, навчальна тема може подаватися через текст, презентацію, схему та відеоматеріал. Завдання можуть передбачати як індивідуальну, так і групову роботу. Результат може демонструватися через практичне виконання, усну відповідь, письмову роботу або проєкт. Такий підхід корисний не тільки для осіб з особливими освітніми потребами. Він підвищує доступність навчання для всіх здобувачів, оскільки враховує різні стилі сприйняття інформації та темпи навчання. Для ефективного розвитку інклюзивного середовища необхідний системний підхід на рівні закладу освіти .

Інклюзивне освітнє середовище слід розглядати як комплексну характеристику якості сучасного закладу фахової передвищої освіти. Його розвиток сприяє не лише забезпеченню прав здобувачів освіти, а й формуванню професійного середовища, заснованого на принципах поваги, партнерства, відповідальності, безбар'єрності та рівних можливостей. Системне впровадження інклюзивних практик створює передумови для підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах різноманітного суспільства та сучасного професійного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубінка М. Г. Інклюзивна освіта як системний чинник формування професійної готовності педагога та безбар'єрного освітнього середовища. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*, 2026. № 1. С. 347–352. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-224-347-352 (дата звернення: 12.10.2026).

2. Медведєв Р. П. Адаптивне навчання у фаховій передвищій освіті в умовах інклюзії та цифровізації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025. Вип. 76. С. 105–113. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-105-113 (дата звернення: 12.10.2026).

3. Рева С. В. Інклюзія в освітньому середовищі у закладі фахової підготовки. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць / уклад. К. В. Петровська, А. С. Попова. Запоріжжя, 2025. С. 92-94.

Світлана Сєргєєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Сизко,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Агресивні прояви в старшому дошкільному віці можуть ускладнювати взаємодію дитини з однолітками й дорослими, перешкоджати її соціальній адаптації та негативно позначатися на емоційному розвитку. Особливої уваги потребують діти з порушеннями мовлення, для яких труднощі висловлення бажань, переживань і власної позиції можуть посилювати фрустрацію та ускладнювати конструктивне розв'язання конфліктів. Водночас мовленнєві порушення не можна розглядати як єдину або безпосередню причину агресивної поведінки: її прояви формуються під впливом комплексу індивідуальних, сімейних, психологічних і соціальних чинників [1; 3–5].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічної програми корекції проявів агресії у старших дошкільників із порушеннями мовлення. Дослідження проводилося у 2025–2026 роках на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 3 комбінованого типу Світловодської міської ради Кіровоградської області. У констатувальному етапі взяли участь 20 дітей віком 5–6 років: 10 дітей із типовим мовленнєвим розвитком і 10 дітей із порушеннями мовлення. Для формувального етапу з останньої групи було сформовано експериментальну та контрольну групи по 5 дітей.

Для вивчення проявів агресії застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів: спостереження за поведінкою дітей за методикою І. Фурманова, проективні методики «Неіснуюча тварина» та «Моя сім'я», сюжетно-ситуативну методику С. Розенцвейга в адаптації О. Бєлової, а також анкетування батьків і педагогів [2]. Такий комплекс дав змогу оцінити не лише відкриті поведінкові реакції, а й можливі ознаки внутрішнього напруження, способи реагування у фрустрованих ситуаціях та особливості взаємодії дитини в сімейному й освітньому середовищі.

Результати констатувального етапу засвідчили відмінності між групами. За результатами спостереження високий рівень агресивних проявів було виявлено у 40 % дітей із порушеннями мовлення, тоді як серед дітей із типовим мовленнєвим розвитком цей показник становив 10 %. Середній рівень зафіксовано відповідно у 50 % і 30 % дітей, низький – у 10 % і 60 %. За методикою «Неіснуюча тварина» високий рівень прихованих агресивних проявів виявлено у 40 % дітей із порушеннями мовлення та у 10 % дітей із типовим мовленнєвим розвитком. Спостереження й дані анкетування вказували на те, що агресивні реакції частіше виникали в ситуаціях

комунікативних труднощів, нерозуміння з боку однолітків або неможливості висловити власні потреби.

На основі первинної діагностики розроблено програму психолого-педагогічної корекції, що поєднувала чотири блоки: емоційно-мотиваційний, розвиток емоційної саморегуляції, комунікативно-мовленнєвий і соціально-поведінковий. Програма передбачала 16 занять із використанням ігрових, арттерапевтичних, казкотерапевтичних, психогімнастичних, комунікативних і мовленнєвих вправ. Робота була спрямована на розпізнавання та безпечне вираження емоцій, опанування способів самозаспокоєння, розвиток уміння домовлятися, звертатися по допомогу й розв'язувати суперечки без агресії. Окремими складовими стали консультації для батьків і методичні рекомендації педагогам, покликані забезпечити узгодженість підтримки дитини в закладі дошкільної освіти та вдома.

Після завершення програми проведено повторну діагностику експериментальної та контрольної груп із використанням тих самих методик. В експериментальній групі частка дітей із високим рівнем агресивних проявів за результатами спостереження зменшилася з 40 % до 20 %, а частка дітей із низьким рівнем зросла з 20 % до 40 %. За методикою «Неіснуюча тварина» високий рівень прихованої агресії також знизився з 40 % до 20 %, а низький рівень зріс із 20 % до 40 %. За результатами методики С. Розенцвейга в адаптації О. Бєлової частка дітей із потребово-наполегливим, конструктивним типом реагування збільшилася з 20 % до 60 %. Анкетування батьків і педагогів також засвідчило зниження частки дітей із високим рівнем агресивної поведінки з 40 % до 20 %. У контрольній групі суттєвої позитивної динаміки за основними показниками не зафіксовано.

Отже, результати формувального етапу свідчать про позитивну динаміку в експериментальній групі та підтримують висновок про результативність запропонованої програми. Зміни стосувалися зменшення вираженості відкритих і прихованих агресивних проявів, збільшення конструктивних реакцій у складних ситуаціях, розвитку емоційної саморегуляції та комунікативних умінь. З огляду на невелику чисельність експериментальної й контрольної груп результати доцільно розглядати як обнадійливі для цієї вибірки; для підтвердження стійкості ефекту потрібні подальші дослідження з ширшою вибіркою та віддаленим контролем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О. А. Атемасова. Харків : Ранок, 2010. 176 с.

2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.

3. Мойсева О. Є. Психологічний аналіз проблеми агресії. *Проблеми сучасної психології.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 7. С. 444–454.

4. Bandura A. Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. P. 1–45.

5. Berkowitz L. Aggression: Its Causes, Consequences, and Control. New York : McGraw-Hill, 1993. 482 p.

Тетяна Слабко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

МОДЕЛЬ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни заклад дошкільної освіти (ЗДО) має забезпечувати не лише фізичну безпеку, а й психосоціальні умови для стабільного розвитку та адаптації дітей. Воєнні загрози, вимушені зміни звичного середовища, розлука з близькими та тривалий стрес здатні позначатися на емоційних реакціях, поведінці, спілкуванні й участі дитини у повсякденній діяльності. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» пріоритетами освітньої діяльності є дитиноцентризм, урахування індивідуальних особливостей та безпека вихованців [2]. Зміст Базового компонента дошкільної освіти також орієнтує педагогів на цілісний розвиток дитини, соціальну взаємодію та гру [1].

Теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження, проведеного у трьох закладах дошкільної освіти, засвідчили нерівномірність сформованості елементів безпечного психосоціального простору. Найбільш усталеними виявилися заходи фізичної безпеки, організаційна стабільність і доброзичливе ставлення до дітей. Водночас недостатньо системно реалізуються індивідуалізація підтримки, партнерство з родинами, професійна допомога педагогам та міждисциплінарна взаємодія. Отже, актуальним є перехід від окремих заходів до узгодженої моделі діяльності ЗДО.

Мета дослідження – обґрунтувати авторську модель створення безпечного психосоціального простору в ЗДО як чинника адаптації дітей в умовах війни, визначити її структуру, механізми практичної реалізації та критерії оцінювання. Методологічною основою моделі є принципи безпекоцентричності, дитиноцентричності, стабільності й передбачуваності, травма-інформованості, підтримувальної взаємодії, партнерства з родиною, міждисциплінарності та розвиткової спрямованості. Вони передбачають врахування можливих наслідків стресового досвіду без стигматизації поведінки дитини.

Структуру моделі утворюють п’ять взаємопов’язаних блоків (рис. 1). Цільовий блок окреслює умови фізичної та емоційної безпеки, адаптації й розвитку. Змістово-компонентний поєднує стабільність освітнього середовища, емоційну підтримку, соціально-емоційний розвиток та індивідуалізацію. Суб’єктно-ресурсний визначає взаємодію дітей, батьків, педагогів, практичного психолога, адміністрації та залучених фахівців. Організаційно-технологічний конкретизує педагогічні практики й

алгоритми дій, а результативно-оцінювальний – очікувані зміни та індикатори якості середовища.

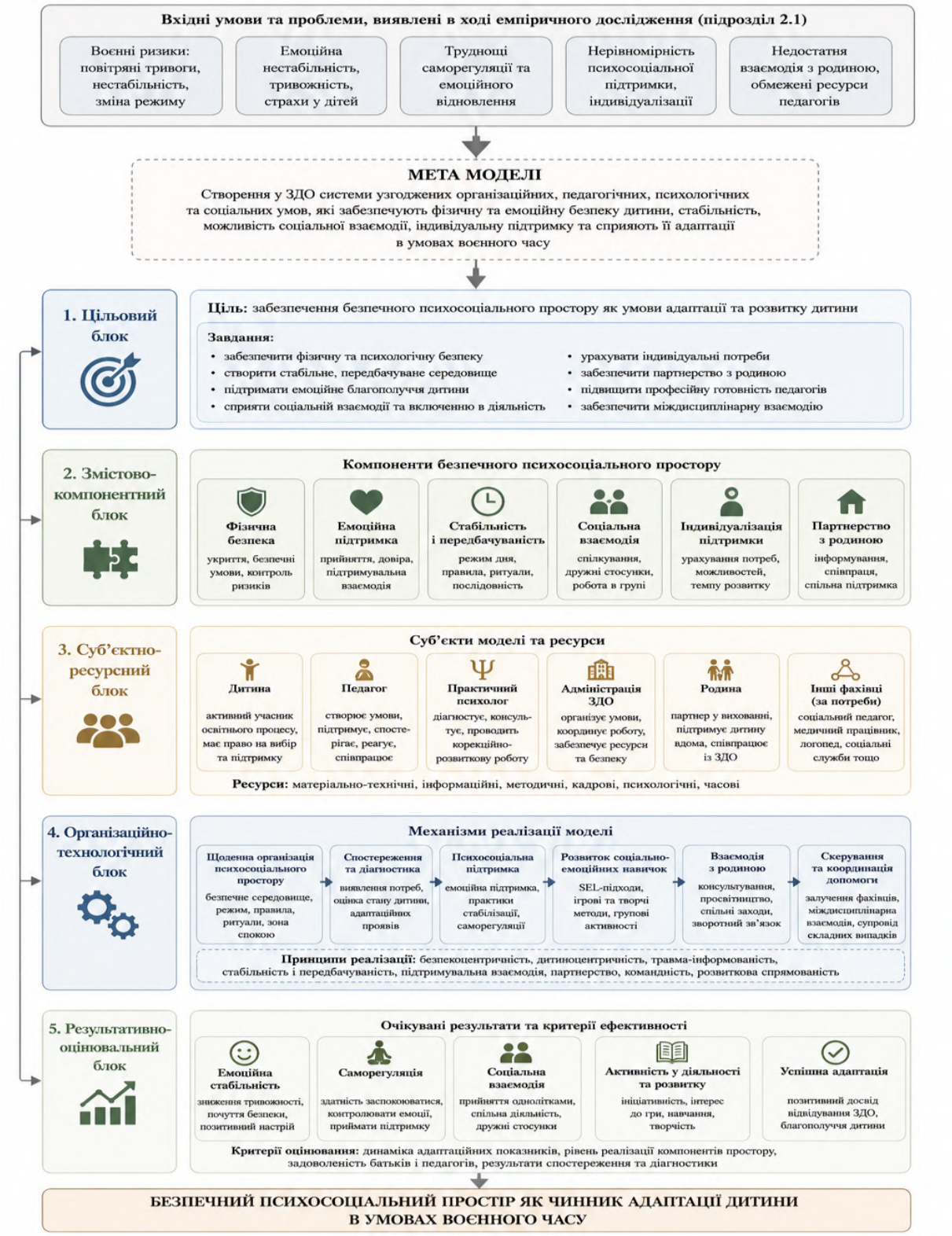


Рис. 1. Авторська модель створення безпечного психосоціального простору в ЗДО

Джерело: розроблено авторами на основі результатів проведеного дослідження.

Запропонована модель має прикладний характер: кожному проблемному напряму, виявленому під час дослідження, відповідають організаційні та психолого-педагогічні засоби підтримки. Її впровадження не потребує перетворення вихователя на психолога, а передбачає чітке розмежування компетентностей, своєчасне скерування до фахівців і навчання персоналу. Такий підхід узгоджується з типовими програмами підвищення кваліфікації педагогів щодо підтримки дітей і дорослих у кризових ситуаціях [3; 4]. Основні механізми систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

Механізми реалізації моделі створення безпечного психосоціального простору

Напрям	**Основний зміст**	**Практичні засоби**
Організація безпечного простору	забезпечення фізичної безпеки та зрозумілих алгоритмів дій	укриття, алгоритми дій під час тривоги, безпечне зонування
Стабільність і передбачуваність	підтримання зрозумілої структури дня	режим, правила, ритуали, попередження про зміни
Емоційна підтримка	створення атмосфери довіри та прийняття	активне слухання, підтримувальна комунікація, емоційні практики
Соціально-емоційний розвиток	розвиток саморегуляції, емпатії та взаємодії	SEL-практики, ігри, вправи, групові активності
Індивідуалізація	адаптація підтримки до потреб конкретної дитини	спостереження, індивідуальні стратегії, диференційований підхід
Партнерство з родиною	узгодження дій педагогів і батьків	консультації, обмін інформацією, спільне планування підтримки
Професійна підтримка педагогів	підвищення готовності працювати зі стресовими реакціями дітей	навчання, супервізійна та психологічна підтримка
Міждисциплінарна взаємодія	координація дій усіх залучених фахівців	команда підтримки, скерування, спільне обговорення випадків

Джерело: систематизовано авторами за результатами проведеного дослідження.

Результативність моделі доцільно оцінювати не лише за зменшенням небажаних реакцій, а й за відновленням активності дитини та якістю взаємодії дорослих. Для цього запропоновано систему критеріїв, що поєднує індикатори стану дитини й характеристики функціонування ЗДО (табл. 2). Їх використання передбачає регулярне педагогічне спостереження, взаємодію з родиною та коригування підтримки в динаміці; окремі прояви не слід трактувати як клінічну діагностику.

Таблиця 2.

Критерії та показники ефективності моделі

Критерій	Показники
Емоційний	зниження проявів тривожності; стабілізація емоційних реакцій; відчуття безпеки
Поведінковий	прийняття режиму та правил; зменшення дезадаптивних реакцій
Соціальний	активність у взаємодії з однолітками; участь у груповій діяльності
Комунікативний	здатність виражати потреби та звертатися по допомогу
Діяльнісний	інтерес до гри, творчості та пізнавальної діяльності
Саморегуляційний	здатність заспокоюватися за підтримки дорослого; використання доступних стратегій саморегуляції
Середовищний	системність реалізації компонентів безпечного психосоціального простору
Партнерський	регулярність та результативність взаємодії ЗДО з родиною
Професійний	готовність педагогів використовувати психосоціальні практики та звертатися по спеціалізовану допомогу

Джерело: систематизовано авторами за результатами проведеного дослідження.

Очікувані результати впровадження моделі розглядаються на трьох рівнях: дитини (психоемоційна стабільність, саморегуляція, соціальна активність); педагогічної взаємодії (послідовна емоційна підтримка, чутливість до індивідуальних потреб); ЗДО і родини (партнерство, єдина система реагування, доступність фахової допомоги). Важливо, що показником ефективності є не тільки ослаблення проявів стресу, а й можливість повноцінно грати, навчатися, спілкуватися і брати участь у житті групи.

Отже, науково-практичне значення авторської моделі полягає в інтеграції фізичної безпеки, психологічної підтримки, розвитку, партнерства та міждисциплінарної взаємодії в єдиний адаптивний психосоціальний простір ЗДО. Модель пропонує цілісну логіку діяльності закладу з механізмом зворотного зв'язку та може використовуватися для планування підтримки в умовах війни. Водночас її практична ефективність потребує подальшої апробації та оцінювання за запропонованими критеріями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 20.10.2026).

2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 10.10.2026).

3. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти «Психолого-

педагогічна підтримка дітей, батьків та педагогів в умовах надзвичайної ситуації» : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.04.2023 № 461. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461729-23 (дата звернення: 21.10.2026).

4. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти «Психосоціальна підтримка для освітян» : наказ Міністерства освіти і науки України від 19.08.2025 № 1159. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/95373/ (дата звернення: 13.10.2026).

Ірина Сулковська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Сергій Котловий,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний освітній процес передбачає створення умов для навчання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із важливих напрямів корекційно-розвиткової роботи в початковій школі є подолання мовленнєвих труднощів, які можуть впливати на навчальну діяльність, комунікацію та соціальну взаємодію дитини.

Молодший шкільний вік характеризується активним розвитком усного та писемного мовлення. У дітей із мовленнєвими порушеннями можуть виникати труднощі у формуванні фонологічних, лексико-граматичних і синтаксичних компонентів мовленнєвої діяльності, а також під час оволодіння навичками читання та письма. Це зумовлює необхідність використання спеціально організованих корекційних методів і прийомів, адаптованих до освітніх потреб дитини [4].

Проблема використання ігрових методів у логопедичній роботі висвітлюється у працях сучасних українських дослідників. Ігрові прийоми розглядаються як один із засобів організації корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами. Їх застосування дає змогу поєднувати виконання корекційних завдань із діяльністю, яка є зрозумілою та доступною для дитини.

Дидактичні та сучасні ігрові технології можуть використовуватися під час формування мовленнєвих умінь, розвитку пізнавальної активності та закріплення отриманих навичок. Важливим є не саме використання гри, а її цілеспрямований добір відповідно до завдань логопедичної роботи та індивідуальних можливостей учня [1; 2; 3].

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання дидактичних ігор у логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами та визначенні основних напрямів їх застосування в корекційно-розвитковому процесі.

Дидактична гра є формою організації навчальної діяльності, у якій навчальне або корекційне завдання реалізується через ігрову ситуацію, правила та відповідні дії учасників. У логопедичній роботі вона може поєднувати навчальну, корекційну та розвивальну функції.

Застосування дидактичних ігор передбачає створення умов для активного залучення дитини до виконання мовленнєвих завдань. Ігрова форма може використовуватися для формування та закріплення правильних мовленнєвих навичок, розвитку слухового сприймання,

збагачення словникового запасу, формування граматично правильного мовлення та розвитку комунікативних умінь.

Однією з переваг ігрових технологій є можливість урізноманітнювати корекційні заняття та підтримувати активність дитини під час виконання повторюваних вправ. Водночас зміст гри має відповідати визначеній меті логопедичного впливу, а ігрові дії – не замінювати корекційне завдання, а забезпечувати його доступну для дитини форму [1; 2; 3].

Залежно від мети корекційної роботи дидактичні ігри можна умовно поділити на такі групи:

1. Ігри на розвиток фонематичного слуху. Спрямовані на розрізнення звуків, визначення їх місця у слові, встановлення послідовності звуків, порівняння слів за звуковим складом.

2. Ігри на формування правильної звуковимови. Використовуються для закріплення правильної вимови поставлених звуків у складах, словах, словосполученнях і реченнях.

3. Лексичні ігри. Сприяють розширенню та уточненню словникового запасу, формуванню вміння добирати слова за певною ознакою, групувати предмети та явища, встановлювати між ними смислові зв'язки.

4. Ігри на формування граматичної будови мовлення. Передбачають виконання завдань на узгодження слів, утворення граматичних форм, побудову словосполучень і речень.

5. Ігри на розвиток зв'язного мовлення. Спрямовані на формування вміння послідовно висловлювати думку, складати опис, переказувати текст, створювати розповідь за малюнком або серією сюжетних картинок.

Отже, ігрові завдання можуть охоплювати різні компоненти мовленнєвої діяльності - від розвитку фонологічних умінь до формування лексико-граматичних, синтаксичних і зв'язномовленнєвих навичок [1; 2; 4].

Окреме місце в логопедичній роботі посідають ігрові вправи, спрямовані на подолання труднощів читання та писемного мовлення. Такі завдання можуть передбачати роботу зі звуко-буквеними відповідностями, складовою структурою слова, читанням слів і речень, а також вправи на усвідомлення та закріплення правильних способів виконання навчальних дій [5].

Ефективність використання дидактичної гри значною мірою залежить від правильності її організації. Перед проведенням гри логопед визначає конкретну корекційну мету, добирає відповідний мовленнєвий матеріал і встановлює правила виконання завдання.

Особливу увагу необхідно приділяти індивідуальним особливостям дитини: рівню мовленнєвого розвитку, характеру наявних труднощів, темпу виконання завдань, здатності сприймати інструкцію та рівню самостійності. Завдання доцільно ускладнювати поступово - від простих операцій до складніших, забезпечуючи можливість успішного виконання кожного наступного етапу.

Дидактичні ігри можуть проводитися індивідуально, у парах або в малих групах. Під час їх організації доцільно використовувати наочний матеріал, сюжетні картинки, картки, предмети, схеми та, за потреби, мультимедійні засоби. Важливо, щоб допоміжні матеріали не

перевантажували дитину, а полегшували розуміння інструкції та виконання мовленнєвого завдання [3; 4].

Ігрові завдання можуть інтегруватися з матеріалом уроків початкової школи. Наприклад, під час роботи над текстом можна одночасно формувати навички читання, збагачувати словниковий запас і розвивати зв'язне мовлення. Це забезпечує взаємозв'язок логопедичної та навчальної діяльності.

Доцільним є також продовження окремих видів мовленнєвої практики поза межами логопедичного заняття. За умови відповідного добору завдань прості ігрові вправи можуть використовуватися під час спільної діяльності дитини з батьками.

Таким чином, дидактична гра є доцільним засобом організації логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Її використання дає змогу поєднувати корекційні, навчальні та розвивальні завдання, урізноманітнювати заняття й підтримувати активну участь дитини в корекційному процесі.

Ефективність дидактичних ігор залежить від чіткого визначення корекційної мети, відповідності змісту гри мовленнєвим потребам дитини, поступового ускладнення завдань та систематичності їх використання. Важливим є також урахування індивідуальних можливостей учня та створення умов для практичного застосування сформованих мовленнєвих умінь.

Отже, систематичне та цілеспрямоване використання ігрових прийомів може підвищувати результативність корекційно-розвиткової роботи й створювати сприятливі умови для розвитку мовленнєвої активності дітей з особливими освітніми потребами [1; 2; 3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Сокоренко О. В., Зелінська-Любченко К. О. Ігрові прийоми в логопедичній роботі з молодшими школярами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 15 лютого* 2019 р., м. Суми. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 121–124.

2. Іванова В. П., Малишевська В. О. Дидактичні ігри в логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції.* Суми, 2017. С. 67–71.

3. Рібцун Ю. В. Сучасні ігрові технології логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД* : збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 132–133.

4. Данілавічютє Е., Трофименко Л., Ільяна В., Рібцун Ю., Мартинюк З., Грибань Г. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

5. Данілавічютє Е. А., Ільяна В. М., Мартинюк А. І., Івашко О. А., Албул О. В. Difficulties in mastering reading skills: exercises to identify and overcome them / Методичні рекомендації з корекції недоліків читання. 2016.

Ганна Супрун
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри логопедії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ПОЗИТИВНОГО ПОВЕДІНКОВОГО ПІДКРІПЛЕННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна українська освіта не тільки проходить реформацію, а й долає виклики, пов'язані з військовим станом. Об'єктивні умови спричинили збільшення кількості учнів, які потребують інклюзивного навчання. Можемо говорити, що всі учасники освітнього процесу стали потребувати нових форм організації цього процесу в цілому та стратегій регулювання поведінки, зокрема. Інклюзивне навчання декларує прийняття та врахування індивідуальних відмінностей, потреб усіх учнів, повагу до особистості, що створює виклики для педагогів щодо регулювання поведінкою, збільшення можливостей для академічної участі та покращення успішності. Українська освітня система та виховна парадигма шукає нових стратегій і практик для вирішення цих викликів.

Українські науково-методичні пошуки відзначають неефективність використання реактивних форм виховання (зауваження, засудження, вилучення з діяльності), що тільки посилює тривогу, мовленнєвий та поведінковий негативізм. Натомість, спрямовують до оцінювання тригерів середовища (сенсорне перевантаження простору, нерозуміння інструкцій, перевтома) та розроблення індивідуальних форм підтримки учнів – надання відпочинку, допомоги у прийнятний спосіб [1, 45-52]. Відсутність єдиних розроблених та узгоджених вимог від педагогів та батьків дезорієнтує дитину, унеможливлює формування стійкої саморегуляції. Системна комунікація та узгодження дій між усіма учасниками Команди супроводу сприятиме виробленню єдиної системи заохочень і правил, способів переносу позитивних навичок батьками у домашнє середовище [1, с. 124-131].

Закордонна практика впровадження ефективних виховних стратегій регулювання поведінки та покращення академічної залученості усіх учнів інклюзивного навчання спирається на проактивну трирівневу систему створення безпечного, підтримувального та передбачуваного шкільного простору – Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS [4]. основний принцип системи – не карати за неефективну поведінку, а створити систему заходів, що заохочують і підтримують бажану позитивну поведінку. Така стратегія реалізується у чотирьох напрямах:

1. Розроблення максимально структурованого освітнього простору: фізична організація простору, розроблення передбачуваних рафіків режиму і транзитних сигналів для підтримки орієнтування, запобігаючи дезадаптованості [4, с. 187-188].

2. Моделювання поведінкових навичок та візуалізація позитивних очікувань від учнів: спільне формулювання 3-5 фундаментальних правил поведінки в освітньому просторі та їх наочна візуалізація (матриц очікувань, піктограми) [4, с. 189].

3. Систематичне позитивне підкріплення та висока частота залучення дітей до участі на рівні 4:1 чи 5:1 (похвала: зауваження), конкретизована похвала за дії [4, с. 191].

4. М'яка і проактивна реакція на поведінкові порушення: спокійне перенаправлення дій учнів, корекція помилок без емоційного тиску, надання альтернативних способів самовираження (просити про допомогу або перерву) [4, с. 193].

Використання прийомів системи PBIS дає змогу докорінно змінити існуючі директивні підходи до виховання учнівського колективу. Орієнтування на спільні проактивні правила для всього класу, використання колективних форм підкріплення (групових заохочень) сприятиме трансформуванню учнівського колективу на інклюзивну підтримувальну спільноту. У такому середовищі однолітки виступатимуть моделями просоціальної поведінки, а фокус педагога спрямуються на конкретизованій похвалі за вияви взаємної допомоги і поваги, що буде зменшувати ризики булінгу, формувати в усіх учнів культуру емпатії, прийняття , колективної відповідальності за загальний психологічний клімат класу.

Українські дослідники зауважують, що впровадження PBIS неможливе зусиллями одного педагога. Вимагається єдиний алгоритм дій усієї Команди супроводу (класний керівник, асистент вчителя, вчитель-логопед, практичний психолог, батьки). Підкріплення розуміється не як механічне дресирування, а як засіб формування суб'єктності та відповідальності: дитина залучається до спільної діяльності з однолітками, а її позитивні поведінкові спроби публічно підтримує клас [2, с. 122; 3, с. 95]. Візуалізація і конкретизоване підкріплення бажаної поведінки є ефективними інструменту практичного менеджменту поведінки учнів класу. До таких засобів відносять наочні піктограми та алгоритми для різних вихованих ситуацій; фіксування педагогами дій учнів, які відповідають правилам; жетонна система підкріплення і стимулювання саморегуляції, подолання негативізму [3, с. 92]. Для ефективності впровадження багаторівневої матриці PBIS доцільно поетапно інтегрувати її у виховну систему класу. О. Мартинчук та Г. Назаренко обґрунтовують перехід від фрагментарного реагування на поурешння поведінки до структурованої трирівневої системи підтримки. На рівні класу (Tier 1) створити єдиний виховний простір через формулювання 35 проактивних правил, спільних для усіх дітей. Для учнів, які потребують додаткового супроводу, розробляють групові (Tier 2) та індивідуалізовані (Tier 3) поведінкові інтервенції, що включають до Індивідуальної програми розвитку [2, с. 115-118].

Узагальнюючи основні прийоми позитивного підкріплення у виховній роботів інклюзивному навчанні з використанням системи PBIS, окреслимо у наступній логічній схемі:



Рис. 1. Прийоми позитивного підкріплення у виховній роботів інклюзивному навчанні з використанням системи PBIS

Впровадження принципів позитивного поведінкового підкріплення дозволяє змістити фокус виховної роботи з реагування на проблеми до їх профілактики. Створення системи прозорих очікувань та негайного підкріплення успіхів сприяє формуванню соціально-комунікативних навичок, зниженню рівня стресу та успішній соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: стратегії поведінкової підтримки та адаптації. Видавничий дім «Освіта». 2021.

2. Мартинчук О. В., Назаренко Г. М. Моделі позитивного поведінкового супроводу дітей з особливими освітніми потребами в

інклюзивному класі. *Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки)*. 2022. Випуск 19. С. 112–125.

3. Чеботарьова, О. В., Бобренко І. В. Організація виховної роботи та менеджмент поведінки учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2024. Випуск 43. С. 88–97.

4. Simonsen B., Freeman J., Swain-Bradway J., Sugai G. Supporting all students: Tier 1 classroom PBIS strategies in inclusive educational environments. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth.* 2022. Vol. 66(3). pp. 185–196. URL: https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2038701 (date of access: 30.09.2026).

Лариса Сущенко,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка, професорка кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА ЕМОЦІЙНИЙ КОМФОРТ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУВ ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Трансформація сучасної парадигми вітчизняної освіти, детермінована євроінтеграційними прагненнями та імперативами безбар'єрності, зумовлює перехід від формально-нормативного впровадження інклюзії до розбудови якісного, людиноцентричного освітнього простору. У цьому дискурсі концептуалізація понять «психологічна безпека» та «емоційний комфорт» виходить за межі суто ергономічних або вузькоадаптаційних параметрів середовища, набуваючи статусу фундаментальної наукової проблеми, що інтегрує методологію спеціальної педагогіки, вікової та соціальної психології, а також аксіології освіти.

Актуальність порушеної проблеми на теоретико-методологічному та прикладному рівнях зумовлена комплексом взаємопов'язаних чинників: подоланням асиметрії між архітектурною доступністю та психосоціальною інклюзією; полісуб'єктністю середовища та екології взаємин; травмофокусованості та реаліями хронічного дистресу.

Таким чином, розв'язання проблеми проєктування безпечного та комфортного інклюзивного середовища є ключовою детермінантою модернізації освітньої галузі, без реалізації якої повноцінна соціалізація особистості та забезпечення її права на якісну недискримінаційну освіту залишаються незавершеними.

Дослідження феноменів психологічної безпеки та емоційного комфорту в інклюзивному середовищі має полідисциплінарний характер і спирається на теоретико-методологічні доробки в галузях корекційної педагогіки, спеціальної та вікової психології, педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту.

Фундаментальні підходи до розуміння безпечного освітнього простору як середовища, вільного від психологічного насильства та маніпуляцій, закладено в роботах І. Баєвої, О. Гриньової, Л. Карамушки, В. Панка, Т. Федотюк та ін. У їхніх дослідженнях психологічна безпека трактується як базовий стан середовища, що підтримує адаптаційний потенціал особистості та захищає її від деструктивних соціоемоційних впливів.

Методологічні та інституційні аспекти розбудови інклюзивного середовища в Україні ґрунтовно висвітлено в працях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та ін. Як слушно акцентують А. Колупаєва та О. Таранченко, розбудова інклюзивного простору передбачає не лише організацію доступу, а й цілісне «створення сприятливого, підтримувального освітнього середовища, де кожен учасник почувається захищеним, визнаним і спроможним до повноцінної навчальної взаємодії» [1, с. 45]. Учені наголошують на безальтернативності реалізації універсального дизайну в

освіті, диференційованого викладання та налагодження командного супроводу.

Проблеми емоційного благополуччя, запобігання дезадаптації, розвитку емоційного інтелекту та взаємодії в дитячому колективі розглядалися у працях І. Дубровіної, О. Кононко, С. Максименка, Т. Скрипник (зокрема, психолого-педагогічний супровід дітей із розладами аутистичного спектра).

Попри значний масив наукових напрацювань, системний аналіз взаємозв'язку між психологічною безпекою та емоційним комфортом усіх учасників інклюзивного процесу в умовах хронічної психосоціальної кризи та екстремальних викликів воєнного стану залишається відкритим для подальшого теоретичного обґрунтування та емпіричної верифікації.

Мета дослідження полягає у визначенні наукових засад та практичних механізмів розбудови безпечного й адаптивного інклюзивного середовища закладу освіти на засадах травмоінформованої педагогіки та універсального дизайну, спрямованих на превенцію вторинної травматизації, збереження ментального здоров'я та забезпечення психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Сучасне освітнє середовище функціонує в умовах пролонгованого соціогенного стресу, де фактори воєнного стану, тривожність і вимушена зміна життєвого устрою накладаються на індивідуальні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). За таких обставин психологічна безпека та емоційний комфорт перестають бути лише супутніми умовами успішного навчання – вони набувають статусу базової передумови збереження життєздатності освітньої системи.

Концептуалізація травмоінформованого підходу в інклюзивному середовищі вимагає зміни парадигмального запитання: від реактивного «Що не так із цією дитиною/педагогом?» до фасилітативного й емпатійного «Що з ними трапилося і якої підтримки вони потребують?». Як підкреслює A. Venet (А. Венет) у контексті травмочутливої педагогіки, «безпечне освітнє середовище не виникає спонтанно; воно свідомо конструюється через безумовну повагу, передбачуваність взаємодій та усунення інституційних і психологічних бар'єрів, які провокують стрес» [2, с. 78]. Це зумовлює необхідність комплексної розбудови безпечного освітнього простору через взаємодію трьох ключових вимірів.

1. Просторово-середовищний та ергономічний вимір (універсальний дизайн та сенсорна безпека)

Фізичний простір закладу освіти безпосередньо модулює психоемоційні реакції здобувачів. Травматичний досвід у поєднанні з сенсорними порушеннями (наприклад, при РАС чи синдромі дефіциту уваги з гіперактивністю) різко знижує поріг толерантності до зовнішніх подразників. Зниження сенсорного навантаження: проєктування інклюзивного простору передбачає ліквідацію тригерних чинників (мерехтливе освітлення, різкі звукові сигнали, надмірна візуальна захараченість). Зонування та ресурсні осередки: обов'язкова наявність куточків усамітнення, зон сенсорного розвантаження та регуляції, де дитина може відновити базовий рівень безпеки без відчуття сегрегації чи відчуження від колективу. Передбачуваність і візуальна структура:

використання чіткої візуальної навігації, адаптованих розкладів і правил зменшує хронічну тривогу невизначеності як для дітей з ООП, так і для їхніх нормотипових однолітків.

2. Соціально-психологічний та реляційний вимір (культура прийняття та превенція булінгу)

Психологічна безпека є продуктом міжособистісних взаємин. В інклюзивній групі діти з ООП нерідко перебувають у зоні ризику вторинної віктимізації через стигматизацію, комунікативні бар'єри чи специфічні поведінкові прояви. Нормалізація розмаїття: реалізація програм соціально-емоційного навчання, спрямованих на розвиток емпатії, розпізнавання власних емоцій і конструктивне вираження фрустрації серед усіх вихованців. Безумовна безпека взаємодії: створення атмосфери, де помилка сприймається як частина пізнавального процесу, а будь-які прояви пасивної агресії, ізоляції чи мікроагресії негайно деконструюються педагогами за допомогою медіативних практик. Партнерство з родинами: мінімізація емоційного напруження батьків дітей з ООП через регулярний прозорий зворотний зв'язок, залучення до розроблення індивідуальної програми розвитку та спільне подолання кризових ситуацій.

3. Професійно-діяльнісний вимір (ресурсність команди та супервізія)

Емоційний комфорт здобувачів освіти безпосередньо ретранслюється через внутрішній стан фахівців. Неможливо побудувати зону психологічної безпеки зусиллями емоційно виснаженого вчителя чи асистента. Командний підхід і розподілене навантаження: злагоджена діяльність команди психолого-педагогічного супроводу нівелює ізольованість педагога наодинці зі складними поведінковими викликами дитини. Інституціалізація інтервізій та супервізій: запровадження практики регулярного професійного аналізу складних педагогічних кейсів, що запобігає професійній деформації, синдрому вигорання та вторинному травматичному стресу фахівців. Травмофокусована компетентність: системне оволодіння педагогами навичками психологічної першої допомоги, техніками саморегуляції, заземлення та деескалації напруги в кризових умовах (зокрема під час повітряних тривог, перебування в укриттях або зривів адаптації).

Отже, забезпечення психологічної безпеки в інклюзивному середовищі постає як багаторівнева динамічна система. Поєднання принципів універсального дизайну з травмочутливою оптикою дозволяє трансформувати освітній простір із джерела додаткового стресу на терапевтичне, стабілізуюче середовище, здатне активувати адаптаційні ресурси кожної дитини та забезпечити збереження ментального здоров'я всіх суб'єктів взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ, 2023. 232 с.

2. Venet A. S. Equity-Centered Trauma-Informed Education. New York : Routledge, 2023. 256 p.

Христина Томашевська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Віта Павленко,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовленнєвий розвиток дитини є складним процесом, що забезпечується взаємодією нейрофізіологічних, сенсорних, моторних, когнітивних і соціально-комунікативних механізмів. Порушення мовлення не становлять однорідної групи, а відрізняються за походженням, структурою, ступенем вираженості та впливом на психічний і соціальний розвиток. У сучасній спеціальній педагогіці особливого значення набуває не лише констатація мовленнєвого порушення, а й визначення його механізму, співвідношення первинних і вторинних проявів, а також індивідуального профілю труднощів дитини. Саме такий підхід дає змогу обґрунтовано визначати напрями корекційно-розвиткової допомоги та попереджати поглиблення труднощів у навчальній і комунікативній діяльності [1].

Причини виникнення мовленнєвих порушень мають поліетіологічний характер. Одну з провідних груп становлять *органічні* та *функціональні* порушення діяльності центральної нервової системи, які можуть виникати у внутрішньоутробний, перинатальний або ранній постнатальний періоди. Значення мають час виникнення, локалізація та вираженість ушкодження, а також компенсаторні можливості нервової системи. Наприклад, при *алалії* системний недорозвиток мовлення пов'язується з порушенням механізмів формування та використання мовної системи, що може відображатися на фонологічному, лексичному, граматичному й зв'язному компонентах мовлення. Л. Трофименко розглядає алалію як *стан*, що позначається на навчанні та соціальному розвитку дитини [4].

Інший механізм характерний для *дизартрії*. Е. Данілавічютє пов'язує дизартричні прояви з нейромоторним дефіцитом та порушенням іннервації мовленнєвого апарату. За таких умов труднощі стосуються не тільки вимови окремих звуків, але й узгодженої роботи артикуляційної, дихальної та голосової систем. Це може виявлятися недостатньою чіткістю й розбірливістю мовлення, змінами темпу, ритму, голосу та просодичного оформлення висловлювання. Важливо, що ступінь вираженості таких проявів є індивідуальним, тому однакова назва порушення не означає однакового профілю освітніх і корекційних потреб у різних дітей [1; 3].

Окрему групу причин становлять *анатомо-фізіологічні особливості* периферичного мовленнєвого апарату. Найбільш наочно їх роль

простежується при *ринолалії*, коли особливості будови та функціонування структур, що забезпечують розмежування ротової й носової порожнин, впливають на тембр голосу, звуковимову та мовленнєве дихання. З. Мартинюк підкреслює, що аналіз ринолалії потребує одночасного врахування мовленнєвих, анатомічних і психологічних механізмів. Отже, зовні подібні труднощі звуковимови можуть мати різне походження, а це принципово важливо для вибору способів корекції [2].

Важливою передумовою нормативного мовленнєвого розвитку є повноцінне функціонування сенсорних систем, насамперед слуху. Формування фонематичних уявлень, засвоєння звукової структури слова та контроль власної вимови відбуваються на основі сприймання і диференціації мовленнєвих сигналів. Тому в логопсиходіагностиці необхідно розмежовувати первинні мовленнєві порушення і вторинну мовленнєву недостатність, зумовлену сенсорними чи іншими порушеннями розвитку. Така диференціація запобігає спрощеному поясненню будь-якої затримки мовлення одним чинником і дає змогу точніше визначити структуру труднощів [3; 4].

На перебіг мовленнєвого розвитку впливають також психоемоційні та соціально-комунікативні умови. Водночас їх не слід механічно трактувати як універсальну причину тяжких мовленнєвих розладів. Соціальне середовище може підтримувати або, навпаки, ускладнювати реалізацію компенсаторних можливостей дитини, впливати на її мовленнєву активність, мотивацію до спілкування та формування вторинних психологічних реакцій. Особливо чутливою до емоційного напруження є темпо-ритмічна організація мовлення. У працях Ю. Рібцун *заїкання* розглядається як багатокомпонентне порушення, для якого важливими є не лише мовленнєві прояви, а й психологічні та комунікативні складові [3].

Особливості психомовленнєвого розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями визначаються тим, що мовлення тісно пов’язане з іншими вищими психічними функціями. Тому при тяжких і системних порушеннях труднощі можуть виходити за межі власне вербальної сфери. Ю. Рібцун наголошує на необхідності логопсиходіагностичного вивчення праксичних, гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій, уваги, емоційної та поведінкової сфер дитини. Це не означає обов’язкової наявності порушень усіх зазначених функцій, але свідчить про потребу комплексного дослідження, оскільки індивідуальні профілі розвитку істотно різняться [3].

Однією з найбільш характерних рис є нерівномірність сформованості окремих компонентів мовлення. У дитини може бути відносно збережене розуміння повсякденного мовлення при значно більш виражених труднощах самостійного продукування висловлювань; достатній обсяг побутової лексики може поєднуватися з недостатньою сформованістю граматичних узагальнень або фонематичних процесів. При системних порушеннях спостерігаються труднощі засвоєння словника, словозміни та словотворення, побудови речень і зв’язних висловлювань. Такі прояви особливо значущі у шкільному віці, коли мовлення стає одним із головних засобів опанування навчального матеріалу [4].

Мовленнєві порушення можуть позначатися на пам'яті, увазі та мисленнєвій діяльності передусім у тих ситуаціях, де результат залежить від опрацювання вербального матеріалу. Недостатня точність фонологічного кодування може ускладнювати запам'ятовування нових слів, багатокомпонентних інструкцій і послідовностей; обмежені можливості мовного оформлення думки можуть знижувати успішність виконання завдань на словесне узагальнення, пояснення та аргументацію. Водночас мовленнєві труднощі не можна автоматично ототожнювати з інтелектуальною недостатністю. Для коректного оцінювання необхідно розмежовувати власне когнітивні труднощі та труднощі вербалізації відповіді [3].

Значущими є й емоційно-комунікативні наслідки мовленнєвих порушень. У шкільному віці дитина краще усвідомлює відмінності власного мовлення від мовлення однолітків. Якщо висловлювання є недостатньо зрозумілим, потребує повторень або викликає негативну реакцію оточення, можуть знижуватися мовленнєва ініціативність і впевненість у комунікативних ситуаціях. Особливо це помітно при заїканні, виражених порушеннях звуковимови та системних мовленнєвих труднощах. Тому корекційна робота має передбачати не лише формування мовленнєвих навичок, а й створення безпечних умов для комунікації, підтримку участі дитини у взаємодії та попередження вторинного уникнення мовлення [2].

Для дітей шкільного віку принципового значення набуває зв'язок усного та писемного мовлення. Недостатня сформованість фонематичних операцій, лексико-граматичних узагальнень, мовленнєвої пам'яті та програмування висловлювання може створювати труднощі під час опанування читання, письма й правопису. Таким чином, первинні мовленнєві труднощі здатні переходити у площину навчальної діяльності та впливати на засвоєння різних освітніх компонентів. Це посилює потребу в ранньому виявленні мовленнєвих труднощів і своєчасному корекційно-розвитковому супроводі [4]. Причини мовленнєвих порушень та особливості розвитку дитини відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Мовленнєві порушення

Мовленнєві порушення	**Причини мовленнєвих порушень**	**Особливості розвикту дитини**	**Освітні та корекційні акценти**
Алалія	Порушення діяльності центральної нервової системи у внутрішньоутробний, перинатальний або ранній постнатальний періоди.	Системний недорозвиток мовлення; можливі труднощі фонологічного, лексичного, граматичного й зв'язного компонентів; вплив на навчання та соціальний розвиток.	Комплексно оцінювати мовленнєву систему й збережені функції; індивідуалізувати корекційну допомогу.

Продовження таблиці 1

Дизартрія	Нейромоторний дефіцит і порушення іннервації мовленнєвого апарату.	Труднощі координації артикуляції, дихання й голосу; нечіткість мовлення, можливі зміни темпу, ритму, голосу.	Ураховувати індивідуальний профіль; оцінювати не лише звуковимову, а й дихання, голос та інтонаційне оформлення.
Ринолалія	Особливості будови та функціонування структур, що розмежовують ротову й носову порожнини.	Зміни тембру голосу, звуковимови та мовленнєвого дихання.	Ураховувати мовленнєві, анатомічні й психологічні механізми; добирати корекцію відповідно до походження труднощів.
Заїкання	Емоційне напруження й соціальне середовище можуть впливати на мовленнєву активність і мотивацію до спілкування.	Порушення темпо-ритмічної організації мовлення, зниження ініціативності та впевненості в комунікації.	Створювати безпечні умови для спілкування, підтримувати участь дитини у взаємодії.

Отже, причини мовленнєвих порушень у дітей є різноманітними й можуть бути пов'язані з нейрофізіологічними, нейромоторними, анатомо-фізіологічними, сенсорними, психологічними та соціально-комунікативними чинниками. Їх вплив необхідно оцінювати не ізольовано, а з урахуванням механізму конкретного порушення, віку дитини, рівня сформованості мовної системи та збережених функцій. Психомовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями характеризується варіативністю та можливим поєднанням мовленнєвих, сенсомоторних, когнітивних, емоційних і комунікативних труднощів. Саме тому ефективна корекційно-розвиткова робота має спиратися на комплексну діагностику та індивідуалізацію допомоги, а її метою має бути не лише усунення окремого мовленнєвого симптому, а й підтримка повноцінної навчальної та соціальної участі дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічютє Е. Дизартрія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 96 с.

2. Мартинюк З. Ринолалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб.

Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740233/ (дата звернення: 05.10.2026).

3. Рібцун Ю. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and Primary Education in European Integration and National Dimensions*: Scientific Monograph. Riga : Baltija Publishing, 2023. С. 94–115.

4. Трофименко Л. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739525/ (дата звернення: 05.10.2026).

Світлана Федоренко,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ОФТАЛЬМОГІГІЄНІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Розвиток інклюзії в Україні зумовлює необхідність створення належних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Одним із важливих напрямів забезпечення якості інклюзивного освітнього процесу є врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку учнів, забезпечення доступності навчальної інформації та організація комфортного освітнього середовища [4].

Особливої уваги потребують діти з порушеннями зору, оскільки особливості зорового сприймання можуть впливати на темп читання, виконання письмових завдань, сприймання демонстраційного матеріалу та загальну організацію навчальної діяльності.

У зв'язку з цим важливого значення набуває дотримання офтальмогігієнічних вимог під час організації уроку.

Офтальмогігієнічні засади організації уроку передбачають створення умов, які полегшують зорове сприймання навчальної інформації, сприяють підтриманню працездатності учнів і допомагають уникати надмірного зорового навантаження. Для дітей із порушеннями зору ці умови мають особливе значення, оскільки характер і ступінь порушення можуть визначати специфіку сприймання текстів, зображень, символів та інших навчальних матеріалів [4].

Важливо враховувати, що порушення зору в дітей мають різний характер, тому однакові умови навчання не завжди забезпечують однакову доступність освітньої інформації. Відповідно, офтальмогігієнічні заходи необхідно поєднувати з індивідуальним підходом, ураховуючи рекомендації лікаря-офтальмолога та особливості функціонування зорової системи конкретного учня.

Однією з визначальних умов ефективної зорової роботи є належне освітлення навчального приміщення. Недостатнє або нерівномірне освітлення може ускладнювати розпізнавання текстів і зображень, підвищувати зорові зусилля та сприяти швидшому виникненню дискомфорту під час виконання навчальних завдань.

У спеціальній літературі наводяться рекомендації щодо підвищених рівнів освітленості для певних категорій дітей зі зниженим зором. Проте конкретні показники освітленості не можна встановлювати однаково для всіх учнів, оскільки потреба в освітленні залежить від характеру порушення зору, індивідуальної світлочутливості та рекомендацій фахівців. Тому під час організації освітнього середовища необхідно керуватися чинними санітарними нормами та враховувати індивідуальні потреби дитини [3].

Особливого підходу потребують учні зі світлобоязню, яка може спостерігатися за окремих офтальмологічних станів. Для таких дітей

важливо уникати прямого потрапляння яскравого світла в очі, відблисків на робочій поверхні та надмірної яскравості навчальних матеріалів. Розташування робочого місця слід визначати індивідуально, зважаючи на напрямок природного освітлення, положення дошки та рекомендації лікаря-офтальмолога.

Під час організації класного простору необхідно також забезпечувати належну видимість демонстраційних матеріалів. Дошка, написи та графічні зображення мають бути достатньо чіткими й контрастними. Додаткове освітлення дошки може використовуватися за умови дотримання санітарних вимог і відсутності відблисків, які ускладнюють сприймання інформації.

Не менш важливим є правильне облаштування робочого місця учня. Під час читання та письма потрібно стежити за зручністю положення тіла, висотою робочої поверхні й розташуванням навчальних матеріалів. За потреби можуть застосовуватися підставки для книг, похилі робочі поверхні та інші допоміжні пристрої. Відстань від очей до книги або зошита має відповідати індивідуальним рекомендаціям фахівців і можливостям дитини.

Важливим напрямом офтальмогігієнічного забезпечення навчання є використання спеціальних підручників, зошитів, роздаткових матеріалів та оптичних засобів відповідно до потреб дітей із порушеннями зору [1].

Для окремих учнів доцільним є застосування збільшеного шрифту, збільшених зображень, чітких контурів, виразного контрасту між текстом і фоном, а також додаткового інтервалу між рядками. Іншим дітям можуть бути потрібні електронні засоби збільшення, аудіоматеріали, тактильні зображення або шрифт Брайля.

Використання оптичних засобів корекції, зокрема окулярів і збільшувальних пристроїв, має здійснюватися відповідно до призначень та рекомендацій фахівців. Вибір конкретного засобу залежить від характеру зорових порушень і виду навчальної діяльності. Зокрема, лупи та електронні збільшувачі можуть полегшувати читання дрібного тексту, проте їх ефективність визначається індивідуальними можливостями користувача.

Учитель має тактовно підтримувати виконання учнем рекомендацій щодо використання призначених засобів корекції, пояснювати їхнє призначення та сприяти формуванню позитивного ставлення до них. Водночас важливо не допускати стигматизації дитини або примусового застосування засобів усупереч медичним рекомендаціям.

Особливої уваги потребує виготовлення роздаткових матеріалів. Вони не повинні бути однаковими для всіх учнів, якщо це перешкоджає доступності завдань. Розмір шрифту, інтервали між рядками, контрастність і спосіб подання інформації необхідно добирати з урахуванням індивідуальних особливостей зорового сприймання.

Наприклад, учням, які мають труднощі з фіксацією погляду та стеженням за рядком, можуть допомагати збільшені інтервали між рядками, чітке структурування тексту та візуальні орієнтири. Водночас для дітей зі звуженим полем зору надмірне збільшення тексту не завжди є оптимальним, оскільки може ускладнювати сприймання цілого рядка

або фрагмента сторінки. Отже, адаптація матеріалів має бути індивідуальною [2; 5].

Під час підготовки малюнків, схем і таблиць доцільно чітко окреслювати контури, виділяти ключові елементи та усувати зайві деталі. Об'ємні навчальні матеріали, моделі й макети повинні мати зрозумілу структуру та бути доступними для зорового або тактильного обстеження.

Організація зорового навантаження є одним із важливих аспектів проведення уроку в інклюзивному класі. Тривала робота з текстами, письмовими завданнями, графічними зображеннями й цифровими пристроями може супроводжуватися зоровим дискомфортом і зниженням працездатності. Водночас навчальне стомлення може бути пов'язане не лише з роботою зорової системи, а й із загальною інтенсивністю розумової діяльності [2; 5].

У зв'язку з цим педагогові необхідно раціонально планувати структуру уроку, чергувати різні види навчальної діяльності та передбачати можливість короткочасного відпочинку. Наприклад, після читання або виконання письмових завдань доцільно переходити до усного обговорення, слухання пояснення, практичної діяльності чи роботи з тактильними матеріалами.

Тривалість безперервної зорової роботи не може визначатися єдиним нормативом для всіх дітей із порушеннями зору. Вона залежить від віку учня, характеру порушення, складності завдання, способу подання матеріалу та рекомендацій лікаря-офтальмолога. Тому педагогові варто спостерігати за індивідуальною реакцією дитини на навчальне навантаження й коригувати організацію уроку відповідно до її потреб.

Важливим засобом підтримання працездатності є чергування навчальних завдань із фізкультхвилинками та короткими паузами. Вправи для очей можуть використовуватися відповідно до рекомендацій медичних фахівців, однак вони не повинні розглядатися як універсальний спосіб лікування порушень зору або заміна призначеної корекції.

Необхідно враховувати також взаємозв'язок зорового й інтелектуального навантаження. Виконання складних розумових завдань, що потребують тривалого зосередження, може спричиняти загальне стомлення навіть тоді, коли безперервна зорова робота є відносно короткою. Для учнів із порушеннями зору це означає необхідність не лише регулювати час читання та письма, а й добирати темп роботи, обсяг завдань і способи перевірки засвоєння навчального матеріалу.

Чітка організація уроку особливо важлива під час вивчення мовно-літературних і математичних освітніх компонентів, у межах яких значна частина навчальної діяльності пов'язана з читанням, письмом, аналізом графічних символів і виконанням тренувальних вправ.

Для деяких учнів із порушеннями зору списування тексту з підручника або дошки може бути надмірно складним. У таких випадках варто заздалегідь підготувати доступний текст, індивідуальну картку, електронний документ або інший матеріал, який дасть змогу виконати завдання без зайвих труднощів.

Заміна списування диктуванням може бути доцільною в окремих ситуаціях, проте вона не завжди забезпечує засвоєння всіх необхідних навчальних умінь. Наприклад, під час опрацювання орфограм, написання яких потребує зорового розрізнення, учневі важливо мати можливість працювати з доступним письмовим зразком. Тому спосіб адаптації необхідно визначати відповідно до мети конкретного завдання.

Застосування індивідуальних карток дає змогу зберегти зміст навчальної діяльності та водночас адаптувати її до потреб учня. За необхідності матеріали можуть містити збільшений текст, додаткові інтервали, виділення ключових елементів або чіткіші графічні орієнтири.

Водночас адаптація завдань не повинна автоматично призводити до зниження навчальних очікувань. Її основна мета полягає в усуненні бар'єрів, які виникають через недоступність способу подання інформації, та забезпеченні можливості продемонструвати реальні знання й уміння.

Таким чином, офтальмогігієнічні заходи доцільно інтегрувати в загальну систему психолого-педагогічного супроводу учня, а не розглядати як окремі дії, що здійснюються лише за наявності труднощів.

Отже, офтальмогігієнічні засади організації уроку в інклюзивних класах є важливим складником створення безпечного, доступного та особистісно орієнтованого освітнього середовища для учнів із порушеннями зору. Їх реалізація передбачає дотримання санітарних вимог, раціональну організацію освітлення, облаштування індивідуально адаптованого робочого місця, використання доступних навчальних матеріалів і доцільне регулювання зорового навантаження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синьов В. М., Синьова Є. П., Федоренко С. В. Теоретико-методологічні основи процесу виховання дітей з порушеннями зору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 25 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. С. 7-23.

2. Синьова Є. П., Федоренко С. В. та ін. Особливості друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору (дидактико-гігієнічні рекомендації: навчальний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 68 с.

3. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: підручник. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 325 с.

4. Федоренко С. В. Тифлодидактика: навчальний посібник. Київ, 2009. 144 с.

5. Федоренко С. В., Федоренко М. І. Вимоги до друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором. *Проблеми сучасного підручника:* зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. К. : Педагогічна думка, 2016. Вип. 17. С. 485-493.

Людмила Юртин,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
доцентка кафедри міждисциплінарних соціально-гуманітарних студій
ТОВ "ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ "МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА"

ПРИНЦИПИ ТРАВМОІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ У ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах війни заклади фахової передвищої освіти забезпечують не лише професійну підготовку молоді, а й підтримання її соціальних зв'язків, повсякденної діяльності та взаємодії з однолітками. Водночас вимушене переміщення, втрата близьких, тривале перебування в небезпеці та невизначеність майбутнього можуть позначатися на навчанні й відносинах здобувачів освіти. За таких обставин важливого значення набуває організація педагогічної взаємодії, яка враховує можливий вплив травматичного досвіду, підтримує гідність людини та запобігає посиленню її психологічного напруження. Відповідні можливості відкриває травмоінформований підхід, принципи якого потребують осмислення з урахуванням особливостей навчання в коледжі.

Теоретичні та практичні засади цього підходу представлено в українських і зарубіжних публікаціях. О. Кухарук систематизує його принципи та розглядає особливості застосування в українському суспільстві [1]. І. Марченко, О. Ташкінова, Л. Пономарьова й О. Роговська досліджують організацію освітнього процесу з урахуванням травмочутливих технологій викладання в умовах воєнного стану [2]. Значення підтримки самих викладачів висвітлюють О. Ташкінова та Л. Пономарьова [3]. У зарубіжних працях Дж. Карелло і Л. Батлер обґрунтовують застосування травмоінформованого підходу в освітній практиці [4], а в рекомендаціях Управління служб із питань психічного здоров'я та вживання психоактивних речовин США (SAMHSA) визначено його основні принципи й організаційні засади впровадження [5]. Зіставлення цих джерел дає змогу окреслити можливості їх використання у взаємодії зі здобувачами фахової передвищої освіти.

Здобувачі фахової передвищої освіти становлять неоднорідну за віком і життєвим досвідом групу. До коледжів вступають як після здобуття базової, так і повної загальної середньої освіти, тому в одному освітньому середовищі можуть навчатися неповнолітні та повнолітні особи. Для частини молоді вступ супроводжується зміною місця проживання, відокремленням від сім'ї та необхідністю самостійно організовувати повсякденне життя. Водночас навчання передбачає входження в новий колектив, засвоєння професійних вимог і поступове залучення до практичної діяльності. Отже, підтримка в коледжі має

враховувати поєднання вікових завдань розвитку, професійного становлення та індивідуальних життєвих обставин.

Воєнний досвід може ускладнювати виконання цих завдань. Підвищена втомлюваність, труднощі зосередження, емоційне напруження або уникнення спілкування можуть позначатися на участі в заняттях і виконанні навчальних завдань. Проте окремі прояви поведінки не дають педагогові підстав установлювати наявність психологічної травми. Для освітньої взаємодії важливо з'ясовувати, які труднощі перешкоджають навчанню та яка підтримка є прийнятною для здобувача. У цьому контексті доцільно виокремити потреби у фізичній і психологічній безпеці, передбачуваності вимог, доброзичливому спілкуванні, належності до студентської спільноти, можливості впливати на власне навчання та доступності допомоги. Урахування цих потреб вимагає відповідної організації освітньої взаємодії, що поєднує підтримку здобувачів із запобіганням повторній травматизації. Основою такої взаємодії може стати травмоінформований підхід.

Травмоінформований підхід у рекомендаціях SAMHSA передбачає усвідомлення поширеності та наслідків травматичного досвіду, розпізнавання його можливих проявів, урахування відповідних знань у діяльності організації та запобігання повторній травматизації. Його основу становлять шість принципів: безпека, надійність і прозорість, підтримка з боку людей зі схожим досвідом, співпраця та взаємність; підтримка спроможності людини, її права голосу й вибору, урахування культурних, історичних і гендерних особливостей [5]. В освітньому середовищі ці положення спрямовують увагу на те, як правила, способи спілкування та навчальні практики впливають на самопочуття й участь здобувачів.

Водночас застосування підходу потребує чіткого розуміння меж педагогічної діяльності. Дж. Карелло і Л. Батлер розглядають травмоінформовану освітню практику через забезпечення безпечних умов навчання та врахування ризиків повторної травматизації [4]. Відповідно, завдання викладача полягає у створенні сприятливих умов для здобуття освіти та своєчасному залученні фахової допомоги за потреби. Розкриття особистого досвіду має залишатися добровільним. Навчальні завдання й обговорення доцільно організовувати так, щоб здобувач міг брати в них участь без необхідності повідомляти про пережиті втрати або інші болісні події.

Ураховуючи зазначені положення, застосування принципу безпеки в коледжі пропонуємо пов'язувати з повагою до особистих меж, недопущенням приниження, публічного осуду та примусового обговорення чутливих тем. Важливими є також зрозумілі способи повідомлення про труднощі й отримання допомоги. Здобувач має знати, до кого можна звернутися, як відбувається розгляд звернення та в яких межах забезпечується конфіденційність. Такий підхід створює підстави для довіри до працівників закладу освіти й полегшує своєчасне звернення по підтримку.

Принципи надійності та прозорості доцільно реалізовувати через послідовні навчальні вимоги, завчасне повідомлення про зміни та зрозумілі критерії оцінювання. Передбачуваність особливо важлива за

обставин, коли повсякденне життя молоді порушується повітряними тривогами, переміщенням або перебоями зв'язку. Водночас сталість правил має поєднуватися з можливістю погодити терміни чи спосіб виконання завдання відповідно до обставин. У праці І. Марченко та співавторок адаптація освітнього процесу до умов війни розглядається поряд зі створенням травмочутливого середовища [2]. Для коледжу це дає підстави передбачати доступні й зрозумілі процедури узгодження індивідуальних навчальних труднощів.

Співпраця та право вибору можуть виявлятися в обговоренні правил взаємодії, отриманні зворотного зв'язку від студентів і залученні їх до рішень, що стосуються навчання. Зокрема, за відповідності очікуваним результатам можна пропонувати різні форми представлення роботи або способи участі в обговоренні. Значення має й характер педагогічного зворотного зв'язку: конкретне пояснення помилок і можливостей їх виправлення допомагає зберігати орієнтацію на навчальний поступ. У такий спосіб підтримка поєднується з розвитком самостійності та відповідальності здобувача.

Підтримку з боку однолітків доцільно розвивати через студентське наставництво, спільні навчальні завдання та добровільну участь у діяльності коледжу. Такі форми взаємодії можуть створювати можливості для налагодження соціальних зв'язків, особливо для молоді, яка змінила місце проживання. При цьому участь у групових заходах не повинна передбачати обов'язкового обміну особистими переживаннями. Урахування культурних, історичних і гендерних особливостей також потребує уваги до різноманітності досвіду здобувачів, уникнення стереотипів щодо внутрішньо переміщених осіб та поваги до індивідуальних способів переживання складних подій.

Послідовне застосування цих принципів залежить від узгодженої діяльності адміністрації, викладачів, кураторів та працівників психологічної служби. О. Кухарук наголошує, що український контекст характеризується тривалим травматичним впливом і необхідністю підтримувати як отримувачів допомоги, так і тих, хто її надає [1]. О. Ташкінова та Л. Пономарьова розглядають розвиток професійної стійкості викладачів у зв'язку з підвищенням кваліфікації та психоемоційною підтримкою [3]. Відповідно, упровадження підходу в коледжі потребує підготовки працівників до підтримувального спілкування, визначення меж їхньої відповідальності та зрозумілого порядку залучення фахівців.

Отже, травмоінформований підхід пропонуємо розглядати як основу організації взаємодії, що враховує можливий вплив травматичного досвіду на навчання та соціальні відносини здобувачів фахової передвищої освіти. Його застосування в коледжі передбачає поєднання безпеки, прозорості вимог, співпраці, права вибору та доступності підтримки. Практичного значення набуває узгодження цих принципів із повсякденними правилами й освітніми практиками закладу. Подальше дослідження доцільно спрямувати на вивчення оцінок самих здобувачів щодо безпеки, довіри та можливостей отримання допомоги в коледжі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухарук О. Ю. Травмоінформований підхід: світові практики і український контекст (наративний огляд). *Проблеми політичної психології*. 2026. Т. 19 (33). С. 65–80. URL: https://doi.org/10.33120/popp-Vol19-Year2026-241.

2. Марченко І., Ташкінова О., Пономарьова Л., Роговська О. Організація освітнього процесу в університеті з урахуванням травма-чутливих технологій викладання в умовах воєнного стану: стратегії та практичні аспекти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. Вип. 1 (12). С. 268–277. URL: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305361 (дата звернення: 14.10.2026).

3. Ташкінова О., Пономарьова Л. Професійна стійкість викладачів українських закладів вищої освіти під час війни: шляхи підтримки та розвитку. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. Вип. 2 (13). С. 120–129. URL: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(13).2024.316717 (дата звернення: 14.10.2026).

4. Carello J., Butler L. D. Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35, no. 3. P. 262–278. URL: https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059 (date of access: 14.10.2026).

5. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. *Practical Guide for Implementing a Trauma-Informed Approach*. Rockville, MD : SAMHSA, 2023. Publication No. PEP23-06-05-005. URL: https://library.samhsa.gov/sites/default/files/pep23-06-05-005.pdf (date of access: 14.10.2026).

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Уляна Авраменко,
старша викладачка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

РЕЗУЛЬТАТИ ПІЛОТНОГО ДОССЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

Розвиток інклюзивної освіти передбачає не лише створення організаційно-педагогічних умов у закладі освіти, а й формування сприятливого соціального середовища, важливою складовою якого є сім'ї учнів. Ставлення батьків до спільного навчання дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами (ООП), їхня обізнаність щодо інклюзії, готовність до прийняття різноманітності та конструктивної взаємодії впливають на характер відносин в інклюзивному освітньому середовищі. Тому цілеспрямована соціально-педагогічна робота з батьками має поєднувати інформування, формування толерантного ставлення, розвиток конструктивних моделей поведінки та партнерства сім'ї із закладом освіти [2; 3; 4].

Метою дослідження було визначення та аналіз змін у ставленні батьків учнів молодших класів до дітей з ООП та проблем інклюзивної освіти внаслідок апробації розробленого змістовно-технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи з сім'ями учнів інклюзивних класів. Оцінювання здійснювалося за когнітивним, емоційним і поведінковим компонентами відповідно до визначених критеріїв і показників ефективності соціально-педагогічної роботи [1]. Використано анкетування, тестування, бесіди, спостереження, аналіз документів, порівняльний і статистичний аналіз.

Дослідження проводилося на базі міських і сільських закладів загальної середньої освіти Запорізької області. На контрольному етапі порівнювали результати експериментальної та контрольної груп після завершення формувального впливу. Статистичні критерії добирали з урахуванням нормальності розподілу та однорідності дисперсій. Додатково аналізували величину змін показників (Δ = «після» – «до»), що дало змогу оцінити не лише кінцевий рівень, а й інтенсивність позитивної динаміки.

За кінцевими показниками когнітивного компонента статистично значущих відмінностей між групами не виявлено ($p = 0{,}284$). Водночас аналіз приростів показав найбільшу міжгрупову різницю саме за когнітивним компонентом: $\Delta ЕГ = 1{,}50$, $\Delta КГ = 0{,}16$; відмінності були статистично значущими ($t = 2{,}40$; $p = 0{,}020$). У розподілі за рівнями в

експериментальній групі частка низького рівня знизилася на 20 %, середнього зросла на 10,22 %, високого – на 7,3 %. Отже, програма сприяла підвищенню обізнаності батьків щодо інклюзивної освіти та ООП.

За емоційним компонентом після завершення формувального експерименту встановлено статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами ($t = 2,051$; $p = 0,045$). Це свідчить про позитивний вплив соціально-педагогічної роботи на емоційні установки батьків, їхню готовність до конструктивної взаємодії та сприйняття інклюзивного навчання. Частка учасників експериментальної групи з високим рівнем емоційного компонента зросла на 5,5 %. За порівнянням дельт приріст в експериментальній групі також був вищим (ΔЕГ = 0,89; ΔКГ = –0,25), хоча ця різниця не досягла статистичної значущості ($p = 0,159$).

За поведінковим компонентом статистично значущих відмінностей за кінцевими показниками не встановлено ($p = 0,088$). Проте в експериментальній групі середнє значення було вищим ($M = 6,96$), ніж у контрольній ($M = 6,25$), а порівняння динаміки виявило тенденцію, близьку до статистичної значущості ($p = 0,052$). Частка учасників експериментальної групи з високим рівнем поведінкового компонента зросла з 64,3 % до 71,4 %, тоді як у контрольній групі вона зменшилася з 59,4 % до 43,8 %. Це дає підстави припустити, що стихійне ознайомлення з темою інвалідності не завжди трансформується у конструктивну поведінку, тоді як системна соціально-педагогічна робота створює умови для закріплення позитивних моделей взаємодії.

Окремо оцінювалася реабілітаційна культура батьків дітей з ООП. Після індивідуальної та групової роботи у двох із трьох досліджуваних сімей зафіксовано позитивні якісні зміни. В одній сім'ї зменшилася вираженість заперечення особливостей розвитку дитини: батьки стали більш відкритими до їх обговорення та визнали необхідність діагностичного обстеження. В іншій сім'ї пом'якшилися прояви гіперопіки: було скорочено надмірне навчально-корекційне навантаження, більше уваги почали приділяти індивідуальному темпу розвитку та емоційному стану дитини. У третій сім'ї адекватна реабілітаційна позиція залишилася стабільною.

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої моделі соціально-педагогічної роботи з сім'ями дітей інклюзивних класів, хоча її вплив виявився неоднаковим щодо різних компонентів. Найвиразніші статистично підтверджені зміни зафіксовано в емоційному компоненті за кінцевими показниками та в когнітивному – за динамікою приростів. Поведінкові зміни мали позитивну тенденцію, але потребують тривалішого впливу для закріплення. Перспективним є продовження апробації моделі на більшій вибірці та за умови довшого соціально-педагогічного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко У. В. Критерії та показники визначення ефективності соціально-педагогічної роботи із сім'ями молодших школярів інклюзивних класів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні*

науки. 2020. № 1. С. 221–227. URL: https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-35 (дата звернення: 15.10.2026).

2. Заверико Н. В., Соловйова Т. Г. Виховання толерантності у школярів як умова розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2018. № 29. С. 60–66.

3. Капська А. Й., Пєша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 231 с.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період : монографія. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 450 с.

Олеся Білинська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ОНЛАЙН-КОНСУЛЬТУВАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ РОДИН ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Психолого-педагогічний супровід родин дітей із особливими освітніми потребами передбачає врахування потреб дитини, запитів її близьких і повсякденних умов сімейного життя. Батьки та інші члени родини можуть потребувати допомоги в розумінні особливостей розвитку дитини, організації взаємодії з нею, підтримці навчання та налагодженні співпраці із закладом освіти. При цьому рекомендації фахівців мають бути зрозумілими, посильними та узгодженими з можливостями конкретної родини.

В умовах війни, вимушеного переміщення та територіальної віддаленості родини від фахівців актуальності набуває онлайн-консультування. Його організація потребує уваги не лише до технічного забезпечення зустрічі, але й до змісту консультації, характеру взаємодії та підтримки родини між зверненнями [1]. Дистанційний контакт доцільно вибудовувати як спільне опрацювання конкретного запиту з визначенням доступних подальших дій.

Мета публікації – окреслити організаційно-методичні засади онлайн-консультування у психолого-педагогічному супроводі родин дітей із особливими освітніми потребами та запропонувати спосіб узгодження консультативної допомоги з повсякденними можливостями родини.

У межах цієї роботи психолого-педагогічний супровід родини ми розглядаємо як послідовну партнерську взаємодію фахівців із членами сім'ї, спрямовану на спільне визначення потреб, пошук прийнятних способів підтримки дитини та зміцнення спроможності родини ухвалювати поінформовані рішення. Такий підхід передбачає визнання досвіду батьків і врахування їхніх пріоритетів під час планування допомоги [2].

Онлайн-консультування розуміємо як організовану дистанційну взаємодію фахівця з родиною за допомогою цифрових засобів зв'язку. Вона може охоплювати синхронні зустрічі та погоджений асинхронний обмін повідомленнями або матеріалами. Формат обирають із урахуванням змісту запиту, доступності інтернету, цифрових навичок, потреб у доступності та можливості усамітнення під час розмови [3].

Початковим етапом консультативної роботи було уточнення запиту. Загальне звернення, наприклад «дитина не хоче займатися», потребувало конкретизації, як-от: у яких ситуаціях виникають труднощі, що їм

передує, як дитина повідомляє про небажання або втому, які дії дорослих уже були випробувані. Важливо було з'ясувати очікування самої родини та визначити, яка зміна є для неї найбільш значущою на поточному етапі.

Зміст консультації ми пов'язували з аналізом конкретної повсякденної ситуації [4]. Це була підготовка до виходу з дому, виконання навчального завдання, спільна гра або спілкування з педагогами. Такий фокус давав змогу обговорити умови виникнення труднощів, наявні способи підтримки та ресурси родини. При цьому ми враховували потреби та доступні способи вираження думки самої дитини.

У межах нашого дослідження пропонуємо структурувати онлайн-консультування за наступним циклом: «Запит – спільний вибір – пробна дія – зворотний зв'язок». Такий цикл є робочою схемою організації супроводу, яка поєднує консультаційну зустріч із подальшим випробуванням погоджених дій у звичних для родини умовах.

На етапі «Запит» фахівець разом із членами родини визначав одну пріоритетну ситуацію та бажану зміну. Наприклад, замість широкої мети «покращити поведінку» узгоджували конкретне завдання, наприклад, завершення гри та перехід до вечірніх справ були зрозумілішими для дитини. Водночас обговорювали ознаки, за якими родина зможе помітити зміни, зокрема зменшення кількості повторних нагадувань, доступне повідомлення дитини про потребу в додатковому часі або спокійніше узгодження переходу.

Етап «Спільний вибір» передбачав обговорення кількох можливих способів підтримки та вибір посильного для родини варіанта. Це були попередження про завершення діяльності, візуальна послідовність дій, зміна складності завдання або надання дитині вибору. Фахівець пояснював зміст і мету запропонованого прийому, а члени родини визначали, як його можна включити у звичний розпорядок. Перевагу надавали невеликій кількості узгоджених дій, які не створювали надмірного навантаження.

На етапі «Пробна дія» родина випробовувала обраний спосіб у погодженій ситуації протягом визначеного часу. Завданням було з'ясування його придатності для конкретної дитини та сімейних умов. Батькам пропонували коротко занотувати, що вдалося, яка допомога знадобилася дитині та що було складним для дорослого. Обсяг таких спостережень мав бути мінімальним і прийнятним для родини.

Етап «Зворотний зв'язок» охоплював спільне обговорення досвіду. Якщо запропонована дія виявилася незручною або не дала очікуваних змін, переглядали її зміст, умови застосування чи саму мету. Відсутність очікуваного результату не обов'язково пов'язані з недостатніми зусиллями батьків. Важливо було з'ясувати, чи були рекомендації зрозумілими, чи відповідали вони потребам дитини та чи мала родина необхідні ресурси для їх реалізації.

Практичним інструментом запропонованого циклу була «Картка узгоджених дій родини та фахівця». Ми включили до неї такі позиції: пріоритетний запит; конкретна ситуація; обрана дія; необхідна підтримка з боку фахівця; ознаки прийнятності для дитини а родини; дата та спосіб наступного контакту. Картку заповнювали разом із батьками наприкінці консультації, використовуючи короткі та зрозумілі формулювання.

Організація онлайн-консультування також передбачала попереднє узгодження правил взаємодії: тривалості зустрічей, каналів зв'язку, часу відповіді на повідомлення та порядку перенесення консультацій у разі перебоїв зі зв'язком. Окремо погоджували умови передавання та зберігання матеріалів про дитину. Запис зустрічі або використання відео фрагментів потребувало окремої згоди; відмова від запису не мала перешкоджати отриманню консультації.

Психолого-педагогічне консультування охоплювало питання навчання, розвитку, комунікації та організації взаємодії. Якщо запит потребував участі іншого спеціаліста, родині пояснювали мету такого залучення та допомогали визначити подальший маршрут звернення.

Для оцінювання запропонованого способу роботи враховували зрозумілість і посильність рекомендацій, відповідність допомоги запиту родини, можливість використання погоджених дій і зміни в обраній повсякденній ситуації. Окрему увагу приділяли оцінці самих батьків: чи відчувають вони, що їх почули, чи мають можливість обирати та чи стало зрозуміліше, як підтримувати дитину.

Отже, онлайн-консультування у психолого-педагогічному супроводі родин дітей із особливими освітніми потребами ми організовували як партнерське опрацювання конкретних повсякденних запитів. Власною методичною пропозицією був цикл «Запит – спільний вибір – пробна дія – зворотний зв'язок» і «Картка узгоджених дій родини та фахівця», спрямовані на конкретизацію допомоги та врахування ресурсів сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуренко О. І., Мицик Г.М., Попова А. С., Лопатіна Г. О. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *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», Вип. 2. 2023. 96 с. С. 28 – 36. URL: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4/ (дата звернення: 11.10.2026).

2. Dunst C. J., Trivette C. M., Hamby D. W. Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 2007. Vol. 13, no. 4. P. 370–378. URL: https://doi.org/10.1002/mrdd.20176 (date of access: 11.10.2026).

3. Camden C., Pratte G., Fallon F., Couture M., Berbari J., Tousignant M. Diversity of practices in telerehabilitation for children with disabilities and effective intervention characteristics: results from a systematic review. *Disability and Rehabilitation*. 2020. Vol. 42, no. 24. URL: https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1595750 date of access: 11.10.2026).

4. Ingersoll B., Berger N. I. Parent Engagement With a Telehealth-Based Parent-Mediated Intervention Program for Children With Autism Spectrum Disorders: Predictors of Program Use and Parent Outcomes. *Journal of Medical Internet Research*. 2015. Vol. 17, no. 10. Article e227. URL: https://doi.org/10.2196/jmir.4913 date of access: 11.10.2026).

Лілія Вєйландє,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка, доцентка кафедри педагогічної освіти
та соціальної реабілітації
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ТА ПРОТИДІЯ ВИГОРАННЮ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТАНУ

Тривалий воєнний стан в Україні зумовив глибокі трансформації в системі загальної середньої освіти, суттєво ускладнивши умови професійної діяльності педагогів. Особливо вразливою категорією виявилися вчителі інклюзивних класів, які під час війни опинилися під подвійним тиском. З одного боку, вони продовжують виконувати складні професійні завдання із забезпечення адаптації та модифікації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, реалізації індивідуальних програм розвитку й координації роботи команди супроводу. З іншого боку, педагоги функціонують у режимі постійної безпекової загрози, беручи на себе підвищену відповідальність за життя та психоемоційний стан дітей під час повітряних тривог, евакуації до укриттів чи раптових перебоїв у дистанційному навчанні. Ключова проблематика сучасної інклюзивної практики полягає в наростаючому дисонансі між зростаючими вимогами до професійної компетентності вчителя та реальним станем його особистісних і психологічних ресурсів. Впровадження підходів травмоінформованої педагогіки та підтримка дітей із досвідом воєнної травми вимагають від педагога високого рівня емпатії й самоконтролю, що стає надскладним завданням у моменти власного виснаження чи хронічного стресу [2]. Відсутність системної психосоціальної підтримки призводить до того, що педагоги швидко вичерпують внутрішній потенціал, а це безпосередньо знижує якість інклюзивного освітнього середовища.

Методологічною основою аналізу цієї проблеми слугує міждисциплінарний підхід, що поєднує здобутки спеціальної педагогіки, вікової та кризової психології, а також менеджменту освіти. Результати систематичних спостережень за практичною діяльністю педагогів загальноосвітніх шкіл, опитувань учителів інклюзивних класів та контент-аналізу діючих регіональних програм психологічного супроводу свідчать про нагальну потребу переосмислення критеріїв професійної готовності [1]. Готовність вчителя в умовах тривалої кризи вимірюється не лише методичною обізнаністю, а й здатністю до збереження особистісної стійкості, опанування навичок саморегуляції та вміння працювати у фаховій команді розділеної відповідальності.

Структура професійної готовності педагога інклюзивного класу в період тривалої кризи зазнає якісних трансформацій, охоплюючи три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний. Мотиваційно-ціннісний блок спирається на глибинне прийняття ідей інклюзивної етики, де емпатія та повага до гідності дитини зберігаються навіть у стані крайнього психоемоційного виснаження. Когнітивний компонент передбачає володіння спеціальними

знаннями про специфіку прояву воєнної травми у дітей із різними нозологіями, включаючи затримку психічного розвитку, розлади аутистичного спектра та сенсорні порушення. Діяльнісно-практичний компонент виражається у здатності миттєво адаптувати навчальні матеріали й методичні прийоми під поточну безпекову ситуацію. У практичній площині ключовою особливістю такої готовності стає вміння педагога утримувати баланс між фізичною та емоційною безпекою учнів. Реалії воєнного стану вимагають чітко відпрацьованих дій під час лунання сигналу «Повітряна тривога». Наприклад, для дитини з аутизмом раптова зміна обстановки, гучні сирени й необхідність переходу до укриття спричиняють сильний сенсорний перевантаж і панічний стан. Учитель інклюзивного класу повинен заздалегідь мати сформовані візуальні розклади-маршрути, алгоритми «соціальних історій», які пояснюють алгоритм переміщення в укриття, та підготовлені сенсорні набори (шумопоглинаючі навушники, улюблені тактильні предмети), що зберігаються безпосередньо в укритті. В умовах дистанційного навчання критичним є швидке реагування на знеструмлення чи втрату зв'язку, що передбачає використання асинхронних форматів подачі матеріалу, збереження доступу до коротких відеоінструкцій і гнучкий графік консультацій.

Забезпечення стабільного освітнього середовища можливе лише за умови високого рівня адаптивності та саморегуляції самого вчителя. Типовою проблемою сучасного педагога є «синдром замкненого кола», коли власний тривожний стан учителя підсилює дезорієнтацію дітей з особливими освітніми потребами, що, у свою чергу, провокує деструктивну поведінку в класі [4]. Практичним рішенням для подолання цього виклику є нормалізація використання педагогом мікропауз для саморегуляції безпосередньо під час уроку — дихальних вправ, заземлення та коротких рухових розвантажень разом із класом. Освітнім закладам рекомендується впроваджувати каскадні протоколи дій, де кожен член команди супроводу чітко знає свій алгоритм у разі виникнення поведінкового кризу у дитини, що знімає персональний стрес із вчителя й підтримує керованість освітнього процесу.

Формування синдрому емоційного вигорання вчителів інклюзивних класів обумовлено поєднанням високого професійного навантаження та специфічних чинників воєнного часу. У контексті тривалої кризи виникає феномен «втоми від співчуття» (compassion fatigue), коли постійна залученість у проблеми дітей із складними освітніми потребами та їхніх родин виснажує емоційні ресурси вчителя, позбавляючи його здатності до емпатії. Воєнні чинники значно посилюють ці ризики. Власна травматизація педагога, постійний тривожний фон через нічні обстріли, загроза безпеці рідних, а також хаотичність освітнього процесу (постійні переходи в укриття, відключення світла, зміна форматів з очного на дистанційний) створюють ситуацію хронічної непередбачуваності [3]. Типовий приклад у практичній діяльності — проведення уроку в інклюзивному класі в тісному укритті під час тривалої повітряної тривоги. Шум, відсутність персонального простору та зростаюча тривожність серед учнів призводять до миттєвого виснаження психологічних захистів вчителя, який змушений одночасно контролювати безпеку, регулювати

емоційний стан дитини з особливими освітніми потребами та підтримувати навчальну дисципліну.

Симптоматика вигорання проявляється на кількох рівнях: від психосоматичних розладів і хронічної втоми до деперсоналізації (появи формального, байдужого або дратівливого ставлення до учнів та їхніх батьків) і редукції особистісних досягнень. Наслідком цього стає падіння якості інклюзивного навчання — педагог перестає адаптувати матеріали, діє за шаблоном, уникає взаємодії з асистентом вчителя та батьками, що робить освітнє середовище ригідним і небезпечним для дитини з особливими потребами [3]. Ефективним рішенням для подолання цих проявів на рівні закладу освіти є впровадження системного моніторингу психологічного стану педагогів, нормування трудового навантаження (перерозподіл складних кейсів у команді), а також запровадження засад травмоінформованого управління, де адміністрація школи регулярно організовує короткі ресурсні зустрічі та створює умови для моральної й методичної підтримки вчителя.

Подолання висвітлених системних ризиків та відновлення психологічного ресурсу вчителя вимагає переходу від пасивного фіксування проблеми до впровадження конкретних інституційних, організаційних та індивідуальних стратегій. Першочерговим організаційно-педагогічним кроком є чітке функціональне розмежування та оптимізація обов'язків між вчителем і асистентом вчителя [1]. На практиці це означає відмову від сприйняття асистента як «допоміжного технічного персоналу» на користь створення паритетного педагогічного тандему. Наприклад, під час виникнення поведінкового кризу у дитини з особливими освітніми потребами в укритті чи аудиторії асистент бере на себе безпосередній супровід і сенсорне розвантаження дитини, тоді як учитель продовжує утримувати динаміку роботи всього класу, що запобігає виникненню хаосу та знижує рівень персонального стресу обох педагогів.

На рівні закладу освіти критично важливим є перехід від формального існування команд психолого-педагогічного супроводу до створення реальної інституційної системи підтримки. Вагомим практичним рішенням є регулярне проведення балінтовських груп та зовнішніх супервізій під керівництвом практичного психолога школи або фахівців Інклюзивно-ресурсного центру. Мета таких зустрічей — не методичний аналіз успішності, а безпечне обговорення складних емоційних кейсів, опрацювання почуття безсилля чи професійної провини. Додатково ефективним є інструмент бадингу (професійного наставництва та взаимопідтримки), коли досвідчені педагоги об'єднуються у пари «рівний-рівному» для швидкого обміну практичними адаптаціями, спільного планування уроків і взаємного підстрахування під час безпекових тривог.

Особистісний рівень протидії вигоранню спирається на володіння інструментами самодопомоги та швидкої психологічної саморегуляції. Педагогам інклюзивних класів рекомендується опанувати протоколи першої психологічної допомоги (зокрема моделі системного заземлення, тілесної орієнтації та дихальні техніки квадратного дихання), які дозволяють за кілька хвилин знизити рівень кортизолу у разі виникнення

стресової ситуації. Не менш важливим є впровадження практик майндфулнес та формування навички жорсткого розмежування робочого й особистого простору.

Запровадження індивідуальних і системних інструментів саморегуляції набуває максимальної ефективності лише тоді, коли педагог не залишається сам на сам із викликами інклюзивного навчання, а спирається на функціонування дієвої команди супроводу. Ключовим ресурсом у запобіганні вигоранню виступає принцип розділеної відповідальності [3]. Синергія вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога та батьків дитини з особливими освітніми потребами дозволяє рівномірно розподілити психоемоційне та методичне навантаження. На практиці це реалізується через регулярне проведення коротких командних зустрічей для корегування Індивідуальної програми розвитку, де кожен фахівець відповідає за свій напрям: психолог розробляє алгоритми зняття тривожності, асистент адаптує дидактичні матеріали, а вчитель здійснює загальне методичне керівництво.

Важливим зовнішнім вектором підтримки педагогічного колективу є системна співпраця з Інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ). Фахівці ІРЦ не лише забезпечують первинну оцінку розвитку дитини, а й надають суттєву консультативну допомогу у складних поведінкових чи методичних випадках, розробляючи рекомендації щодо подолання освітніх втрат під час війни.

Фундаментом цієї взаємодії є формування підтримуючої організаційної культури в закладі освіти, де ключову роль відіграє адміністрація школи. Визнання професійних зусиль педагогів, створення комфортних умов для відпочинку під час перерв, забезпечення ресурсної кімнати не лише для учнів, а й для емоційного розвантаження вчителів, а також відкритий діалог без санкціонованого тиску перетворюють освітній заклад на безпечний та ресурсонаповнений простір.

На основі проведеного аналізу рекомендовано ініціювати розробку й впровадження державних та локальних програм системної психосоціальної підтримки педагогічних працівників. Для закладів післядипломної педагогічної освіти та ЗВО критично важливим є оновлення програм підвищення кваліфікації через включення модулів із травмоінформованої педагогіки, протидії професійному вигоранню, опанування прийомів саморегуляції та ефективного командного менеджменту. На рівні шкіл необхідно нормативно закріпити практику проведення регулярних супервізій, балінтовських груп та створення належних організаційних умов для збереження ментального благополуччя вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гренюк Л., Олексенко В., Фединяк Н. Інклюзивне навчання в умовах війни: адаптація та нові виклики для педагогів. *Молодь і ринок* . 2025. №2 (234). 2025. С. 40-45.URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324600 (дата звернення: 13.10.2026).

2. Кас'яненко О. М., Приходько Т. П., Салюк І. І. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Педагогічна Академія: наукові записки. 2024*

№13. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14395833 (дата звернення: 13.10.2026).

3. Сахно О. В. Особливості емоційного вигорання педагогічних працівників . *Імідж сучасного педагога. 2025.* №3(222). С.75–79. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-75-79 (дата звернення: 13.10.2026).

4. Щерба Н. Емоційне вигорання вчителів ЗЗСО: інтерпретація скринінгового дослідження в контексті інклюзивної освіти. *Професійна педагогіка.* 2024. №2(29)'2024. С. 163-170 URL: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.163-170 (дата звернення: 13.10.2026).

Наталія Кобріна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Оксана Таран,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри практичної психології
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Проблема читацької компетентності підлітків є досить актуальною. Читацька грамотність – це здатність розуміти, використовувати, оцінювати й осмислювати письмовий текст, тобто вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки з урахуванням одного чи декількох письмових джерел, виділяти головне, розрізняти інформацію з різних типів текстів. Так за результатами дослідження PISA-2022 засвідчено суттєве зниження порівняно з 2018 роком, зокрема, у середньому українські підлітки з типовим розвитком відстають у читанні від однолітків із країн ОЕСР приблизно на два роки чотири місяці навчання [4, с. 50].

Підлітки з особливими освітніми потребами, а особливо з коморбітними порушеннями розвитку мають низку труднощів (сенсорних, інтелектуальних, мовленнєвих тощо) що зумовлюють складнощі розуміння прочитаного тексту.

Огляд наукового доробку українських (Н. Гаврилова, Н. Гавриш, Г. Губаль, Е. Данілавічютє, І. Даценко, В. Ільяна, А. Заплатинська, Н. Кабельнікова, О. Матяш, Г. Соколова, В. Тарасун, О. Хома, М. Шеремет) та зарубіжних науковців (R. Barkley, K. Gelani, A. Gillingham, N. Langer, S. Orton, S. Shaywitz, E. Willcutt, M. Wolf,) підтверджує складну нейробіологічну природу розладів читання та їхню коморбідність із СДУГ, порушеннями інтелекту і загальним недорозвитком мовлення.

За статистикою підлітки з коморбідними порушеннями найчастіше мають виражений дефіцит розуміння прочитаного тексту: низькі показники буквального розуміння, смислового аналізу та рефлексії. Специфічні порушення читання в даної категорії здобувачів освіти обумовлені не поодиноким порушенням мовлення, а комплексним порушенням нейродинамічних, когнітивно-поведінкових та мовленнєвих процесів.

З огляду сучасного логопедичного та нейропсихологічного знання, дослідження дислексії (особливо у підлітковому віці, коли відбувається становлення читацької компетентності – смислового розуміння) потребує комплексного системного підходу. У підлітків із коморбідними порушеннями труднощі читання ускладнюються взаємовпливом декількох труднощів розвитку.

Традиційний аналітико-синтетичний звуко-буквений методи корекції та профілактики дислексії, попри свою базову значущість,

виявляються недостатніми для значної частини учнів, оскільки не забезпечують переходу від сукцесивних дій до симультанного сприйняття. Це вимагає інтеграції класичних логопедичних прийомів із новітніми мультисенсорними та інклюзивними практиками [3].

Згідно з дослідженнями М. Вольф [2; 5] («читаючий мозок») та українських науковців (В. Тарасун, М. Науменко) [2; 4], дислексія має глибоку нейробіологічну природу, що зумовлена особливим способом обробки інформації мозком.

Отже, собливості підлітків із коморбідними порушеннями охоплють чотири аспекти, що можуть зумовлювати труднощі розуміння прочитаного тексту:

1. Нейробіологічний та сенсорно-моторний: міжпівкульна дезінтеграція, мозочкова дисфункція, фонологічний дефіцит та сенсорна депривація (зоровий стрес, синдром Ірлен), що призводять до виснаження робочої пам'яті під час сакадичних рухів очей.

2. Когнітивно-психологічний: обмежений обсяг робочої пам'яті, знижена швидкість обробки інформації та дефіцит виконавчих функцій (довільної уваги, метакогнітивних навичок самоконтролю).

3. Мовленнєвий: лексико-семантичний і синтаксичний дефіцит, труднощі з розумінням переносного значення та встановленням причиново-наслідкових зв’язків.

4. Соціокультурно-психоемоційний: хронічний академічний неуспіх, «навчальна безпорадність» та зниження мотивації.

Подолання традиційного механічного читання підлітками можливе лише за допомогою мультимодальні стратегії (поєднання зорових, слухових, кінестетичних та цифрових каналів) дозволяють перерозподілити навантаження, обійти когнітивні дефіцити та активізувати внутрішню мотивацію.

Сучасні корекційні підходи (Н. Гавриш, В. Ільяна, Л. Костик) наголошують на необхідності впровадження нейропсихологічних та мультисенсорних методик.

З огляду аналізу українського та європейського досвіду Л. Костик окреслює низку методик корекції та профілактики дислексії.

1. Мультисенсорний фонетичний метод (С. Ортон, А. Гіллінгем, Б. Стіллмен) – одночасне залучення слухових, зорових, тактильних і моторних каналів задля формування стійкого зв'язку «звук–буква–кінема–графема». Тобто промовляння звуку під час написання літери, об'ємне моделювання, тактильне обведення.

2. Метод Дейвіса – орієнтація на потужне образне мислення підлітків та подолання «дезорієнтації» через роботу з корекційними точками та моделювання із пластиліну.

3. Глобальний/напівглобальний методи – використання складових блоків та читання цілими словами чи їхніми блоками без покрокового складання. Це дозволяє дітям із тяжкими порушеннями мовлення успішніше долати бар'єр злиття звуків та швидше адаптуватися до розуміння тексту.

4. Нейропсихологічні прийоми (Т. Дегтяренко, Ю. Тубичко) – розвиток вищих психічних функцій через кінезіологічні вправи (наприклад, комплекси «кулак–ребро–долоня»), міжпівкульну стимуляцію,

розвиток зорово-просторових уявлень та мозочкову корекцію [1; 2; 3].

Поряд з цим важливо застосовувати усвідомлене читання, а саме, запитання 12 рівнів глибини розуміння прочитаного: від простих, що передбачають відтворення дитиною прочитаного, до складніших, де треба порівнювати, розуміти багатозначні слова, художні образи та метафори в тексті [4, с.55].

Узагальнений висновок. На основі аналізу теоретичних досліджень українських і світових фахівців та результатів їх роботи можна зробити висновки, що своєчасне виявлення та корекційно-розвиткова робота з дітьми та підлітками, які мають дислексію і коморбідні порушення розвитку є запорукою їх успішної соціалізації та навчальної адаптації.

Долання зазначених труднощів потребує розробки цілісної корекційно-розвиткової системи, що поєднує нейропсихологічні прийоми (окорухові вправи, міжпівкульну стимуляцію), візуальну підтримку та алгоритми поетапного опрацювання тексту. У сучасних методах є важливим поєднання класичних логопедичних і нейропсихологічних методик із новітніми мультисенсорними та інклюзивними практиками, що довели свою ефективність у міжнародному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ: Атопол, 2016.

2. Костик Л. Сучасні методики корекції дислексії: вітчизняний та європейський досвід. *Дошкільна і спеціальна освіта в умовах сьогодення: тенденції, ідеї, можливості* : збірник наукових праць за матеріалами ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Івано-Франківськ, 2026. С. 74.

3. Тарасун В. В. Дислексія: когнітивно-корекційна методика опанування читанням. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.

4. Сіткар В. І. Сіткар С. В. Технологія усвідомленого читання PIRLS як фундамент покращення результатів PISA українських підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 1 (92). С 49-57.

5. Wolf M. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York : Harper, 2018. 272 p.

Лілія Ковальова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЗМІН ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку Нової української школи характеризується важливим транзитним періодом – плановим переходом до оновленого Державного стандарту початкової освіти (затвердженого Постановою КМУ №1810 від 26.12.2025р.), який буде застосовано в освітньому процесі уже з 1 вересня 2028 року.

Учні 1-2 класів наразі перебувають в особливих освітніх умовах, розпочавши навчання в умовах чинних освітніх програм на момент завершення початкової ланки, вони будуть першими піддаватися оцінюванню за чітко деталізованими компетентнісними орієнтирами нового стандарту. Відбувається перехід освітньої програми розвитку мовних компетентностей від знаннєво-діяльнісного підходу згідно Держстандарту 2018 року [5] до результативно-оцінювального та критеріального підходу згідно оновленого Державного стандарту 2025 року [4]. Оновлений стандарт 2025 року посилює увагу до мовного різноманіття, індивідуалізації, в межах мовно-літературної галузі висуваються жорсткі вимоги до соціолінгвістичної гнучкості, прагматики спілкування та лексичної гігієни. Якщо згідно чинного Держстандарту 2018 року лексика оцінюється як інструмент для базового висловлення думок, почуттів та побудови найпростіших діалогів у типових життєвих ситуаціях, то згідно оновленого перспективного Держстандарту 2025 року акцент зміщено на мовну гнучкість, точність вибору лексичних одиниць залежно від контексту та адресата спілкування. Згідно нових вимог оцінюється не просто здатність дитини співвідносити слово з малюнком, групувати слова за базовими темами, а уже розуміння системних зв'язків між словами, видо-родових відношень, предикації та атрибуції, здатність самостійно вибудовувати градаційні синонімічні ряди за інтенсивністю ознаки/дії.

Водночас у дітей з мовленнєвою патологією – нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ) та ЗНМ ІІІ рівня – спостерігається виражений системний дефіцит лексичної сторони мовлення. Він виявляється в хаотичності семантичних полів, лексичній стереотипії (тавтологіях), а також у буквальному розумінні переносного значення слів і фразеологізмів, що ставить під загрозу досягнення ними обов'язкових результатів навчання [1]. Враховуючи вимоги нових стандартів, оцінка мовних компетентностей дитини відбувається не

згідно медичного діагнозу, а згідно характеру її функціональних мовленнєвих труднощів, тому розробка і апробація діагностично-корекційних програм з урахуванням усіх складових реалій сьогодення та законодавчих вимог розвитку лексичної складової через призму двох Держстандартів початкової освіти щодо формування та розвитку лексичної складової в учнів 1-2 класів з порушенням мовлення і зумовлюють потребу проведення даного дослідження.

Для подолання системного лексичного дефіциту в учнів молодшої школи з порушенням мовлення нами інтегровано психолінгвістичний підхід Є.Соботович (через впорядкування зв'язків між предикативним ядром і периферією семантичних полів) та текстоцентричну концепцію О. Олефір [3] (як розвиток семантичної гнучкості на матеріалі мікротекстів побутового, шкільного та медійного характеру для ліквідації буквалізму і просторіч).

Дослідження проводилось в інклюзивних першому та другому класах загальноосвітнього ліцею. В рамках діагностувано-формувального експерименту нами було сформовано три групи групи досліджуваних учнів 1-2 класів: група 1 – нормотипові діти, 2 група – діти з НЗНМ та 3 група дівти із ЗНМ ІІІ рівня. Наш корекційний логопедичний маршрут було диференційовано за трьома послідовними напрямами відповідно до вимог двох стандартів:

1. *Формування мікросистем семантичних полів* (вправи «Лексичне лото» та «Класифікатори» з вербальним обгрунтуванням для подолання лексичної хаотичності);

2. *Розвиток контекстуальної гнучкості* (прийоми «Сходинки синонімів» та «Оживи метафору» за вимогами Держстандарту початкової освіти 2018/2026рр. на основі зорової аналогії картин для ліквідації буквалізму за О.Олефір) [2];

3. *Прагматика спілкування та лексичний самоконтроль* (гра «Редактор НУШ» зі спрощеними картками-маркерами помилок для третьої групи (діти із ЗНМ ІІІ рівня) та вправи моделювання ситуацій «Зміни реєстр» відповідно до соціолінгвістичної лінії Держстандарту 2025року.

Аналіз результатів впровадження корекційного маршруту виявив якісну динаміку готовності учнів 1-2 класів до опанування мовних компетентностей відповідно до нових лінгвістичних стандартів та підтвердив ефективність впливу корекційної методики на успішність дітей з порушеннями мовлення. Психолінгвістична методика Є. Соботович, застосована на першому етапі формувального експерименту, є ефективним інструментом для подолання лексичної хаотичності учнів другої та третьої груп, яка блокує операції лексичної узагальненості. Вона дозволяє виводити дітей із мовленнєвими порушеннями НЗНМ та ЗНМ ІІІ рівня на рівень системного, логічно впорядкованого та вербально обґрунтованого фразового мовлення, поетапно наближаючи їхні показники до мовленнєвої норми, зафіксованої у першій групі нормотипових дітей.

Найбільш показовими є результати щодо здатності дітей до контекстуального переключення мовних кодів з неформального розмовного на офіційний шкільний, які зафіксовано під час моделювання ситуацій «Зміни реєстр» (таблиця 1). Окреслені результати є прямим

прогностичним індикатором вимог перспективного Державного стандарту 2025 року. Якісний аналіз таблиці 1 демонструє, що діти першої групи легко адаптують мовлення під адресата – учителя або однокласників. Учні з НЗНМ виявляють сформовану готовність до набуття нових мовних компетентностей, але потребують зовнішньої лінгвістичної опори (ігрових кубиків-маркерів комунікативних ролей). Через недостатню сформованість внутрішнього мовленнєвого програмування успішність зміни регістрів мовлення в учнів із ЗНМ ІІІ рівня є найнижчою.

Таблиця 1

Показники рівня успішності моделювання ситуацій «Зміни реєстр» учнями 1-2 класів (у % до кількості дітей у групі)

Досліджувані групи дітей	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Гр. 1 Нормотипові діти	83%	17%	0,0%	0,0%
Гр. 2 діти з НЗНМ	12%	63%	22%	3%
Гр. 3 діти з ЗНИ ІІІ рівня	5%	27,0%	58,0%	10%

Разом з тим, застосування спрощених карток-підказок у грі «Редактор НУШ» та картинок-контрастів, де перекреслювався суржиковий варіант і подавалась нормативна українська лексика, для дітей групи 3 (із ЗНМ ІІІ рівня) дозволило досягти кращої успішності в подоланні русизмів, кальок і просторіч у їхньому вільному мовленні, що свідчить про запуск первинних механізмів лексичної «мовленнєвої гігієни», яка є надзвичайно важливою у досягненні достатніх мовних компетентностей відповідно до нових стандартів.

Висновки: проведене дослідження підтвердило концептуальні положення Є. Соботович про те, що порушення мовлення у дітей із ЗНМ ІІІ рівня та НЗНМ носять структурно-системний характер та виявляються у хаотичності семантичних зв'язків, буквальному сприйнятті переносного значення слів та фразеологізмів та у слабкості внутрішнього лексичного самоконтролю.

Впровадження розробленого нами корекційного маршруту лексичного розвитку в умовах інклюзивних класів загальноосвітнього ліцею довело свою диференційовану продуктивність. Для дітей із НЗНМ маршрут виступив як оптимізаційний, оскільки допоміг структурувати наявний словник та активізувати контекстуальну гнучкість вільного мовлення. Для учнів третьої досліджуваної групи (діти із ЗНМ ІІІ рівня), маршрут мав фундаментальний характер. Покрокова деталізація від семантичного ядра (напрям 1 формувального експерименту), подолання буквального розуміння слів в мовленні учнів, усунення лексичної стереотипії, а також розвиток контекстуальної гнучкості та лексичного самоконтролю (2 та 3 напрями формувального експерименту) дозволила сформувати в учнів стійкі алгоритми фразового висловлювання.

Отже, організація формувального експерименту в межах

інклюзивного простору ліцею довела, що поєднання психолінгвістичної методики Є. Соботович та текстоцентричного підходу О.Олефір із яскравими зоровими аналогіями та диференційованими спрощеними картками є ефективним інструментом подолання лексичної хаотичності. Застосування запропонованого корекційного маршруту забезпечує закріплення мовленнєвої норми в учнів контрольної групи та дозволяє поетапно виводити дітей з порушеннями мовлення (НЗНМ та ЗНМ ІІІ рівня) на рівень системного, логічно впорядкованого та вербально обгрунтованого фразового мовлення. Впровадження запропонованої методики сприятиме ефективній компенсації мовленнєвих труднощів учнів та успішній реалізації вимог перспективного Державного стандарту 2025 року.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мілевська О., Савіцька Г. Особливості формування дієслівної лексики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку умінь дієслівної предикації [опис концепції Є. Соботович] / О. Мілевська, Г. Савіцька. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць / КПНУ ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2023. Вип. 21. С. 89–103. URL: kpnu.edu.ua (дата звернення: 29.09.2026)

2. Олефір О. Корекція лексичних умінь у молодших школярів із порушеннями мовлення на уроках читання в умовах інклюзії / О. Олефір. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2022. Вип. 1. С. 305–311. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2022_1_32 (дата звернення: 29.09.2026).

3. Олефір О. І. Корекція лексичної складової мовлення у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами на уроках читання : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Олефір Ольга Іванівна. Київ, 2015. 226 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/de21774d-4782-4742-9a7f-d95a97752a59/download (дата звернення: 26.09.2026).

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 груд. 2025 р. № 1810. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 27.09.2026).

5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (у редакції Постанови Кабінету Міністрів України від 26 груд. 2025 р. № 1810). База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 27.09.2026).

Анастасія Левкова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені І. Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка, доцентка кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені І. Франка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСЛАЛІЄЮ В УМОВАХ ЗЗСО

Реформування системи освіти в Україні в межах концепції «Нова українська школа» вимагає оптимізації корекційно-розвиткового супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Найбільш поширеним мовленнєвим порушенням серед учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) залишається дислалія. Традиційно вона розглядається як ізольоване порушення звуковимови, проте в умовах сучасного інтенсивного навчання не усунута вчасно дислалія швидко призводить до вторинних розладів – дисграфії та дислексії. Це блокує успішність засвоєння дитиною шкільної програми. З огляду на скорочення мережі спеціальних дошкільних закладів та логопунктів, навантаження на шкільних вчителів-логопедів зростає, що актуалізує потребу в модернізації теоретико-методичних підходів до організації логопедичного супроводу безпосередньо в умовах ЗЗСО.

Теоретичні основи подолання дислалії закладено у працях класиків вітчизняної логопедії (М. Савченко, Л. Фомічова). Питання організації логопедичної допомоги в умовах ЗЗСО досліджували В. Ілляшенко, Ю. Рібцун. Водночас сучасні трансформації освітнього простору вимагають переосмислення наявних методик. Більшість класичних програм розраховані на умови спеціальних дитячих садків із високою частотою занять, тоді як робота логопеда ЗЗСО жорстко обмежена шкільним розкладом та часовими рамками.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ключові напрями модернізації логопедичного супроводу молодших школярів із дислалією в умовах сучасного ЗЗСО. Методи дослідження включають системно-структурний аналіз науково-методичної літератури, компаративний аналіз підходів до корекції дислалії та моделювання процесу логопедичного супроводу в закладах освіти.

Модернізація логопедичного супроводу в школі має спиратися на розуміння того, що сучасна дислалія часто має коморбідний (поєднаний) характер. Все частіше у першокласників діагностується функціональна дислалія, ускладнена мінімальною мозковою дисфункцією, дефіцитом уваги, зниженням фонематичного сприймання та загальною моторною незграбністю. З огляду на це, теоретична модель модернізованого

логопедичного супроводу в ЗЗСО має базуватися на трьох векторах. По-перше, це диференціація та інтенсифікація підготовчого етапу за рахунок використання мультисенсорних технологій (біоенергопластика, кінезіологічні вправи, нейроігри) [5, с. 22]. По-друге, це міждисциплінарна інтеграція та командна взаємодія «логопед – вчитель початкових класів – практичний психолог – батьки» [1, с. 45]. По-третє, це профілактика письмових порушень, що передбачає паралельний розвиток мовленнєвого аналізу й синтезу [2, с. 18].

Теоретично оновлений процес логопедичного супроводу в ЗЗСО має включати чотири взаємопов'язані блоки: діагностико-прогностичний (експрес-скринінг мовлення у вересні, виявлення дітей групи ризику), корекційно-технологічний (постановка, автоматизація та диференціація звуків із використанням сучасного дидактичного інструментарію), освітньо-інтеграційний (перенесення правильної звуковимови у реальний навчальний процес через взаємодію з вчителем) та консультативно-просвітницький (навчання батьків прийомам ненав'язливого контролю за звуковимовою дитини у повсякденному житті) [3, с. 50]. Таким чином, модернізація логопедичного супроводу полягає в переході від ізольованої корекції звуків до системної міждисциплінарної взаємодії. Основними засадами цього процесу є мультисенсорний підхід, рання профілактика вторинних порушень письма та читання, а також інтеграція логопедичних завдань у загальний освітній простір [4, с. 112].

ЛІТЕРАТУРА

1. Ілляшенко В. М. Організація логопедичної допомоги в закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2021. Вип. 17. С. 45–54.

2. Рібцун Ю. В. Сучасні підходи до діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2022. № 2. С. 18–27.

3. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови у дітей : навч. посіб. Київ : Освіта, 2013. 160 с.

4. Тарасун В. В. Логопедія. Дислалія : підручник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2020. 280 с.

5. Фомічова Л. І. Логопедія. Дислалія : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2019. 212 с.

Ірина Серьоженко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток мовлення учнів з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з передумов їхньої успішної участі в освітньому процесі, взаємодії з однолітками та дорослими, формування самостійності й соціальної активності. У молодшому шкільному віці недостатня сформованість фонематичного сприймання, словникового запасу, граматичної будови й зв'язного мовлення позначається не лише на якості усної комунікації, а й на опануванні навчального матеріалу. Тому корекційно-розвиткова робота має поєднувати системність, доступність і врахування індивідуальних можливостей дитини.

Одним із засобів такої роботи виступає ігрова діяльність, у якій мовленнєве завдання включається в зрозумілу дитині практичну ситуацію. Дидактична гра активізує словесну взаємодію, стимулює повторення мовного матеріалу без одноманітності та створює умови для закріплення засвоєних конструкцій. Різні аспекти корекції мовленнєвої діяльності висвітлено О. В. Боряк [2], методику використання дидактичних ігор – А. В. Бобер і Ю. М. Косенко [1], а індивідуалізацію ігрових завдань – Т. О. Докучиною [3].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й розробити систему ігор для комплексного розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку з ООП, визначити засади її реалізації та підходи до оцінювання динаміки мовленнєвих умінь.

Для досягнення мети здійснено аналіз науково-методичних підходів, систематизовано мовленнєві труднощі, визначено чотири напрями корекційно-розвиткової роботи, дібрано ігрові завдання, запропоновано послідовність занять і критерії оцінювання.

Науково-методична цінність запропонованого підходу полягає в поєднанні окремих дидактичних ігор у цілісну систему: кожна гра має визначену мовленнєву мету, а завдання пов'язані між собою за принципом поступового ускладнення – від розрізнення звуків і називання предметів до самостійного створення розповіді. Підходи Г. М. Хворової та Л. О. Котлової до психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями розвитку враховано при виборі індивідуалізованих засобів підтримки [4].

У дослідженні передбачено участь 14 учнів віком 7–9 років з ООП: експериментальна група (ЕГ) – 7 осіб, контрольна (КГ) – 7 осіб. В експериментальній групі є учень із розладом аутистичного спектра, для якого потрібні візуальні опори, структуровані інструкції та індивідуальні засоби комунікації. Розподіл дітей на групи має враховувати початковий рівень мовлення, тип труднощів і потребу в підтримці.

Діагностичні критерії охоплюють: фонетико-фонематичний компонент (сприймання й аналіз звуків); лексико-семантичний (розуміння та використання слів); граматичний (словозміна, словотворення, побудова речень); зв'язне мовлення (послідовність, логічність і самостійність висловлювання). Кожний критерій оцінюється в межах 0–6 балів, загальний максимальний результат – 24 бали. Авторська шкала передбачає високий рівень (19–24), достатній (15–18), середній (9–14) та низький (0–8 балів).

Під час оцінювання враховуються правильність відповіді, ступінь самостійності, розуміння інструкції, характер помилок, здатність виправити їх після зворотного зв'язку й обсяг необхідної допомоги. Таке спостереження дозволяє аналізувати не тільки підсумковий бал, а й якісні зміни у виконанні мовленнєвих завдань.

Принципи побудови системи ігор.

Систему організовано відповідно до принципів індивідуалізації, доступності, послідовності, наочності, систематичності й комплексності. Рівень складності залежить не лише від віку чи класу, а насамперед від фактичного мовленнєвого розвитку. На початкових кроках використовують предметні малюнки, короткі інструкції та готовий зразок; згодом – поширені речення, самостійні пояснення, творчі мовленнєві завдання.

Педагогічна допомога надається дозовано. Вона може передбачати повторення інструкції, вибір із двох відповідей, демонстрацію, опорне слово, навідне запитання або мнемосхему. Поступове зменшення підказок спрямоване на розвиток самостійності, а не на механічне виконання правил гри.

Зміст ігрової системи.

Перший напрям – розвиток фонетико-фонематичного компонента. Ігри «Упіймай звук», «Звуковий детектив», «Звукові будиночки» передбачають розпізнавання звука у слові, визначення його позиції та порівняння звучання слів. Наприклад, у грі «Упіймай звук» учень піднімає картку, почувши заданий звук у промовленому педагогом слові. Ускладнення полягає у введенні фонетично близьких слів і визначенні місця звука.

Другий напрям – розвиток лексико-семантичної сторони мовлення. У грі «Чарівна торбинка» дитина визначає предмет на дотик, називає його, добирає ознаки й складає речення. Ігри «Назви одним словом», «Добери ознаку» і «Хто що робить?» допомагають формувати узагальнювальні поняття, активізувати словник прикметників і дієслів та встановлювати змістові зв'язки між словами.

Третій напрям – формування граматичної будови мовлення. Під час ігор «Один – багато», «Склади речення», «Виправ помилку», «Слова-помічники» учні утворюють форми множини, узгоджують слова,

помічають граматичні неточності й вправляються у використанні прийменників. Результатом має стати поступовий перехід від окремих граматичних вправ до їх самостійного застосування у мовленні.

Четвертий напрям – розвиток зв'язного мовлення. У грі «Історія за картинками» діти впорядковують 3–5 сюжетних зображень і складають розповідь; «Розкажи за схемою» допомагає створити опис предмета; «Казкова подорож» і «Продовж історію» стимулюють побудову власного висловлювання. На початку педагог використовує допоміжні запитання, згодом зменшує їх кількість. Візуальна підтримка особливо важлива для учнів із труднощами планування розповіді.

Зміст напрямів взаємопов'язаний: одні й ті самі слова можуть використовуватися в іграх на звуковий аналіз, добір ознак, граматичні перетворення та створення розповіді.

Організація корекційно-розвиткової роботи.

У роботі розроблено орієнтовний тематичний план із 12 ігрових занять. Він послідовно охоплює розрізнення звуків, розвиток предметного, прикметникового та дієслівного словника, граматичні вправи й створення самостійних розповідей. Запропоновано три взаємопов'язані етапи реалізації: підготовчий, основний та завершально-закріплювальний.

Підготовчий етап передбачає встановлення емоційного контакту, формування інтересу до ігор, розуміння правил та готовності діяти за інструкцією. Основний етап охоплює цілеспрямоване виконання ігор усіх чотирьох напрямів із поступовим ускладненням матеріалу. На завершально-закріплювальному етапі доцільно використовувати комплексні сюжети, у яких учень послідовно називає предмети, утворює граматичні форми й складає розповідь.

Типове заняття має організаційно-мотиваційну частину, коротку мовленнєву розминку, основні ігрові завдання, вправу для розвитку зв'язного мовлення та підсумок. Індивідуальна робота дозволяє зосередитися на конкретних труднощах; підгрупова створює умови для діалогу, взаємодії та черговості. Рухово-мовленнєві вправи можуть використовуватися як допоміжні активні паузи, а не як заміна власне логопедичних завдань. Поєднання мовлення та рухової активності обґрунтовується також матеріалами Н. А. Шведюк і Г. М. Хворової щодо логоритміки [5].

Особливу увагу приділено адаптації ігор для учня з розладом аутистичного спектра. Передбачено візуальний розклад, картки з послідовністю дій, короткі однозначні інструкції, доступний темп, можливість вибору відповіді та використання жестів чи піктограм за потреби. При цьому адаптація визначається насамперед індивідуальним профілем комунікації, а не лише діагнозом.

Фіксація та аналіз змін

Під час занять педагогічне спостереження має фіксувати точність відповідей, типові мовленнєві помилки, потребу в підказках, самостійність та перенесення навичок у нові ситуації. Повторна діагностика проводиться за тими самими завданнями й критеріями, що й початкова. Для невеликої вибірки важливо подавати як бали, так і

кількість учнів відповідного рівня: у групі з 7 дітей один учасник дорівнює приблизно 14,3 %.

За поданими в матеріалах роботи початковими діагностичними таблицями середній загальний бал експериментальної групи становив 12,71, контрольної – 13,14 із 24 можливих. В обох групах по п'ять учнів мали середній рівень (71,4 %), по двоє – достатній (28,6 %); високого та низького рівнів не зафіксовано. Відносна близькість початкових показників створює передумови для подальшого порівняння груп.

На основі аналізу третього розділу магістерської роботи запропоновано комплексну систему ігор для розвитку фонетико-фонематичного, лексико-семантичного, граматичного компонентів та зв'язного мовлення учнів 7–9 років з ООП. Її особливості – цільовий добір вправ, поетапність, використання наочності, індивідуалізація й поступове зменшення допомоги педагога. Практична значущість полягає в можливості застосування системи вчителями-логопедами та педагогами інклюзивних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобер А. В., Косенко Ю. М. Використання дидактичних ігор при проведенні корекційно-розвиткових занять з розвитку мовлення. *Inclusion and Diversity.* 2024. Спецвипуск. С. 5–9.

2. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика. Суми, 2018. 458 с.

3. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2017. № 9 (2). С. 56–64.

4. Хворова Г. М., Котлова Л. О. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2023. 85 с.

5. Шведюк Н. А., Хворова Г. М. Логоритміка як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали конф. Запоріжжя, 2024. С. 357–360.

Ксенія Сулима,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта»
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Тетяна Скрипник,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри спеціальної освіти та інклюзії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ УЧНІВ З МОВЛЕННЯНИМИ ТРУДНОЩАМИ ВИКОНУВАТИ УСНІ НАВЧАЛЬНІ ІНСТРУКЦІЇ

Сприймання, утримання у пам’яті та послідовна реалізація усних інструкцій педагога є фундаментальною когнітивною передумовою успішної академічної діяльності та соціальної інтеграції молодших школярів. Навіть за умов збереженого інтелектуального потенціалу та нормального стану сенсорних аналізаторів, процеси декодування вербальної інформації у дітей із мовленнєвими труднощами (МТ) супроводжуються вираженою дефіцитарністю взаємодії вищих психічних функцій – довільної уваги, когнітивного контролю, фонематичних уявлень та оперативної пам'яті. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності системи психолінгвістичних методів, спрямованих на трансформацію вербального алгоритму у внутрішній план дій задля формування здатності учнів з мовленнєвими труднощами виконувати усні навчальні інструкції.

Навчальна діяльність на уроках математики, читання, письма чи інтегрованих курсів вимагає володіння інваріантними діями - базовими розумовими операціями (аналізом, порівнянням, узагальненням), які не залежать від конкретного змісту предмета, але є критично важливими для розуміння завдань. У дітей із мовленнєвими труднощами ці операції часто перебувають на етапі формування і потребують додаткової підтримки. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці закордонних і вітчизняних фахівців у галузі психолінгвістики, нейропсихології та логопедії щодо механізмів смислового декодування, робочої пам'яті та саморегуляції [1, с. 45; 2, с. 112; 4; 5]. Згідно з підходом Е. Данілавічютє, психолінгвістичний бар'єр постає як прямий наслідок дисгармонії між операційною архітектурою психіки та зовнішніми параметрами навчальної команди [4].

Психолінгвістична сутність цієї операції полягає в тому, що сприймання й аналіз мовленнєвих одиниць є складним типом аналітико-синтетичної діяльності, який вимагає від дитини одночасного оперування двома компонентами слова - його формальним та семантичним рівнями.

Несформованість цих операцій призводить до того, що учні стають нездатними диференціювати близькі за фонологічною структурою, але абсолютно різні за вектором дії елементи, що спричиняє дезорганізацію всього вербального алгоритму вчителя. Як наслідок, виникає дезорганізація базових психолінгвістичних процесів: семантичного аналізу й синтезу елементів повідомлення; утримання проміжних результатів обробки

інформації в оперативній пам'яті; формування ймовірнісних смислових гіпотез (антиципацій); поточного когнітивного контролю за відповідністю виконуваних дій вихідній меті. Суттєвим бар'єром у цьому процесі виступає обмежений обсяг робочої та короткочасної слухомовленнєвої пам'яті [1, с. 88]. Водночас несформованість механізмів гальмівного контролю та довільної регуляції дій зумовлює імпульсивне реагування дитини на перший почутий стимул, провокуючи передчасний початок практичних дій без урахування кінцевої мети інструкції [2, с. 140]. Окрему групу перешкод становлять сукцесивний та симультанний дефіцити, а також зорово-моторний (окуломоторний) бар'єр, коли хаотичні рухи очей та обмеження рухливості погляду призводять до вибіркового сприймання лише окремих елементів, блокування формування цілісної картини завдання [5, с. 95].

На констатувальному етапі апробовано розроблений авторський логопедичний комплекс завдань для визначення стану сформованості усних навчальних інструкцій (Серії 1-3) та науково-методичний комплекс діагностики 8 нейродинамічних бар'єрів (n = 15).

Кількісний аналіз результатів засвідчив критичне переважання низького рівня автономії (46,7%, 7 учнів) та середнього рівня (40,0%, 6 учнів), тоді як високий рівень зафіксовано лише у 6,7% (1 учень). Особливий науковий інтерес та новизна полягають у виявленні феномена дисоціації форматів: порівняльний аналіз показав, що в індивідуальних умовах учні здатні успішно декодувати й реалізовувати програму дій, однак у фронтальному просторі класу повністю декомпенсуються внаслідок невідповідності середовища нейродинамічному та психолінгвістичному профілю дитини.

Для подолання цього бар'єру науково обґрунтовано впровадження системи психолінгвістичних методів та експрес-методики «Світлофор», яка використовує тактильно-рухову опору і передбачає пересування прищіпки уздовж візуальної стрічки за покроковим алгоритмом: *«Знайшов рядок (зелений) → Зробив (жовтий) → Звірив зі зразком (червоний)*». Це дозволяє дитині фізично перенести дефіцит внутрішнього гальмування у зовнішній наочний план, трансформуючи вербальний алгоритм у внутрішній план дій.

Здійснена експериментальна робота доводить, що застосування розробленого комплексу забезпечує поетапне переведення зовнішніх предметних дій за допомогою наочних опор у внутрішню програму (інтеріоризацію) та досягнення учнями повної навчальної самостійності, що знімає з дитини ярлик неуспішності та відкриває шлях до ефективної корекційної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. A. Baddeley. Working memory. Psychology Press, 2018. 312 p.

2. R. Barkley. Executive functions and self-regulation. Guilford Press, 2020. 240 p.

3. А. Колупаєва, Ю. Таранченко. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Педагогічна думка, 2022. 216 с.

4. Е. Данілавічютє. Психолінгвістичні особливості формування мовленнєвої діяльності. *Освіта дорослих і освіта осіб з особливими потребами*. 2021. Вип. 2. С. 45–52.

5. В. Тарасун. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Знання, 2018. 194 с.

Діана Шумейко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Наталія Лопатинська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

КІНЕЗІОЛОГІЧНИЙ ТРЕНАЖЕР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Своєчасне подолання мовленнєвих труднощів у дошкільному віці є важливою умовою повноцінної функціональної комунікації дитини та її подальшої готовності до оволодіння читанням і письмом. Значущим компонентом усного мовлення є складова структура слова, труднощі формування якої можуть проявлятися у пропусках, перестановках, додаваннях або спрощенні складів, порушенні їх кількості та послідовності, особливо під час відтворення багатоскладових слів.

Середній дошкільний вік є важливим періодом становлення здатності сприймати, утримувати та послідовно відтворювати звуково-складову організацію слова. Такі труднощі можуть бути пов'язані не лише зі звуковимовою, а й з особливостями фонологічного кодування, утримання послідовності та програмування мовленнєвих дій, що актуалізує механізмно орієнтований підхід до їх подолання.

Перспективним напрямом є використання додаткових сенсомоторних опор, зокрема поєднання мовленнєвого матеріалу з ритмічними та координованими руховими діями. У цьому контексті потребує емпіричного вивчення можливість використання кінезіологічного нейротренажеру як засобу формування складової структури слова у дітей середнього дошкільного віку із мовленнєвими труднощами.

Мета: теоретично обґрунтувати та розкрити можливості використання кінезіологічного тренажера як засобу формування складової структури слова у дітей середнього дошкільного віку.

Сучасна логопедична практика інтегрує міждисциплінарні підходи, серед яких перспективним є використання рухових засобів у роботі над мовленнєвими процесами. Застосування кінезіологічного тренажера у корекційно-розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку ґрунтується на положеннях психофізіології, нейропсихології та логопедії, відповідно до яких моторні й мовленнєві процеси функціонально взаємопов'язані. Кінезіологічні вправи можуть використовуватися як додатковий засіб організації рухової, ритмічної та мовленнєвої діяльності дитини.

Складова структура слова передбачає збереження кількісної, послідовної та ритмічної організації складів під час його сприймання і відтворення. Труднощі її формування можуть виявлятися у пропусках,

перестановках, додаванні складів, спрощенні складових моделей та порушенні їх послідовності. Тому логопедичний вплив має бути спрямований не лише на правильність звуковимови, а й на формування здатності дитини програмувати, утримувати та послідовно відтворювати складову структуру слова.

Моторний і мовленнєвий розвиток дитини тісно взаємопов'язані. У мовленнєвій діяльності беруть участь артикуляційна, дихальна, загальна та дрібна моторика, а також процеси програмування, послідовної організації та контролю. Як зазначає С. Тищенко, кінезіологія у педагогіці та логопедії розглядається як напрям, що використовує спеціально організовані рухові вправи для підтримки мозкової активності та розвитку когнітивних і мовленнєвих функцій [4, с. 149]. В. Маршалковська підкреслює значення рухової активності для розвитку координації, ритмічності, темпу та моторних компонентів мовленнєвої діяльності [3, с. 62].

У контексті формування складової структури слова особливого значення набуває серійна організація рухів та їх ритмічна послідовність. Узгодження рухового і мовленнєвого компонентів завдання створює додаткову опору для утримання кількості та послідовності складів. Таким чином, рух може виконувати функцію зовнішньої опори для мовленнєвої програми: кожен рух або його елемент може синхронізуватися з окремим складом, а послідовність рухів — із послідовністю складових елементів слова.

За визначенням С. Максимець та О. Тимченко, кінезіологічний тренажер є системою спеціально організованих вправ і рухових завдань, спрямованих на активізацію рухової та пізнавальної діяльності, розвиток координації та взаємодії різних функціональних компонентів [2, с. 113]. У логопедичній роботі його доцільно використовувати не як самостійну технологію формування мовлення, а як додатковий засіб організації мовленнєво-рухових завдань.

За змістом кінезіологічні вправи, спрямовані на підтримку формування складової структури слова, можуть охоплювати кілька взаємопов'язаних компонентів. Руховий компонент передбачає виконання послідовних рухів руками, пальцями або всім тілом. Координаційний компонент забезпечує узгодження рухів, їх послідовність, темп і ритм. Мовленнєвий компонент передбачає синхронне промовляння складів, слів або ритмічних мовленнєвих структур. Поєднання цих компонентів дає змогу створювати зовнішню опору для програмування та відтворення складової структури слова [1].

Зміст кінезіологічних вправ може бути диференційований відповідно до компонента складової структури, який потребує підтримки. Ритмічні рухи, синхронізовані з промовлянням, можуть використовуватися для формування відчуття кількості та ритмічної організації складів. Послідовні рухи з одночасним промовлянням складів можуть створювати опору для утримання їх лінійної послідовності. Перехресні та координовані рухи можуть застосовуватися для організації серійної моторної діяльності, а зміна темпу рухів — для розвитку здатності зберігати складову модель слова за різної швидкості виконання мовленнєвого завдання.

Відповідно, функціональний механізм використання кінезіологічного тренажера можна представити як послідовність:

рухова опора
↓
ритмізація
↓
серіалізація рухів
↓
синхронізація «рух + склад»
↓
утримання складової послідовності
↓
відтворення складової структури слова
↓
самоконтроль

Наприклад, під час роботи над дво- або трискладовими словами дитині пропонувалися виконувати послідовні рухи відповідно до кожного складу слова. Поступово зовнішня рухова опора зменшувалася: від одночасного виконання руху та промовляння складу – до самостійного відтворення слова без рухового супроводу. Така послідовність дає змогу перейти від зовнішньої організації мовленнєвої дії до її більш самостійного виконання та контролю.

Отже, кінезіологічний тренажер може розглядатися як додатковий засіб логопедичного впливу, який створює умови для поєднання рухової, ритмічної та мовленнєвої діяльності. Його потенційна цінність у формуванні складової структури слова полягає не в загальній «активації мовлення», а у створенні зовнішньої сенсомоторної опори для програмування, ритмізації, послідовного відтворення та контролю складової структури слова.

Висновки. Кінезіологічний тренажер доцільно використовувати як додатковий засіб у формуванні складової структури слова у дітей дошкільного віку. Поєднання рухових і мовленнєвих завдань дає змогу організувати зовнішню опору для утримання кількості, послідовності та ритмічної організації складів. Перспективним напрямом є поступове зменшення рухової підтримки та перенесення сформованої навички на самостійне відтворення слів різної складової складності, що може сприяти зменшенню пропусків, перестановок, додавань і порушень послідовності складів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопатинська Н. А., Хомик Т. В., Косянчук А. Д. Нейростимуляційні технології у корекційно-розвитковій діяльності з дітьми раннього та старшого дошкільного віку з моторними дисфункціями. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice : Scientific monograph*. Baltija Publishing, Latvia, Riga, Latvia. 2024. С. 142–163.

2. Максимець С., Тимченко О. Методика застосування інноваційних технологій у системі корекційно-розвивального навчання дітей з

порушенням мовлення. *Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади :* зб. наук. праць Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Житомир, 2026. С. 113. URL: https://eprints.zu.edu.ua/47350/1/1.pdf#page=113 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Маршалковська В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 1. С. 61–64.

4. Тищенко С. В. Адаптована кінезіологія для інклюзивного навчання в ДНЗ. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: зб. наук. праць. Луганськ, 2019. С. 149. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/handle/123456789/1503/ (дата звернення: 10.10.2026).

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Денис Мураховський,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
викладач кафедри міжнародної журналістики
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ

Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти вимагають активної та ціннісно орієнтованої молоді, яка прагне керуватися у професійній діяльності в сфері соціальної роботи принципами гуманізму, соціальної справедливості, поваги до гідності та прав людини. Соціальна робота, яка спрямована на допомогу вразливим категоріям населення та на формування справедливого суспільства, вимагає не лише якісних теоретичних знань, а й високих етичних стандартів і відповідних ціннісних орієнтацій. Питання формування цих орієнтацій у майбутніх соціальних працівників в умовах динамічного розвитку сучасного суспільства є надзвичайно важливим.

Попри широке коло досліджень, існує проблема взаємозаміни та інтерпретації понять «цінності» та «ціннісні орієнтації». В наукових джерелах часто акцентують увагу на впливі цінності і ціннісних орієнтацій на різні аспекти життя людини, але часто не розмежовують ці поняття чітко. Це призводить до плутанини в інтерпретації результатів і їхньому застосуванні та ускладнює формування комплексних моделей для аналізу впливу цінностей та ціннісних орієнтацій на особистість і соціальні процеси. Таким чином, чітке розмежування цих понять є важливим для подальших досліджень і практичних застосувань.

Аналізуючи еволюцію поняття «цінність» нами визначено, що воно має глибоке філософське коріння. Поняття «цінність» належить до фундаментальних категорій сучасного наукового дискурсу, що відображає етичні та моральні категорії, яка визначає життєві пріоритети особистості. Міждисциплінарний характер цього поняття зумовлює його всебічне вивчення на перетині філософії, соціології, психології та інших гуманітарних наук.

Філософські підходи розглядають цінності як етичні та моральні категорії, що визначають життєві пріоритети особистості. У філософії ціннісні орієнтації визначаються як вибіркове ставлення до сукупності людських благ та ідеалів, які є елементами внутрішньої структури особистості. Вони задають домінанти особистісної життєдіяльності,

дозволяють людині піднятися над рівнем буденного, виявляючись у її діяльності та активності. Філософія також розглядає цінності в рамках аксіології – розділу філософії, що вивчає природу цінностей та їх роль у житті людини і суспільства [5, с.282].

Соціологічні підходи фокусуються на аналізі соціальних структур та взаємодій, що визначають формування цінностей у суспільстві. Відповідно, ціннісні орієнтації з точки зору соціології розглядаються як система соціальних цінностей, які приймаються особистістю. Вони визначають мотивацію до діяльності і закріплюються у процесі цієї діяльності. Соціологи вважають ціннісні орієнтації інструментом соціалізації, адаптації до соціальних норм і вимог, а також системою соціальних установок, що допомагають аналізувати ситуацію та обирати відповідний спосіб дії [5, с.282].

Психологічні дослідження розглядають цінності та ціннісні орієнтації як частину внутрішньої структури особистості, що визначають її активність і поведінку у різних ситуаціях, де необхідно робити моральний вибір. З точки зору психології, вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій передбачає два підходи: соціально-психологічний підхід базується на розумінні особистості як похідної від суспільних відносин. Ціннісні орієнтації розглядаються як елементи внутрішнього світу особистості, що формуються під впливом соціального середовища. Загально психологічний підхід зосереджується на взаємозв'язках ціннісних орієнтацій з мотивацією, самоактуалізацією, задоволеністю та активністю особистості. Цінності визначають спрямованість особистості та виявляються через мотиви її діяльності [2, с. 100].

У сучасних умовах трансформації вищої освіти та розбудови гуманістичного суспільства ключового значення набуває орієнтація освітнього процесу на розвиток ціннісно-смислової сфери особистості майбутнього фахівця.

Еволюція поняття «ціннісні орієнтації» має глибоке філософське коріння, однак системного психолого-педагогічного обґрунтування це поняття набуло у другій половині XX століття. У фундаментальних працях західних дослідників ціннісні орієнтації трактуються як елемент внутрішньої структури особистості, що закріплений життєвим досвідом і відмежовує значуще від незначущого. Зокрема, у структурно-функціональній концепції М. Рокича цінності визначено як абстрактні переконання про переважні модуси поведінки або кінцеві цілі існування. Науковець диференціював їх на дві ключові категорії: термінальні цінності – інструментальні цінності [1, с. 1042].

Подальшого розвитку ця концепція набула у дослідженнях Ш. Шварца, який запропонував універсальну теорію базових людських цінностей. За Шварцом, цінності виступають як транс-ситуативні цілі, що відповідають трьом універсальним потребам індивіда: біологічним потребам, вимогам соціальної взаємодії та потребам функціонування і виживання груп. Автор обґрунтував кругову структуру цінностей, виокремивши такі мотиваційні блоки, як універсалізм (розуміння, терпимість та захист благополуччя всіх людей і природи) та доброзичливість (збереження і підвищення благополуччя близьких людей)

[1, с. 1043]. Саме ці блоки є ключовими для сфер діяльності соціономічного типу.

В українській психолого-педагогічній науці проблема ціннісних орієнтацій розглядається крізь призму гуманістичної парадигми та концепції людиноцентризму. Значний внесок у дослідження морально-духовного розвитку особистості зробив І. Бех, який визначив, що ціннісні орієнтації виступають системоутворювальним чинником духовності, оскільки вони не лише визначають внутрішні позиції людини, але й регулюють її вчинки, перетворюючи зовнішні соціальні вимоги на внутрішні мотиваційні стимули [3, с. 273].

Обґрунтовуючи методологічні засади трансформації сучасної освіти, В. Кремень наголошує на синергетично-людиноцентричному підході. На думку науковця, формування ціннісної сфери фахівця гуманітарного профілю має ґрунтуватися на визнанні людини вищою цінністю суспільства. Освітній процес має спрямовуватися не просто на трансляцію знань чи професійних алгоритмів, а на створення умов для самовизначення, ціннісної самоідеологізації та суб'єктного зростання здобувача вищої освіти [3, с. 302].

Важливий аспект переходу особистісних цінностей у площину професійної діяльності розкрито у працях І. Зязюна. У контексті філософії педагогічної дії дослідник довів, що ціннісна орієнтація є результатом рефлексивного опрацювання людиною власного досвіду та професійного середовища. Концепція І. Зязюна підкреслює: професіоналізм фахівця вимірюється не лише рівнем володіння інструментарієм, а насамперед сформованістю його етико-гуманістичних орієнтирів, які визначають спрямованість усього педагогічного чи соціального впливу [3, с. 288].

Сучасна українська наукова школа соціальної роботи суттєво поглибила розуміння ролі цінностей у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти. Вагомий внесок у розбудову вітчизняного дискурсу професійних цінностей зробила Т. Семигіна, у працях якої цінності розглядаються як фундаментальний фундамент професійної ідентичності та практики. Аналізуючи співвідношення етики та цінностей, Т. Семигіна зазначає, що професійні цінності соціальної роботи слугують смисловим орієнтиром, який визначає призначення професії, її місію та принципи діяльності. У підготовці майбутніх фахівців цінності виступають підґрунтям для засвоєння етичних норм та інструментом подолання складних професійних дилем [4, с.86]. Авторка виділяє окремий комплексний аналіз професійних цінностей, їх типологію та механізми практичної реалізації в діяльності фахівця. У контексті професійної підготовки соціальних працівників обґрунтовано, що цінності виступають не лише теоретичними категоріями, а й практичними інструментами, які формують гуманістичний світогляд та визнання найвищою цінністю гідності кожного клієнта; альтруїзм та емпатійну спрямованість, що запобігають формалізму й емоційному вигоранню; критичне мислення та рефлексивність, необхідні для оцінки власних дій крізь призму етичних стандартів, а також соціальну відповідальність та толерантність у роботі з різноманітними уразливими групами населення.

Таким чином, цінності та ціннісні орієнтації є важливими концептами, які перетинаються з багатьма науковими дисциплінами та відіграють важливу роль у підготовці фахівців соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варипаєв О., Міносян А. Наукові інновації та передові технології (Серія «Педагогіка»). 2025. №5 (45). С.1039-1052.

2. Коханова О. Цінності та ціннісні орієнтації, їх роль у розвитку особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2015. № 3. С.108-112.

3. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Грамота. 2010. 368 с.

4. Семигіна Т. В. Соціальна робота: етика. Таллінн: Teadmus. 2026. 473 с.

5. Шматко Н. Розмежування концепцій цінностей та ціннісних орієнтацій у психологічній науці. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2024. №3 (75). С. 280-285.

Костянтин Павлін,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
доцентка кафедри міждисциплінарних соціально-гуманітарних студій
ТОВ "ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ "МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА"

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Підтримка ветеранів війни під час повернення до цивільного життя є важливим напрямом професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Її зміст передбачає врахування життєвих обставин людини, сімейних відносин, можливостей працевлаштування, доступності послуг і ресурсів громади. Відповідно, підготовка до такої роботи потребує поєднання загальних професійних компетентностей зі знаннями про військовий досвід та особливості переходу до цивільного життя.

У цьому аспекті науковий і практичний інтерес становить досвід США, де підготовка до роботи з військовослужбовцями, ветеранами та їхніми сім'ями представлена університетськими курсами, сертифікатними програмами, практичною підготовкою та підвищенням кваліфікації. Вивчення цих підходів дозволяє визначити рекомендації щодо розвитку відповідної підготовки в Україні з урахуванням національних умов і професійних повноважень фахівців.

Одним із напрямів спеціалізованого навчання у США є формування військової та ветеранської культурної компетентності. Цим поняттям позначають розуміння цінностей, норм, досвіду військової служби та особливостей повернення до цивільного життя, необхідне для професійної взаємодії з ветеранами та їхніми сім'ями [1; 4]. Така підготовка спрямовує увагу фахівця на значення військового досвіду для конкретної людини, її потреби й ресурси та передбачає осмислення власних уявлень і можливих упереджень.

Значення відповідного навчання розкрито в дослідженні Л. Батлер та співавторів, яке охопило 65 магістрантів із п'яти навчальних груп. Після опанування курсу виявлено зростання знань про ветеранів і військові сім'ї, очікуваної впевненості у взаємодії та оцінки власної спроможності працювати із цією категорією. Водночас автори наголошують на необхідності подальшого вивчення того, як набуті знання виявляються у практичних уміннях [1].

Наведені результати дають підстави включати до підготовки фахівців питання військового досвіду, змін соціальних ролей і відносин під час повернення до цивільного життя. При цьому важливо уникати узагальненого уявлення про ветеранів як однорідну групу. У професійній

взаємодії необхідно враховувати індивідуальні обставини, попередній досвід, можливості й пріоритети людини. Відповідно, спеціалізовані знання мають допомагати фахівцеві ставити доречні запитання та краще розуміти ситуацію ветерана.

Системний підхід до змісту підготовки представлено у спеціалізованому навчально-методичному посібнику Ради з освіти в галузі соціальної роботи США – Рада з освіти в галузі соціальної роботи (Council on Social Work Education), опублікованому у 2024 році. Видання спирається на освітні й акредитаційні стандарти EPAS 2022 року та конкретизує компетентності соціального працівника щодо роботи з військовослужбовцями, ветеранами і членами їхніх сімей [2].

У посібнику підготовка охоплює професійну етику, захист прав, урахування різноманітності, використання результатів досліджень, роботу із соціальною політикою, налагодження взаємодії, оцінювання, здійснення втручань та аналіз результатів професійної діяльності. Також представлено приклади навчальних завдань, пов'язаних з аналізом ситуації ветерана, пошуком ресурсів допомоги та розробленням плану дій [2]. Отже, спеціалізація розглядається у взаємозв'язку із загальною підготовкою із соціальної роботи та передбачає застосування її принципів до конкретних професійних ситуацій.

Для української освітньої практики важливим є узгодження очікуваних результатів навчання з видами діяльності, які має виконувати фахівець. Зокрема, здатність оцінювати потреби доцільно формувати через аналіз життєвих обставин і ресурсів ветерана, а здатність планувати підтримку – через обґрунтування її мети, послідовності дій та участі відповідних служб. Така організація навчання дозволяє пов'язати теоретичні знання з прийняттям професійних рішень.

Поєднання спеціалізованого навчання та практики представлено у програмі Від ветерана до соціального працівника (Operation Veterans to Social Workers), описаній П. Фіндлі та Дж. Стронг. Програму інтегровано в магістерську підготовку із соціальної роботи, зокрема вона передбачала залучення студентів-ветеранів до сертифікатного навчання та проходження спеціалізованої практики з клінічною спрямованістю, заснованою на врахуванні травматичного досвіду [3].

Цей приклад демонструє можливість організації спеціалізованої підготовки в межах чинної освітньої програми. Водночас його використання в Україні потребує врахування відмінностей професійних функцій соціальних працівників. Тому доцільно адаптувати принцип поєднання навчання з практикою, визначаючи практичні завдання відповідно до підготовки здобувачів, вимог законодавства та можливостей установ-партнерів. Важливого значення при цьому набуває професійне керівництво практикою та обговорення досвіду виконання завдань.

Поряд із формальною освітою складовою підготовки є підвищення кваліфікації працівників соціальних служб. У дослідженні Дж. Джерачі та співавторів розглянуто програму Тренінг із формування культурної компетентності у роботі з ветеранами (Veteran Cultural Competence Training), яка поєднує навчальні матеріали з практичним опрацюванням досвіду взаємодії з ветеранами. На першому етапі результати 41 учасника

зіставляли з підібраною групою порівняння із 41 особи, на другому програму реалізували серед 312 учасників у трьох штатах США. Зафіксовано підвищення самооцінки спроможності працювати з урахуванням ветеранської культури [4].

Зазначені результати підтверджують доцільність спеціалізованого навчання фахівців, які вже здійснюють професійну діяльність. Разом із тим вони характеризують зміни в оцінках самих учасників і не є прямим доказом покращення результатів допомоги ветеранам. Відповідно, оцінювання підготовки має охоплювати перевірку знань, практичних умінь і, за можливості, змін у професійній діяльності після завершення навчання.

Узагальнення розглянутого досвіду дозволяє визначити рекомендації щодо підготовки фахівців соціальної сфери до підтримки ветеранів війни в Україні. По-перше, доцільно забезпечити змістовий зв'язок загальної професійної підготовки зі знаннями про військовий досвід і повернення до цивільного життя. Така підготовка має охоплювати зміни сімейних і професійних ролей, особливості звернення по допомогу та значення соціального оточення. Її завданням є формування здатності розуміти індивідуальну ситуацію ветерана й визначати підтримку відповідно до його потреб. По-друге, необхідно приділяти увагу етичній і травмоінформованій взаємодії. У межах підготовки це передбачає опрацювання способів налагодження контакту, дотримання конфіденційності, поваги до вибору людини та врахування можливих наслідків травматичного досвіду. Окремо слід розглядати межі професійної компетентності й обставини, за яких необхідне залучення інших фахівців. По-третє, теоретичне навчання доцільно поєднувати з аналізом випадків, навчальними бесідами, розробленням планів підтримки та практикою в установах і організаціях, які працюють із ветеранами. Практичні завдання мають передбачати обґрунтування рішень, обговорення альтернатив і професійну рефлексію. Це створює можливості для оцінювання того, як здобувач застосовує знання в конкретній ситуації. По-четверте, підготовка має враховувати сімейний і громадський контекст підтримки. Важливо формувати вміння з'ясовувати потреби ветерана та членів його сім'ї, визначати доступні ресурси й узгоджувати допомогу з іншими службами. При цьому участь сім'ї необхідно розглядати з дотриманням конфіденційності, згоди та пріоритетів отримувача підтримки. По-п'яте, доцільно забезпечувати наступність професійної освіти та підвищення кваліфікації. Спеціалізовані короткострокові програми можуть використовуватися для оновлення знань і відпрацювання вмінь відповідно до завдань конкретних фахівців. Їх зміст варто визначати на основі аналізу професійних труднощів, досвіду надання послуг і зворотного зв'язку ветеранів.

Запропоновані рекомендації є авторським узагальненням розглянутих джерел. Їх реалізація потребує врахування особливостей української системи соціальної підтримки, освітніх можливостей і повноважень фахівців. Важливою умовою адаптації зарубіжного досвіду вважаємо співпрацю закладів освіти, надавачів послуг і ветеранських

організацій, що дозволить узгоджувати підготовку з практичними потребами.

Отже, досвід США засвідчує різноманітність форм підготовки до підтримки ветеранів війни та значення спеціалізованих знань у професійній освіті. Для України перспективними є поєднання загальних і спеціалізованих компетентностей, посилення зв'язку навчання з практикою та розвиток підвищення кваліфікації. Подальші дослідження доцільно спрямувати на визначення показників практичної готовності фахівців і перевірку результативності відповідних освітніх підходів в українських умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Butler L. D., Linn B. K., Ingraham L. M., McClain-Meeder K. Teaching Military/Veteran Cultural Competence for Working with Veterans and Military Families: Effects on Student Knowledge, Self-Efficacy, Comfort, and Behavioral Intentions. URL: https://doi.org/10.1080/21635781.2023.2293903 (date of access: 15.10.2026).

2. Council on Social Work Education. Specialized Practice Curricular Guide for Military and Veteran Social Work. Alexandria, VA : CSWE Press, 2024. URL: https://www.cswe.org/sites/default/files/2026-07/Curricular_Guide_Veterans_EPAS_2022.pdf (date of access: 15.10.2026).

3. Findley P. A., Strong J. D. Operation Veterans to Social Workers: A Military Social Work Certificate Program. *Social Work in Public Health*. 2019. Vol. 34, No. 7. P. 616–627. URL: https://doi.org/10.1080/19371918.2019.1635949 (date of access: 15.10.2026).

4. Geraci J. C. et al. Veteran Cultural Competence Training: Initial Effectiveness and National-Level Implementation. *Psychiatric Services*. 2024. Vol. 75, No. 1. P. 32–39. URL: https://doi.org/10.1176/appi.ps.202100437 (date of access: 15.10.2026).

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ І СФЕРИ ОСВІТИ

Катерина Барабаш,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Національного університету «Чернігівська Політехніка»

Катерина Максьом,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка, доцентка кафедри соціальної роботи
Національного університету «Чернігівська Політехніка»

ОЦІНКА ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ: МЕТОДИ ТА КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ І РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

Реформування системи соціальних послуг в Україні після ухвалення Закону «Про соціальні послуги» [1], децентралізація повноважень і євроінтеграційні процеси актуалізували потребу в дієвих механізмах оцінки їх якості. Від цього залежать ефективність соціального захисту, довіра населення до соціальних інституцій і раціональне використання бюджетних коштів. Водночас існуюча практика оцінювання характеризується неузгодженістю нормативних вимог, переважанням формальних критеріїв над оцінкою реальних результатів та слабким залученням отримувачів послуг [2; 3].

Мета дослідження – проаналізувати методи оцінки якості соціальних послуг, критерії їх ефективності та результативності, а також визначити напрями вдосконалення системи оцінювання в Україні.

Якість соціальних послуг розглядається як багатовимірне поняття, що охоплює структурний (кадри, матеріально-технічна база, фінансування), процесуальний (методи роботи, етичні принципи, індивідуальний підхід) та результативний (позитивні зміни в житті отримувачів) аспекти. Такий підхід відповідає моделі якості медичної допомоги Аведіса Донабедіана, яка розмежовує структуру, процес і результат та широко використовується як методологічна основа оцінювання якості послуг. Ключовими складовими якості є доступність (фізична, економічна, інформаційна), орієнтація на потреби отримувачів і професійна компетентність персоналу.

Нормативну основу оцінювання становлять Закон «Про соціальні послуги» [1], державні стандарти соціальних послуг, Порядок здійснення моніторингу та оцінки якості надання соціальних послуг [2], система ліцензування та Реєстр надавачів і отримувачів послуг. Проте, державні стандарти розроблено не для всіх послуг, що містяться в Класифікаторі, що створює прогалини в системі оцінювання [4].

Методи оцінки якості доцільно класифікувати за суб'єктом (зовнішні та внутрішні), об'єктом (оцінка структури, процесів і результатів),

способом збору інформації (кількісні та якісні) та часовими характеристиками (разова оцінка та систематичний моніторинг). До основних методів належать опитування отримувачів, спостереження, аудит документації, експертна оцінка, порівняння практик і показників між надавачами, вимірювання досягнутих результатів, метод «таємного клієнта», аналіз скарг і відгуків, самооцінювання, зокрема за моделлю Європейського фонду управління якістю, та цифрові інструменти аналізу даних. Найбільшу достовірність забезпечує поєднання кількох методів, тобто триангуляція: збіг висновків, отриманих різними способами, підвищує обґрунтованість оцінки.

Результативність і ефективність є взаємопов'язаними, але різними категоріями. Результативність відображає ступінь досягнення поставлених цілей, а ефективність – співвідношення досягнутих результатів і витрачених ресурсів. Систему критеріїв утворюють: позитивні зміни у житті отримувачів, стійкість результатів, яку можна оцінювати за допомогою повторних спостережень, своєчасність, доступність, індивідуалізація, комплексність і координація послуг, дотримання прав і гідності отримувачів, компетентність персоналу, безпечність, задоволеність отримувачів, а також співвідношення витрат і досягнутих результатів та продуктивність персоналу. Критерії мають бути конкретними, вимірюваними, досяжними, релевантними й обмеженими в часі та диференціюватися за рівнями оцінювання: отримувач послуги, організація-надавач, система соціальних послуг. При цьому показники продуктивності необхідно збалансовувати з показниками якості, адже надмірне навантаження на фахівців може знижувати результативність роботи.

Аналіз української практики засвідчив багаторівневу систему контролю якості (державний, регіональний, місцевий рівні та громадський контроль) і поступове впровадження внутрішнього оцінювання, зокрема опитувань отримувачів. Позитивними тенденціями є оновлення законодавства, розвиток недержавного сектору, цифровізація, зокрема впровадження проєкту «Електронний кейс-менеджмент» [5], та використання європейських практик. Проєкт покликаний спростити доступ громадян до соціальних послуг і оптимізувати роботу фахівців завдяки цифровізації ведення випадку. Водночас залишаються проблеми: відсутність єдиної методології оцінки ефективності, обмеженість ресурсів для систематичного моніторингу, нерозвиненість культури якості, за якої оцінювання сприймається як контроль, а не як інструмент розвитку.

Висновки. Ефективна система оцінки якості соціальних послуг має бути комплексною, поєднувати кількісні й якісні, зовнішні й внутрішні методи та орієнтуватися насамперед на реальні результати для отримувачів, а не лише на формальне дотримання процедур. Перспективними напрямами вдосконалення є розроблення єдиної методології оцінювання та національної бази показників якості; цифровізація моніторингу; запровадження незалежного оцінювання відповідності надавачів визначеним стандартам; посилення участі отримувачів послуг в оцінюванні; супервізійна підтримка працівників; фінансування з урахуванням досягнутих результатів. Запропоновані

критерії та методи оцінювання планується апробувати у практиці роботи центру надання соціальних послуг Корюківської міської ради, що дасть змогу перевірити їхню придатність для місцевих умов і визначити напрями подальшого вдосконалення оцінювання якості соціальних послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2671-19 (дата звернення: 12.10.2026).

2. Про затвердження Порядку здійснення моніторингу та оцінки якості надання соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 № 449. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/449-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 12.10.2026).

3. Борисова Ю. В. Методологічні та практичні аспекти вдосконалення моніторингу і оцінки якості надання соціальних послуг в громадах. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2024. № 20. С. 111–116.

4. Лабораторія законодавчих ініціатив. Соціальні послуги в Україні: сучасний стан, проблеми, обмеження. URL: https://parlament.org.ua/analytics/social-services/ (дата звернення: 12.10.2026).

5. Цифровий проєкт Мінсоцполітики «Електронний кейс-менеджмент» – у короткому списку престижної премії European Social Service Awards. Міністерство соціальної політики України. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/tsyfrovyy-proyekt-minsotspolityky-elektronnyy-keys-menedzhment-u-korotkomu-spysku-prestyzhnoyi-premiyi-european-social-service-awards (дата звернення: 12.10.2026).

Ольга Бутенко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Олена Бєлоліпцева,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦІАЛІСТІВ ЦЕНТРІВ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Сучасна система соціальних послуг потребує від спеціалістів постійного оновлення професійних знань і вмінь, здатності адаптуватися до змін, ефективно взаємодіяти з отримувачами послуг та приймати обґрунтовані професійні рішення. Закон України «Про освіту» визначає освіту дорослих складовою освіти впродовж життя та виокремлює формальну, неформальну й інформальну освіту [4], а правові засади надання соціальних послуг визначає Закон України «Про соціальні послуги» [5]. У цьому контексті неформальна освіта є доступним засобом безперервного професійного розвитку фахівців соціальної сфери.

Перевагами неформальної освіти дорослих є гнучкість, практична спрямованість і можливість поєднувати навчання з професійною діяльністю. Тренінги, вебінари, семінари, професійні зустрічі, кейс-навчання та обмін досвідом дають змогу оперативно реагувати на актуальні потреби працівників і доповнюють формальну професійну підготовку [1; 3]. Особливого значення це набуває для спеціалістів центрів надання соціальних послуг, діяльність яких передбачає оцінювання потреб, міжвідомчу взаємодію, професійну комунікацію та роботу зі складними життєвими ситуаціями.

Метою дослідження було визначити можливості неформальної освіти дорослих у формуванні професійних компетентностей спеціалістів центрів надання соціальних послуг та простежити динаміку відповідних показників після реалізації практично орієнтованої програми професійного розвитку. Професійну компетентність розглядали як комплекс когнітивного, діяльнісного, комунікативного, особистісного та мотиваційного компонентів, що поєднують знання, практичні вміння, професійну взаємодію, рефлексію і готовність до подальшого навчання [2].

Емпіричне дослідження проведено на базі центрів надання соціальних послуг Чутівської селищної ради, Скороходівської селищної ради та Карлівської міської ради. Вибірку становили 30 спеціалістів: 15 працівників мали досвід професійно орієнтованого неформального навчання, а 15 – такого досвіду не мали. Для оцінювання використано

анкету з 15 запитань, згрупованих відповідно до п'яти компонентів професійної компетентності.

Первинне оцінювання засвідчило вищі середні показники у спеціалістів, які мали досвід неформального навчання. Загальний середній показник професійної компетентності в цій групі становив 36,67 бала із 45 можливих, тоді як у групі без такого досвіду - 29,13 бала. Різниця становила 7,54 бала. Найбільш помітною вона була за мотиваційним та когнітивним компонентами. Отримані результати в межах досліджуваної вибірки вказували на позитивний зв'язок між участю у професійно орієнтованій неформальній освіті та рівнем сформованості професійних компетентностей.

За результатами первинної діагностики для 15 спеціалістів, які раніше не мали досвіду такого навчання, було реалізовано програму «Професійний розвиток спеціалістів центрів надання соціальних послуг засобами неформальної освіти». Вона охоплювала розвиток професійних знань, практичних умінь, комунікації, професійної саморегуляції та мотивації до подальшого розвитку. Під час занять використовували мінілекції, аналіз практичних ситуацій, кейс-метод, рольові вправи, групове обговорення, рефлексивні завдання та самооцінювання.

Після завершення програми проведено повторне анкетування тих самих 15 учасників. Позитивну динаміку зафіксовано за всіма п'ятьма компонентами. Загальний середній показник професійної компетентності зріс із 29,13 до 35,73 бала, тобто на 6,60 бала. Найбільший приріст виявлено за мотиваційним компонентом: із 5,47 до 7,60 бала. Це свідчить про посилення готовності учасників до подальшого професійного навчання та саморозвитку.

Отже, неформальна освіта дорослих може бути дієвим ресурсом професійного розвитку спеціалістів центрів надання соціальних послуг. Її практична цінність полягає у доступності, гнучкості та орієнтації на актуальні професійні потреби. Проведене дослідження засвідчило позитивну динаміку професійних компетентностей після реалізації програми. Водночас результати слід розглядати з урахуванням невеликої вибірки та самооцінювального характеру анкетування. Перспективним є подальше апробування програми на більшій кількості учасників та поєднання самооцінювання з іншими методами оцінювання професійних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б., Прийма С. М. Неформальна освіта дорослих - освітній тренд XXI століття. Рідна школа. 2017. № 11-12. С. 3-8. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/ (дата звернення: 20.09.2026).

2. Кузьміна М. О. Феномен розвитку професійної компетентності соціальних працівників у дослідженнях вітчизняних науковців. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2020. Вип. 2 (47). С. 79-84. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.47.79-84 (дата звернення: 15.10.2026).

3. Методичні рекомендації до здійснення неформальної освіти в соціальній та гуманітарній сфері / Т. Василюк, О. Караман, О. Лазаренко та ін.; за ред. О. Караман, І. Трубавіної. Полтава : ЛНУ імені Тараса Шевченка ; Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 232 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/10221 (дата звернення: 20.09.2026).

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 20.09.2026).

5. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 (дата звернення: 20.09.2026).

Анастасія Гальчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Національного університету «Чернігівська політехніка»

Надія Нагорна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
Національного університету «Чернігівська політехніка»

УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ: ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ

Соціальне підприємництво в Україні є відносно новим явищем у системі соціально-економічних відносин, однак його значення для суспільного розвитку постійно зростає. Активне становлення цього напряму розпочалося на початку 2010-х років як відповідь громадянського суспільства на загострення соціальних, економічних та гуманітарних проблем. Особливої актуальності соціальне підприємництво набуло в умовах воєнних дій, економічної нестабільності, зростання кількості внутрішньо переміщених осіб та необхідності забезпечення додаткової підтримки соціально вразливих категорій населення. Важливим напрямом стає підготовка майбутніх соціальних працівників до діяльності у сфері соціального підприємництва, оскільки саме вони можуть поєднувати професійні соціальні компетентності з навичками створення та реалізації соціально орієнтованих бізнес-ініціатив. Формування відповідних знань і практичних умінь сприятиме їхній здатності самостійно розробляти проєкти, спрямовані на розв'язання актуальних соціальних проблем та підтримку вразливих груп населення. Водночас така підготовка розширює професійні можливості майбутніх соціальних працівників і посилює їхню роль у забезпеченні соціальної стійкості та відновленні українського суспільства.

Українська модель соціального підприємництва поступово формується як додатковий інструмент забезпечення населення соціальними послугами. Її важливість зумовлена, зокрема, обмеженістю ресурсів державного сектору та необхідністю залучення альтернативних джерел фінансування соціальних ініціатив. Вагомий внесок у розвиток цього напряму здійснюють міжнародні організації, благодійні фонди, громадські об'єднання та різноманітні локальні ініціативи, які сприяють становленню соціально орієнтованої економічної моделі [4, с. 245].

Окремі передумови соціального підприємництва в Україні можна простежити ще з 1990-х років. У цей період виникали кооперативні, благодійні та громадські ініціативи, спрямовані на створення можливостей для працевлаштування людей з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, представників малозабезпечених верств населення та інших соціально незахищених груп. Водночас цілісне розуміння соціального підприємництва та його поступове інституційне оформлення почали формуватися переважно після 2014 року. Соціально-політичні зміни цього періоду продемонстрували необхідність пошуку нових механізмів

задоволення суспільних потреб, які держава не завжди могла забезпечити самостійно.

Важливим фактором становлення соціального підприємництва стала підтримка міжнародних донорських структур. Зокрема, програми British Council, USAID, GIZ, ООН та ЄБРР забезпечували фінансову підтримку, консультаційний супровід, навчання та можливості професійного розвитку для осіб, зацікавлених у започаткуванні соціального бізнесу. Завдяки цьому формувалися не лише окремі соціальні підприємства, а й відповідне середовище для поширення підприємницьких моделей, орієнтованих на суспільний результат. Важливим етапом популяризації соціального підприємництва стало створення спеціалізованих платформ та освітніх програм. Зокрема, Social Business Hub, Social Impact Award Ukraine та Startup Ukraine сприяли залученню молоді, громадських активістів і підприємців до реалізації соціально орієнтованих бізнес-проєктів [1, с. 10].

На сучасному етапі соціальне підприємництво в Україні охоплює широкий спектр напрямів. Його суб'єкти працюють не лише у сфері виробництва товарів, а й надають соціальні, освітні, культурні, реабілітаційні та інші послуги. За даними British Council, у 2022 році в Україні функціонувало понад 1500 соціальних підприємств, значна частина яких була організована у формі громадських організацій, приватних підприємств та кооперативів [2, с. 133].

До основних напрямів діяльності українських соціальних підприємств належать: створення робочих місць та працевлаштування представників соціально вразливих груп, зокрема ветеранів, людей з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб та одиноких матерів; реалізація освітніх проєктів і програм професійної підготовки та перепідготовки; впровадження екологічних ініціатив, повторного використання ресурсів та рециклінгу; надання соціальних послуг, включаючи догляд, реабілітацію, психологічну допомогу та соціальну підтримку; розвиток територіальних громад і формування локальної соціальної інфраструктури.

Специфіка українського соціального підприємництва значною мірою полягає у тісному поєднанні підприємницьких інструментів із волонтерською та благодійною діяльністю. Така взаємодія дозволяє підприємствам не обмежуватися отриманням економічного результату, а спрямовувати частину ресурсів на вирішення конкретних суспільних проблем. У результаті соціальне підприємництво стає одним із практичних проявів активності громадянського суспільства. Водночас в Україні досі відсутнє єдине законодавчо закріплене визначення поняття «соціальне підприємництво». Така ситуація зумовлює певну правову невизначеність щодо статусу соціальних підприємств, критеріїв їх ідентифікації та особливостей державної підтримки. Незважаючи на це, чинне законодавство, зокрема положення Цивільного кодексу України, законів України «Про громадські об'єднання», «Про кооперацію» та «Про соціальні послуги», створює правові можливості для функціонування суб'єктів, які поєднують господарську діяльність із реалізацією соціальної місії.

Упродовж 2020-х років спостерігається посилення тенденцій до інституціоналізації соціального підприємництва. У цьому контексті особливого значення набувають ініціативи щодо формування довгострокової державної політики підтримки соціального бізнесу, включаючи розроблення

відповідних стратегічних та концептуальних документів. Перспективним напрямом є створення правових, фінансових та освітніх інструментів, які дозволили б соціальним підприємствам стабільно функціонувати та масштабувати суспільно корисні проєкти.

Певний внесок у розвиток відповідної екосистеми здійснюють інкубатори соціальних інновацій та підприємницькі центри. Серед них можна виокремити «Імпакт Хаб Одеса», «Тепле місто» в Івано-Франківську та «Garage Gang». Важливу роль також відіграють такі ініціативи, як «Пакт заради молоді» та «Social Enterprise Ukraine», спрямовані на формування підприємницьких компетентностей, підтримку нових проєктів і залучення фінансових ресурсів [2, с. 134].

Показовим прикладом українського соціального підприємництва є «Urban Space 100» в Івано-Франківську. Це соціальний ресторан, заснований за участю сотні інвесторів-громадян. Особливість його діяльності полягає у спрямуванні отриманого прибутку на підтримку громадських проєктів та ініціатив міста. Таким чином, підприємницька діяльність безпосередньо пов'язується з розвитком місцевої громади та фінансуванням суспільно важливих проєктів.

В свою чергу, іншим прикладом є київська пекарня «Good Bread from Good People», діяльність якої спрямована на працевлаштування людей з ментальними особливостями. Її соціальна місія полягає у створенні можливостей для професійної реалізації, самостійності та інтеграції людей з інвалідністю у суспільне життя.

Соціальне підприємство «Горіховий дім» у Львові реалізує модель економічної підтримки жінок, які опинилися у складних життєвих обставинах. Проєкт поєднує надання соціальної допомоги, можливість працевлаштування та економічну діяльність, зокрема виробництво печива та функціонування кав'ярні. Така модель демонструє можливість використання підприємницьких механізмів для соціальної реінтеграції вразливих категорій населення.

Вагомим суб'єктом надання соціальної підтримки є «Карітас Україна», діяльність якого поєднує благодійні, волонтерські та елементи соціально-підприємницьких підходів. Організація реалізує значну кількість соціальних програм, орієнтованих, зокрема, на допомогу внутрішньо переміщеним особам, дітям, людям похилого віку та іншим категоріям, які потребують підтримки.

Окремий напрям становлять підприємницькі ініціативи ветеранів. Прикладом є «Veterano Group», до якого входять бізнеси, засновані ветеранами АТО/ООС, серед яких заклади харчування, кав'ярні, піцерії та служби доставки. Такі підприємства мають не лише економічне, а й виражене соціальне значення, оскільки сприяють професійній та економічній адаптації ветеранів, створенню робочих місць і підтримці їхніх родин.

Ще одним прикладом є «Будинок вільних людей» у Києві, діяльність якого спрямована на підтримку внутрішньо переміщених осіб. Підприємство допомагає забезпечувати тимчасове проживання, соціальну підтримку, працевлаштування та професійну адаптацію людей, які були змушені залишити місця свого постійного проживання [3, с. 81].

Подальше становлення соціального підприємництва в Україні потребує комплексної державної політики. Насамперед необхідним є нормативне

визначення його поняття, основних критеріїв, організаційних форм та механізмів державної підтримки. Одночасно важливо створити умови для розвитку соціального інвестування, зокрема шляхом використання механізмів державно-приватного партнерства та стимулювання приватних інвестицій у суспільно значущі проєкти. Не менш важливим напрямом є розвиток системи підготовки фахівців у сфері соціального підприємництва. Перспективним є також розширення мережі інкубаторів, акселераторів, консультативних центрів та професійних об'єднань.

Таким чином, український досвід демонструє, що соціальне підприємництво поступово перетворюється на важливий механізм поєднання економічної активності із вирішенням суспільно значущих проблем. Його особливістю є тісний взаємозв'язок підприємницьких, громадських, волонтерських та благодійних практик. У сфері соціальних послуг соціальні підприємства здатні доповнювати діяльність держави та територіальних громад, забезпечуючи додаткові можливості для підтримки соціально вразливих груп. За умови вдосконалення правового регулювання, розширення доступу до фінансування, розвитку освітньої інфраструктури та посилення міжнародної співпраці соціальне підприємництво може стати одним із важливих інструментів соціально-економічного відновлення та післявоєнної відбудови України. Щодо освітніх можливостей, важливим завданням є інтеграція основ соціального підприємництва до освітніх програм підготовки майбутніх соціальних працівників. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку підприємницьких, управлінських, фінансових та проєктних компетентностей, необхідних для створення й реалізації соціально орієнтованих ініціатив. Ефективним доповненням до теоретичної підготовки можуть стати практичні заняття, тренінги, освітні проєкти, стажування та співпраця закладів вищої освіти із соціальними підприємствами. Такий підхід сприятиме формуванню у майбутніх соціальних працівників готовності застосовувати інноваційні підприємницькі інструменти для розв'язання соціальних проблем і розвитку громад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Осипова С. К. Стратегічне регулювання у сфері соціального підприємництва: регіональний аспект : автореф. дис. … канд. екон. наук : спец. 08.00.05 «Розвиток продуктивних сил та регіональна економіка» / Одеська нац. академія харчових технологій. Одеса, 2021. 25 с.

2. Ратинський В., Синькевич Н. Соціальне підприємництво в рамках концепції сталого розвитку сервісних підприємств. *Галицький економічний вісник.* 2022. № 4 (77). С. 129–137.

3. Табенська О. І. Тенденції розвитку соціального підприємництва. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво.* 2021. № 1 (118). С. 79–85.

4. Швець Г. Соціальне підприємництво: теоретичні та практичні аспекти. *Економіка і організація управління.* 2021. № 3 (39). С. 243–251.

Світлана Гулевич,
фахівчиня із соціальної роботи
Львівського обласного осередку Всеукраїнської громадської організації
«Українська спілка людей з інвалідністю»

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ СТВОРЕННЮ ТАКТИЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Професійна діяльність спеціального педагога передбачає постійний розвиток, оновлення знань та готовність до пошуку нових способів організації навчання. Освіта впродовж життя для фахівця спеціальної та інклюзивної освіти має означати не лише проходження формальних курсів підвищення кваліфікації, а й самостійну роботу з науковою та методичною літературою, ознайомлення з сучасними педагогічними технологіями, досвідом колег, освітніми проєктами та практичними розробками.

Сучасний інформаційний простір створює для цього значні можливості. Педагог може ознайомлюватися з авторськими методиками та дидактичними матеріалами інших педагогів на освітніх платформах, професійних порталах, творчих ресурсах мережі Інтернет, у міжнародних освітніх проєктах. Така діяльність сприяє розширенню професійного кругозору та пошуку нових способів представлення навчальної інформації [2, с. 115-119].

Особливого значення це набуває у роботі спеціального педагога, оскільки універсального навчального матеріалу не завжди достатньо для задоволення індивідуальних освітніх потреб учня. Фахівець має не лише знати методику, а й уміти адаптувати навчальний зміст, змінити спосіб його представлення та за потреби створити власний дидактичний матеріал [3, с. 138-143].

Теоретичні знання та практичні вміння у професійній діяльності педагога доцільно розглядати не як взаємозамінні складники, а як взаємопов'язані напрями професійного розвитку. Теоретична підготовка дає можливість зрозуміти принципи й закономірності навчання, тоді як практична діяльність забезпечує можливість застосувати ці знання у конкретній освітній ситуації. Відтак теоретичний матеріал не повинен залишатися відірваним від практики. Для дитини навчальна інформація також набуває більшого змісту тоді, коли вона може бути пов'язана з конкретним об'єктом, дією, образом або власним досвідом. Особливо важливо це для дітей із порушеннями зору. Словесний опис предмета не завжди дає можливість сформувати достатньо повне уявлення про його форму, фактуру, розмір, конструкцію або спосіб використання. Тому словесна інформація потребує відповідного практичного та наочного підкріплення [1, с. 64-66].

У цьому контексті тактильні засоби навчання можуть стати одним із варіантів такого підкріплення. Тактильна книга, рельєфна модель, об'ємний предмет, фрагмент тканини, застібка, макет або інший спеціально підготовлений матеріал можуть доповнити словесне пояснення та надати учневі можливість самостійно досліджувати об'єкт.

Практико-орієнтований професійний розвиток спеціального педагога передбачає готовність самостійно створювати або адаптувати такі матеріали. При цьому для їх виготовлення не завжди необхідні складне обладнання чи тривалий технологічний процес. Використання доступних текстильних, природних, побутових та інших матеріалів дає змогу створити простий тактильний засіб безпосередньо під конкретне навчальне завдання.

Прикладом такого підходу є авторські тактильні книги, у яких навчальна інформація представлена через різні форми практичної взаємодії. У тактильній книзі одягу дитина може не лише почути назву предмета гардероба, а й дослідити його форму, фактуру, конструктивні елементи та спосіб поєднання з іншими предметами. У книзі замків і застібок практичний об'єкт одночасно стає навчальним матеріалом для формування дій, пов'язаних із повсякденною самостійністю. Тактильні моделі геометричних форм дають можливість поєднати словесну назву фігури з її безпосереднім тактильним дослідженням.

Таким чином, створення тактильного засобу може розглядатися не тільки як виготовлення дидактичного матеріалу, а як результат професійної діяльності педагога, який самостійно визначає освітню потребу, шукає можливий спосіб її задоволення та створює відповідний навчальний ресурс.

Навчання спеціальних педагогів створенню тактильних засобів доцільно будувати за принципом «знання – пошук ідеї – практичне рішення – навчальний засіб». Першим етапом є засвоєння теоретичних знань та ознайомлення з сучасним педагогічним досвідом. Другий передбачає пошук ідей та аналіз можливостей їх адаптації до конкретної освітньої ситуації. На третьому етапі педагог переходить до практичного конструювання матеріалу. Завершальним є використання створеного засобу в навчальному процесі та його подальше вдосконалення.

Важливо, що такий підхід не передбачає перетворення кожного спеціального педагога на професійного майстра декоративно-прикладного мистецтва. Йдеться про формування готовності педагога бачити освітню проблему та знаходити доступне практичне рішення. Іноді для цього достатньо поєднати вже наявні предмети, матеріали або прості конструктивні елементи.

Саме тому короткотривалі практичні заняття, майстер-класи та творчі лабораторії можуть бути перспективною формою неформальної освіти спеціальних педагогів. За обмежений час учасник може не лише отримати інформацію про певний метод, а й створити власний навчальний матеріал, який у подальшому може бути адаптований до потреб конкретного учня.

Отже, професійний розвиток спеціального педагога доцільно розглядати як безперервний процес поєднання теоретичного пошуку, професійної комунікації та практичної діяльності. Постійне ознайомлення з науковою літературою, сучасними педагогічними технологіями, досвідом колег і зарубіжними освітніми практиками розширює професійний інструментарій фахівця. Водночас саме практичне застосування отриманих знань дає можливість перетворити педагогічну ідею на конкретний засіб навчання [5, с.116-119].

Для учня з порушеннями зору така трансформація має особливе значення: словесне пояснення може бути доповнене матеріалом, який можна дослідити руками, використати у дії та пов'язати з реальним предметом або ситуацією. Тому здатність спеціального педагога швидко створювати або адаптувати доступну наочність є важливою складовою його практичної професійної компетентності [4, с. 66].

Практико-орієнтоване навчання створенню тактильних засобів може розглядатися як один із напрямів професійного розвитку спеціальних педагогів у системі освіти впродовж життя. Його цінність полягає у поєднанні теоретичних знань із конкретною практичною діяльністю та формуванні готовності педагога самостійно шукати й реалізовувати доступні рішення відповідно до освітніх потреб учня. Перспективним напрямом подальшого дослідження є розроблення змісту короткотривалих практичних занять і майстер-класів, спрямованих на формування в спеціальних педагогів умінь проєктувати та створювати тактильні засоби навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

2. Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікативних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет: матеріали Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-конференції. Черкаси: Вид-во ОІПОПП, 2013. 194 с.

3. Зобенько Н. А. Впровадження технологій ін дивідуалізації овітнього процесу в роботу інклюзивних класів. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : ІІІ Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» с. 138-144. URL. https://eprints.cdu.edu.ua/6058/ (дата звернення: 20.09.2026).

4. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с. URL. http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5706/Myronova-S.P.-Buiniak-M.H.-Profesiina-diialnist-ta-osobystist-korektsiinoho-pedahoha.pdf?sequence=3&isAllowed=y (дата звернення: 20.09.2026).

5. Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти / [авт. кол.: О. М. Топузов, О. В. Малихін, Н. О. Арістова, С. В. Алєксєєва, Р. А. Попов, О. В. Барановська, Л. В. Шелестова]; за наук. ред. д. пед. н., проф. О. В. Малихіна. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 1099 с.

Ольга Навроцька,
асистентка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

Ольга Сорока,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка, професорка кафедри соціальної роботи
та соціальної педагогіки
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ЖІНОК У ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

В умовах сучасних суспільних, соціально-економічних викликів, динамічних змін на ринку праці, цифровізації суспільства виникає потреба в нових компетентностях та доступі до якісної неформальної та інформальної освіти. Розширення освітніх можливостей особливого значення набуває для жінок, оскільки для більшості з них актуальними на сьогодні стають питання: професійної переорієнтації, започаткування власної справи, адаптації до нового соціального середовища.

З огляду на це, пріоритетну роль, на нашу думку, виконують громадські організації, які є осередками для особистісного розвитку, самореалізації, підвищення рівня компетентностей, розширення соціальних зв'язків. Варто зауважити, що саме в рамках діяльності громадських організацій реалізуються освітні курси, семінари, тренінги, майстер-класи, програми професійної підготовки та перепідготовки, розвитку лідерських і комунікативних навичок, цифрового навчання, підприємництва та громадянської активності, завдяки яким жінки не лише мають змогу засвоїти знання, формувати практичні вміння й навички, а й вчаться приймати самостійні рішення, розвивають відповідальність, комунікативні здібності та лідерські якості.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема освіти жінок знайшла відображення в працях О. Аніщенко, Н. Бідюк, О. Желіби, А. Замули, М. Рижкової та інших. Зокрема, О. Аніщенко окреслила особливості розвитку професійної освіти жінок в Україні в другій половині XIX – початку XX століття. Н. Бідюк виявила зацікавлення до вивчення питання співпраці освітніх інституцій та громадських організацій щодо розвитку та підтримки освіти жінок у США. О. Желіба акцентував увагу на теорії гендерної освіти та методиці проведення занять з гендерних студій. А. Замула розглядала освіту як інструмент захисту прав жінок, наголошуючи на важливості доступу до знань та можливостей. М. Рижкова досліджувала проблему статусу жінки в суспільстві та жіночої освіти в XIX столітті.

Мета дослідження полягає в розкритті ролі громадських організацій у наданні освітніх можливостей для жінок.

Громадські організації, на переконання Є. Малявіна, Н. Семке, – це «масові об'єднання громадян, що виникають за їх ініціативою для реалізації довгострокових цілей» [3, с. 150]. Жіночі громадські організації є найпоширенішими їх різновидами. До них належать традиційні жіночі

організації, соціально орієнтовані жіночі організації, організації ділових жінок, організації феміністичної орієнтації [3, с. 154–155]. Вважаємо, що громадські організації відіграють важливу роль у створенні освітніх можливостей для жінок, сприяючи їхньому професійному, особистісному та лідерському розвитку. Саме через жіночі громадські організації членкині шукають шляхи, які дають їм можливість повною мірою розкрити соціальний, інтелектуальний та духовний потенціал, закладений в них природою [5, с. 158].

На необхідності освіти жінок наголошують М. Колодій, Г. Мелеганич, стверджуючи, що навчання жінок допомагає не лише здобувати нові знання, а й долати психологічний стрес; дозволяє задовольняти нові вимоги ринку праці; створює простір для соціальної взаємодії, підтримки та відновлення особистісної рівноваги; дає можливість брати участь у державотворчих процесах, займаючи активну позицію в прийнятті рішень, місцевому розвитку [4, с. 35–36]. О. Аніщенко, Л. Лукянова, С. Прийма зауважують, що «навчання жінок у громадських організаціях характеризується широким спектром навчальних пропозицій, різноманітністю тематики, форм освітніх заходів. Воно спрямоване на неформальне набуття компетенцій, уможливлює взаємодію та співпрацю з іншими навчально-культурними інституціями» [1, с. 4].

Варто відзначити освітні ініціативи для жінок, які успішно можуть реалізуватися в рамках діяльності громадських організацій:

– запровадження освітніх програм, спрямованих на підвищення знань з гендерної рівності, захисту прав жінок та інших суспільних сфер;

– популяризація навчальних матеріалів, посібників з питань гендерної рівності, миру, безпеки;

– проведення конференцій, тренінгів, семінарів задля розширення знань, формування навичок співпраці, планування, прийняття рішень, формування згуртованості;

– залучення до форумів, платформ обміну знаннями задля представлення досвіду, демонстрації та обговорення кращих практик роботи, стратегій діяльності, пов'язаних з підтримкою постраждалих осіб, безпекою, лідерством;

– надання постійної підтримки та доступу до необхідних ресурсів, зокрема, онлайн-ресурсів задля самоосвіти жінок: ознайомлення з навчальними матеріалами, аналізом практичної діяльності громадської організації, аналітичною інформацією, кейсами ініціатив [4, с. 37].

На переконання Л. Ващенко, Л. Лук'янової, часто використовуваними й найбільш ефективними є такі форми неформального навчання як форуми, структуроване онлайн-навчання (відкриті освітні ресурси), курси й програми громадських організацій, організовані для жінок. Науковиці рекомендують громадським організаціям проводити форуми на теми: «Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії», «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства», які сприятимуть акцентуванню уваги на важливості навчання впродовж життя. Дослідниці відзначають потенціал онлайн-навчання в громадських організаціях, зокрема, онлайн-курси: «Освітні інструменти критичного мислення», «Медаграмотність для освітян» допоможуть формувати навички критичного мислення задля рефлексії власної громадської діяльності, мотивуватимуть до

розвитку медіа-освітніх компетентностей. Курси з громадянської освіти: «Основи державної політики», «Економіка для всіх», «Жінки та чоловіки: гендер для всіх», «Основи лобіювання», «Соціологія та соціальні дослідження: що, як, навіщо?» дадуть змогу жінкам ознайомитися з процесами реалізації державної політики, підвищити економічну грамотність, зрозуміти свої права та шляхи їхнього захисту, дізнатися про особливості співпраці з органами державної влади, поглибити знання про прикладне соціальне дослідження [2, с. 408–412].

Досвід жіночої громадської організації «Я – жінка», яка функціонує в м. Тернопіль, доводить, що створення освітніх можливостей для жінок є важливим чинником їхнього особистісного, професійного та громадського розвитку. У межах діяльності громадської організації жінки мають можливість брати активну участь у навчальних тренінгах, семінарах, майстер-класах та інших освітніх заходах, спрямованих на розвиток комунікативних навичок, лідерських якостей, підвищення правової та фінансової грамотності. Зокрема, варто відзначити успішну реалізацію освітніх ініціатив: мотиваційного вечору «Мудра vs щаслива», бізнес-тренінгу «Ефективні продажі в умовах змін», форуму «Освіта: якість, цінності та національна ідентичність», менторства з Марією Гураль, Тетяною Гриндою, Анною Попик, Анастасією Шевченко, Ларисою Ногаль-Зеленою, які не лише презентували свої бізнес-проєкти, а й надавали підтримку жінкам в подоланні професійних викликів та реалізації власних ініціатив.

Отже, громадські організації сприяють всебічному та гармонійному розвитку жінок. Завдяки участі у семінарах, форумах, тренінгах, майстер-класах, освітніх програмах, менторстві, членкині мають змогу засвоювати нові знання, формувати практичні вміння та навички здійснення громадської діяльності, розвивати лідерський потенціал, реалізовувати власні ініціативи та знаходити можливості для професійної та соціальної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – тренд XXI століття. *Рідна школа.* 2017. № 11–12. С. 3–7.

2. Ващенко Л., Лук'янова Л. Неформальна освіта різних категорій дорослого
населення: теоретичні аспекти, методичні засади. *Освіта для миру* : VIII Українсько-польський / Польсько-український науковий форум. 2019. Вип. 2. С. 400–417.

3. Малявін Є. В., Семке Н. М. Громадські обєднання як складова частина політичної організації суспільства. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків : НТУ «ХПІ», 2011. Вип. 28 (32). С. 41–54.

4. Мелеганич Г. І., Колодій М. М. Освіта дорослих жінок у межах реалізації порядку денного «Жінки. Мир. Безпека» в Україні. *Вісник ДонНУ імені Василя Стуса. Серія «Політичні науки».* 2026. № 11. С. 34–39.

5. Підгурська М., Борзіхіна К. Організація й керівництво діяльністю жіночих громадських об'єднань. *Психологія і суспільство.* 2016. Т. 2. С. 157–160.

Єгор Усатий,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

Марія Кузьміна,
докторка філософії у галузі соціальної роботи, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДІ ІЗ СИРІТСЬКИМ ДИТИНСТВОМ

Соціальна та професійна самостійність молоді є одним із важливих результатів її соціалізації та переходу до дорослого життя. Особливого значення ця проблема набуває стосовно молоді із сирітським дитинством, життєвий шлях якої може характеризуватися специфічними умовами первинної соціалізації, обмеженістю сталих соціальних зв'язків та необхідністю більш інтенсивного використання інституційних ресурсів підтримки. Перехід від навчання до самостійного життя вимагає від молодої людини не лише професійних знань, але й здатності приймати рішення, взаємодіяти із соціальними інститутами, орієнтуватися у власних правах, використовувати доступні ресурси та вибудовувати професійну траєкторію.

Важливо, що соціальна та професійна самостійність не виникає автоматично з досягненням певного віку або завершенням навчання. Вона формується поступово в процесі соціалізації, накопичення соціального досвіду та розширення сфер відповідальності молодої людини. Для молоді із сирітським дитинством цей процес набуває особливого значення, оскільки завершення перебування в системі інституційної підтримки або закладі освіти може одночасно означати необхідність самостійного вирішення комплексу життєвих, соціальних і професійних завдань.

Соціотехнологічний аспект соціалізації сиріт у закладах вищої освіти дозволяє розглядати процес їх соціального становлення як систему цілеспрямованих взаємодій та соціальних впливів [3]. У цьому контексті соціальна робота має бути спрямована не лише на компенсацію наявних труднощів, а й на створення умов, за яких молода людина поступово набуває здатності самостійно використовувати можливості соціального середовища.

Тому одним із ключових завдань соціальної роботи є перехід від переважно підтримувальної моделі до моделі розвитку соціальної суб'єктності. Молодь із сирітським дитинством доцільно розглядати не лише як отримувачів соціальних послуг, але й як активних учасників процесу власного соціального та професійного становлення.

У межах такого підходу соціальну та професійну самостійність молоді із сирітським дитинством пропонуємо розуміти як інтегровану здатність молодої людини самостійно приймати соціально значущі рішення,

вибудовувати взаємодію з іншими людьми та соціальними інститутами, реалізовувати й захищати власні права, використовувати доступні ресурси, визначати професійні цілі та здійснювати дії, спрямовані на їх досягнення.

При цьому самостійність не слід ототожнювати з відмовою від соціальної допомоги. Людина функціонує в системі соціальних взаємозв'язків, тому здатність своєчасно визначити потребу в підтримці, знайти відповідний соціальний ресурс і скористатися ним також є проявом соціальної компетентності. Отже, завдання соціального працівника полягає не в тому, щоб повністю усунути потребу молодої людини в соціальних ресурсах, а в тому, щоб навчити її самостійно орієнтуватися в системі таких ресурсів.

Важливе місце в цьому процесі посідає соціальна взаємодія. Дослідження взаємодії агентів соціалізації та сиріт у закладах вищої освіти демонструє значення взаємовідносин між молодою людиною та різними суб'єктами соціального середовища [4]. Це дає підстави розглядати соціальну самостійність не як ізольованість особи, а як її здатність самостійно вибудовувати продуктивні соціальні зв'язки.

Професійна складова самостійності безпосередньо пов'язана з конкурентоспроможністю молодої людини на ринку праці. Проблематика підвищення конкурентоздатності сиріт-випускників закладів вищої освіти розглядалася як окремий напрям їх підготовки до подальшої життєдіяльності [2]. Відповідно, соціальна робота з молоддю із сирітським дитинством має охоплювати не тільки соціально-побутову адаптацію, але й професійне становлення, розвиток здатності орієнтуватися на ринку праці та формувати власну професійну траєкторію.

Окремим напрямом виступає формування соціально-правової компетентності. Соціально-правовий аспект соціалізації сиріт у вищій школі є важливою складовою їх соціального становлення [5]. Знання власних прав та можливостей соціального захисту саме по собі, однак, не забезпечує самостійності. Необхідно сформувати практичну здатність молодої людини застосовувати відповідні знання в конкретних життєвих ситуаціях.

На основі зазначеного пропонуємо виокремити п'ять взаємопов'язаних складових соціальної та професійної самостійності молоді із сирітським дитинством: соціально-комунікативну, соціально-правову, освітньо-професійну, ресурсно-адаптаційну та суб'єктно-діяльнісну.

1. Соціально-комунікативна самостійність передбачає здатність молодої людини встановлювати та підтримувати соціальні контакти, конструктивно взаємодіяти з різними соціальними групами та інституціями, звертатися по необхідну допомогу, представляти власні інтереси та брати участь у колективній діяльності.

Формування цієї складової особливо важливе в контексті переходу від освітнього середовища до професійного життя. Якщо під час навчання значна частина соціальних контактів формується в межах закладу освіти, то після його завершення молода людина повинна самостійно вибудовувати взаємодію з роботодавцями, установами, колегами та іншими суб'єктами.

Взаємодія агентів соціалізації та молоді із сирітським дитинством має значення для формування перспектив її подальшої соціалізації [4]. З позиції соціальної роботи це означає необхідність не лише надавати молодій людині підтримку, а й поступово розширювати коло її самостійних соціальних взаємодій.

2. Соціально-правова самостійність охоплює здатність особи орієнтуватися у власних правах, можливостях соціального захисту та механізмах взаємодії з відповідними інституціями. Соціально-правовий аспект соціалізації сиріт у вищій школі має безпосереднє значення для їх підготовки до самостійного життя [5].

Соціально-правова робота не повинна обмежуватися одноразовим інформуванням про перелік прав або пільг. Більш важливим є формування практичного алгоритму дій: визначити проблему, встановити компетентну установу, підготувати необхідні документи, сформулювати звернення, отримати відповідь та за необхідності здійснити подальші дії.

Таким чином, соціальний працівник поступово переходить від виконання певних дій замість молодої людини до консультування та супроводу її власної активності.

3. Освітньо-професійна самостійність передбачає здатність визначати професійні інтереси та цілі, оцінювати власні компетентності, приймати рішення щодо подальшого навчання, здійснювати пошук роботи та адаптуватися до професійного середовища.

Проблема конкурентоздатності сиріт-випускників закладів вищої освіти безпосередньо пов'язана з їх готовністю до виходу на ринок праці [2]. Тому професійна підготовка молоді із сирітським дитинством має доповнюватися соціальними технологіями, спрямованими на формування практичної готовності до працевлаштування.

У цьому напрямі можуть використовуватися професійне консультування, аналіз власних компетентностей, моделювання ситуацій працевлаштування, підготовка до професійної комунікації та формування індивідуальної професійної траєкторії.

Особливого значення набуває відмова від формування занижених професійних очікувань виключно на підставі попереднього соціального статусу молодої людини. Соціальна робота має бути орієнтована на розкриття її освітнього та професійного потенціалу.

4. Ресурсно-адаптаційна самостійність передбачає здатність молодої людини визначати наявні особистісні й соціальні ресурси та використовувати їх для вирішення актуальних життєвих завдань.

Соціотехнологічний підхід до соціалізації сиріт у системі вищої освіти створює підґрунтя для розуміння соціалізації як керованого процесу взаємодії особи із соціальним середовищем [3]. Відповідно, соціальний працівник має не лише надавати конкретний ресурс, але й сприяти формуванню в молодої людини здатності самостійно його знаходити.

Ресурсами можуть виступати освіта, професійні знання, сформовані соціальні контакти, можливості закладу освіти, соціальні служби, громадські організації та інші елементи соціального середовища. При цьому принципово важливо розвивати здатність молодої людини

розрізняти ситуації, які вона може вирішити самостійно, і ситуації, що потребують професійної допомоги.

5. Суб'єктно-діяльнісна самостійність характеризує готовність молодої людини бути активним учасником вирішення власних соціальних і професійних питань. Вона передбачає здатність аналізувати ситуацію, визначати можливі варіанти дій, приймати рішення та оцінювати їх результати.

Для формування такої позиції перспективним є використання інтерактивних технологій, які передбачають активну участь самої молодої людини. Дослідження технології мозкового штурму як інструменту підвищення мотивації здобувачів вищої освіти засвідчує можливості активних методів навчальної взаємодії [1]. Оскільки зазначена праця не присвячена безпосередньо молоді із сирітським дитинством, її положення доцільно використовувати саме як підґрунтя для розуміння активізаційного потенціалу інтерактивних методів, а не як доказ їх ефективності для цієї конкретної соціальної групи.

У соціальній роботі інтерактивні методи можуть використовуватися під час моделювання проблемних ситуацій, групового пошуку рішень, обговорення варіантів професійного розвитку та аналізу життєвих стратегій. Принципове значення має те, що фахівець не пропонує єдиного готового рішення, а створює умови для його самостійного пошуку.

Зазначені складові дозволяють запропонувати відповідну систему технологій соціальної роботи: діагностично-оцінювальні, соціально-комунікативні, соціально-правові, професійно-активізаційні та ресурсно-самостійницькі технології.

Діагностично-оцінювальні технології мають використовуватися для визначення ступеня готовності молодої людини до самостійного життя. При цьому важливо оцінювати не лише наявні проблеми, але й сформовані компетентності та ресурси.

Соціально-комунікативні технології спрямовуються на розширення соціальних контактів, формування досвіду взаємодії та розвиток здатності використовувати соціальні мережі підтримки. Соціально-правові технології забезпечують перехід від простого інформування до формування практичної здатності реалізовувати власні права.

Професійно-активізаційні технології орієнтовані на професійне самовизначення, підготовку до працевлаштування та розвиток конкурентоспроможності. Ресурсно-самостійницькі технології мають забезпечувати поступове перенесення відповідальності за прийняття та реалізацію рішень від фахівця до самої молодої людини.

На цій основі пропонуємо загальний алгоритм соціальної роботи:

оцінювання готовності до самостійного життя → визначення соціальних і професійних ресурсів → формування індивідуальної траєкторії супроводу → розвиток соціально-комунікативних і соціально-правових компетентностей → професійна активізація → розширення самостійності у прийнятті рішень → поступове зменшення інтенсивності зовнішньої підтримки → оцінювання готовності до самостійного соціального та професійного функціонування.

Важливою характеристикою запропонованого алгоритму є поступове зменшення інтенсивності зовнішньої підтримки. На початковому етапі

соціальний працівник може відігравати значну роль у визначенні проблем, пошуку ресурсів та організації взаємодії з різними інституціями. Надалі частина цих функцій має переходити до самої молодої людини.

У цьому контексті можна виокремити три умовні рівні соціального супроводу: підтримувальний, партнерський та консультативний. На підтримувальному рівні фахівець бере активну участь у вирішенні проблемної ситуації. На партнерському рівні рішення виробляються та реалізуються спільно. На консультативному рівні молода людина переважно діє самостійно, звертаючись до фахівця у випадках, коли потребує професійної консультації.

Такий перехід можна представити формулою: «зробити для людини» → «зробити разом із людиною» → «допомогти людині зробити самостійно».

Саме останній етап має бути одним із ключових критеріїв результативності соціальної роботи.

Водночас самостійність не означає припинення будь-якої підтримки. У сучасному суспільстві кожна людина використовує різні інституційні та неформальні ресурси. Тому результатом соціальної роботи має бути не відмова від допомоги як такої, а зміна способу її використання: від пасивного очікування зовнішнього вирішення проблеми до усвідомленого пошуку необхідного ресурсу.

Відповідно, оцінювання ефективності соціальної роботи з молоддю із сирітським дитинством не повинно обмежуватися кількістю проведених консультацій, тренінгів або інших заходів. Доцільніше оцінювати зміни в рівні самостійності молодої людини.

Такими критеріями можуть бути здатність самостійно встановлювати необхідні соціальні контакти; орієнтуватися у власних правах та механізмах їх реалізації; визначати професійні цілі; здійснювати дії щодо працевлаштування; знаходити та використовувати доступні ресурси; приймати рішення і відповідати за їх реалізацію.

Таким чином, соціальна та професійна самостійність молоді із сирітським дитинством є комплексним результатом соціалізації, що охоплює соціально-комунікативний, соціально-правовий, освітньо-професійний, ресурсно-адаптаційний та суб'єктно-діяльнісний компоненти. Її формування потребує системного застосування технологій соціальної роботи та поступового переходу від інтенсивної зовнішньої підтримки до самостійного використання молодою людиною ресурсів соціального середовища.

Соціотехнологічний підхід до соціалізації [3], організація взаємодії з агентами соціалізації [4], соціально-правове забезпечення [5], формування конкурентоспроможності випускників [2] та використання активізаційного потенціалу інтерактивних технологій [1] дозволяють сформувати комплексну модель соціальної роботи, орієнтовану на підготовку молодої людини до самостійного життя.

Отже, стратегічним результатом соціальної роботи має бути не максимальна кількість наданої молодій людині допомоги, а зростання її здатності самостійно організовувати власну життєдіяльність, реалізовувати права, використовувати соціальні ресурси, вибудовувати професійну траєкторію та конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем. Саме перехід від позиції отримувача допомоги до позиції

активного суб'єкта власного соціального та професійного становлення може розглядатися як один із ключових результатів технологічно організованої соціальної роботи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та емпіричній перевірці критеріїв соціальної і професійної самостійності молоді із сирітським дитинством, визначенні рівнів її сформованості, дослідженні взаємозв'язку між соціальними ресурсами, конкурентоспроможністю та успішністю професійної інтеграції, а також апробації диференційованих технологій соціального супроводу на різних етапах переходу молодої людини до самостійного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмін В. В., Хміль О., Воронюк І. Технології мозкового штурму як інструмент для підвищення мотивації до навчання здобувачів вищої освіти. *Наук. вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2023. Вип. 4. С. 64–69. https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/102 (дата звернення: 24.09.2026).

2. Кузьмін В. В. Підвищення конкурентоздатності сиріт-випускників вищих навчальних закладів. *Ринок праці та зайнятість населення* : науково-виробниче інформаційне видання / [гол. ред. В.Г. Федоренко] ; ІПК ДСЗУ. К. : Ринок праці та зайнятість населення, 2011. Вип. 4 (29). С. 44–46.

3. Кузьмін В. В. Соціалізація сиріт у вищих навчальних закладах України: соціотехнологічний аспект. Автореферат. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2013. URL: http://eir.zntu.edu.ua/handle/123456789/3594 (дата звернення: 24.09.2026).

4. Кузьмін В. В. Соціальна взаємодія агентів соціалізації та сиріт у ВНЗ: встановлення перспективи. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики :* зб. наук. пр. / [редкол.: Д.М. Ядранський (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2012. Вип. 54. С. 42–47. https://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/54/7.pdf (дата звернення: 24.09.2026).

5. Кузьмін В. В. Соціально-правовий аспект соціалізації сиріт у вищій школі. *Грані* : науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах / [гол. ред. С.В. Шевцов] ; ДНУ ім. Олеся Гончара. Д.: Грані, 2011. – Вип. 5 (79). С. 118–123. URL: https://grani.org.ua/index.php/journal/issue/view/53/51 (дата звернення: 24.09.2026).

Дар'я Шетілова,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Наталія Борисенко,
асистентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ І СФЕРИ ОСВІТИ

Сучасне суспільство перебуває в епіцентрі масштабної цифрової трансформації, що докорінно змінює підходи до освіти, працевлаштування, комунікації та механізмів соціального захисту. Цифрові технології поступово інтегруються у професійну діяльність, стаючи невід'ємним чинником взаємодії між фахівцями та тими, хто потребує соціальної підтримки. Особливої уваги потребує робота з молоддю, для якої цифровий простір є природним середовищем життєдіяльності. Саме тут молоді люди реалізують свій навчальний потенціал, налагоджують соціальні зв'язки, здійснюють професійний пошук, здобувають інформацію та долучаються до громадських проєктів. Варто наголосити, що автоматичне впровадження цифрових інструментів не є запорукою успіху. Якість соціальної роботи залежить передусім від фаховості спеціаліста, його рівня цифрової компетентності та готовності до безперервного професійного вдосконалення.

У цьому контексті концепція "освіта впродовж життя" стає визначальною. Базові знання, отрима ні під час здобуття вищої освіти, є фундаментальною основою діяльності, проте в умовах стрімких технологічних змін вони потребують постійного оновлення та адаптації протягом усієї професійної кар'єри.

Цифрові платформи, способи комунікації та вимоги до захисту інформації постійно оновлюються. Тому соціальному працівнику важливо не лише засвоювати окремі програми, а й систематично професійно вдосконалюватися, оцінювати нові інструменти та визначати, чи відповідають вони потребам конкретної людини.

Для вдосконалення та розширення свого потенціалу та навичок соціальний працівник має декілька варіантів розвитку. Це формальне, неформальне та інформальне здобуття освіти. Формальне - це здобуття освіти безпсередньо в закладі освіти. Неформальне - це здобуття освіти через тренінги, онлайн курси, семінари, майстерні. Інформальне - це саморозвиток.Українські дослідники, зокрема Калашнікова Л. та Черноус Л. (2026) пропонують вирізнити кілька основних напрямів використання цифрових інструментів у соціальній роботі. По перше, алгоритми штучного інтелекту можна використовувати для аналізу великих даних, виявлення закономірностей, прогнозування соціальних ризиків і ранньої ідентифікації кризових ситуацій. Це впливає на розвиток персоналізації соціальних послуг, підвищення точності оцінки потреб клієнтів та формування обґрунтованих рекомендацій щодо вибору оптимальних

моделей допомоги. Також генеративні системи штучного інтелекту щоразу активніше використовуються як інструменти професійної підтримки, зокрема для підготовки службової документації, аналізу нормативно-правових актів, узагальнення інформації та опрацювання можливих стратегій роботи зі складними соціальними випадками. По-друге, у соціальній роботі все частіше використовуються технології віртуальної та доповненої реальності. Їх потенціал реалізується насамперед у сфері психологічної реабілітації, терапії посттравматичних стресових розладів і тривожних станів, професійної підготовки соціальних працівників, розвитку комунікативних компетентностей та забезпечення інклюзивного навчання. Загалом, можемо зауважити, що використання імерсивного цифрового середовища дає змогу моделювати різноманітні соціальні ситуації, відпрацьовувати алгоритми професійної взаємодії та підвищувати результативність реабілітаційних заходів. По-третє, дослідники звертають увагу на асистивні цифрові технології, які орієнтовані на підтримку автономії людей з інвалідністю та осіб похилого віку. До цієї групи належать системи «розумного дому», засоби дистанційного моніторингу стану здоров'я, GPS-навігація, інтелектуальні протези, технології керування пристроями за допомогою руху очей, роботизовані помічники та інші рішення, що компенсують функціональні обмеження, підвищують рівень безпеки й розширюють можливості соціальної участі користувачів. Четвертим напрямом дослідники вирізняють використання блокчейн-технологій в управлінні соціальними програмами. Їх застосування сприяє ефективнішому контролю за використанням бюджетних і благодійних коштів, підвищує відкритість процедур розподілу гуманітарної допомоги та соціальних виплат, а також знижує ризики шахрайства й інших зловживань. І, насамкінець, п’ятий напрям використання цифрових технологій у системі соціальної роботи, згідно з переконаннями Л. Калашнікової та А. Черноус, полягає у використанні геоінформаційних систем, які поєднують результати просторової та соціальної аналітики. Їх можливості охоплюють картографування соціальної інфраструктури, візуалізацію територіального розподілу потреб населення, виявлення осередків соціальної вразливості та прогнозування наслідків кризових явищ. На думку дослідників, використання цих технологій підвищує обґрунтованість управлінських рішень, сприяє ефективному розподілу ресурсів і покращує координацію діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування, а також інших організацій під час реагування на надзвичайні ситуації. Отже, можемо дійти висновку, що сучасні цифрові технології безповоротно стали невід'ємною складовою професійної діяльності соціальних працівників, сприяючи тим самим підвищенню доступності, оперативності та ефективності соціальних послуг [2, с. 176].

Результатом безперервного професійного навчання має бути розвиток цифрової компетентності. І це не має зводитися лише до опанування комп’ютера, телефона чи однієї окремої програми. Бо тут безпосередньо йдеться про повний комплекс знань, практичних навичок та до відповідального та беспечного ставлення до цифрових технологій. Саме це і висвітлено у рамці цифрової компетентності громадян DigComp

2.2. Вони виокремлюють п’ять основних напрямів: інформаційна грамотність і робота з даними; комунікація та співпраця; створення цифрового контенту; безпека; розв’язання проблем.[134]

Аналізуючи дослідження Л. Калашникової про цифрові компетентності, де майбутніх соціальних працівників, розглядаються як чинники модернізації системи соціальних послуг. Авторка звертає увагу не лише на те як технічно працівник має володіти цифровими інструментами, а й на те, як він їх інтегрує використання цифрових технологій в етичну, та гуманістичну основу своєї соціальної роботи [2]. Такий підхід є принциповим. Бо за словами Л. Калашникової технологія повинна допомагати соціальному працівнику краще розуміти потреби людини, розширювати її можливості та забезпечувати доступ до підтримки, а не перетворювати професійну взаємодію на формальне опрацювання даних [2, с. 177-186].

Чому соціальні працівники мають опановувати цифрові технології? Всім відомо що цифрові технологію набувають все більшого та ширшого використовування не лише молоддю, та й активного впровадження їх в державні установи. Для полегшення та швидкого обміну данними між установами, зменшення використання паперової документації. Соціальний працівник працює з різними категоріями людей, в тому числі і з молодою . Тому соціальний працівник має знати як працювати в молодим покоління. Бо молоде покоління зараз як ніхто краще розуміються на сучасних цифрових тегногіях.

Аналізуючи статтю про «Використання цифрових інструментів у соціальній роботі з молоддю» Олександра Попова, який розглядає можливості застосування сучасних цифрових технологій у професійній діяльності соціального працівника. Олександр Ппов зазначає, що цифровізація соціальної роботи активно розвивається, а особливої актуальності вона набула під час пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні.

Автор також визначає що, цифрові інструменти це - програмне забезпечення, додатки та електронні платформи, які соціальний працівник використовує для виконання завдань соціальної роботи. Він поділяє їх на три типи інструментів: офлайнові, онлайнові та змішаного типу. Особливого значення має онлайн інструменти, оскільки молодь активно користується інтернет ресурсами.

Тож О. Попов висвітлює те, що цифрові інструменти підвищують доступність соціальних послуг, прискорюють комунікацію, дають змогу охопити більше клієнтів і краще враховувати їхні індивідуальні потреби. Водночас наголошує на проблемах захисту персональних даних, дотриманнні професійної етики, необхідності постійного розвитку цифрових компетентностей і можливих технічних перешкодах [3, с. 125-130]. Підкреслюючи статтю О. Попова, можу сказати що, - цифрові технології значно розширюють можливості соціальної роботи з молоддю, проте їх застосування має бути відповідальним та беспечним. Про те доцільно застосовувати цифрові засоби поєднуючи їх з традиційною безпосередньою взаємодією соціального працівника і клієнта.

Освіта впродовж життя є важливим чинником професійного розвитку фахівця соціальної роботи в цифровому суспільстві. Вона сприяє систематичному оновленню знань, формуванню цифрової компетентності та готовності відповідально використовувати технології у взаємодії з молоддю. Ефективність цифрових інструментів залежить не лише від їх технічних можливостей, а й від професійного судження, етичної відповідальності та врахування індивідуальних потреб отримувачів соціальних послуг. Подальшого вивчення потребують конкретні цифрові інструменти, які найкраще відповідають потребам молоді, а також способи оцінювання їх доступності, безпечності та практичної ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Замашкіна О. Мізюк В. Цифрові технології у соціальній роботі: можливості для підвищення доступності соціальних послуг. 2026. С. 223–224.

2. Калашнікова Л. Формування цифрових компетентностей майбутніх соціальних працівників як чинник модернізації системи соціальних послуг. Social Work and Education. 2026. Т. 13, № 1. С. 177–186

3. Попов О. А. Використання цифрових інструментів у соціальній роботі з молоддю. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2024. № 2. С. 125–130.

4. Vuorikari R. , Kluzer S. , Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 134 p.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Валентина Березан,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної роботи, реабілітації
та повоєнної адаптації
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ АНІМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний розвиток соціальної сфери, зумовлений суспільними трансформаціями, наслідками війни, посиленням соціальної вразливості окремих груп населення та необхідністю впровадження інклюзивних практик, актуалізує проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Особливого значення набуває формування здатності фахівців не лише реагувати на соціальні проблеми, а й створювати умови для активізації особистісного потенціалу людини, розвитку її соціальних зв'язків, творчої самореалізації та участі в житті спільноти. Однією з перспективних технологій реалізації зазначених завдань є соціально-педагогічна анімація, що інтегрує соціально-виховні, освітні, соціокультурні, комунікативні та інклюзивні можливості.

Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної анімації знайшли відображення в дослідженнях українських науковців. Зокрема, Д. Конончук розглядає анімаційну діяльність у соціально-педагогічному контексті, що дозволяє осмислювати її не лише як організацію дозвілля, а й як засіб соціального виховання та розвитку особистості [3]. Т. Лесіна дослідила соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності, обґрунтувавши значення цілеспрямованої професійної підготовки до її здійснення [5]. О. Бєлоліпцева розкрила особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійної ролі аніматора в роботі із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, визначивши необхідні для цього знання та вміння [1].

Сучасні підходи до формування анімаційної компетентності представлені в дослідженні О. Корносенко та О. Даниско, які обґрунтували її структуру в професійній підготовці майбутніх педагогів і розкрили можливості квест-технологій як засобу моделювання анімаційної діяльності [4]. Водночас О. Бойко та В. Ісаченко дослідили соціальну анімацію як технологію інтеграції молоді з інвалідністю, що засвідчує доцільність урахування інклюзивного спрямування анімаційної діяльності під час професійної підготовки фахівців соціальної сфери [2].

Важливим орієнтиром для осмислення змісту анімаційної компетентності є також міжнародні підходи до професійної підготовки фахівців соціально-освітньої сфери. Зокрема, Компетентнісна рамка Ради Європи (Portfolio Competence Framework) передбачає розвиток здатності фахівців створювати сприятливі умови для навчання, підтримувати участь молоді, організовувати спільну діяльність, здійснювати рефлексію та вдосконалювати власну професійну практику [6]. У прийнятій Рамковій програмі ЮНЕСКО з культурної та мистецької освіти (UNESCO Framework for Culture and Arts Education, 2024) наголошено на значенні культури й мистецтва для розвитку творчості, соціальної взаємодії, інклюзії та забезпечення доступності освітніх можливостей [7]. Хоча зазначені міжнародні документи не визначають безпосередньо структуру анімаційної компетентності соціального педагога, їхні положення створюють методологічні орієнтири для її обґрунтування.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність і структуру анімаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів, визначити педагогічні умови її формування та розкрити можливості вибіркової навчальної дисципліни «Анімаційна діяльність соціального педагога» у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти

Соціально-педагогічну анімацію доцільно розглядати як цілеспрямовану професійну діяльність, спрямовану на активізацію особистості та групи через організацію добровільної, змістовної, творчої й соціально значущої взаємодії. Її специфіка полягає у переході від організації діяльності *для учасників* до створення умов для діяльності *разом з учасниками*, що передбачає розвиток їхньої ініціативності, суб'єктності, відповідальності та соціальної участі. Відповідно, соціальний педагог у процесі анімаційної діяльності реалізує взаємопов'язані професійні ролі організатора, фасилітатора, мотиватора, посередника та партнера.

На нашу думку, анімаційна компетентність соціального педагога – це інтегрована професійна здатність, що ґрунтується на системі спеціальних знань, практичних умінь, професійних цінностей та особистісних якостей і забезпечує готовність фахівця до проєктування, організації, фасилітації та оцінювання соціально-педагогічної анімаційної діяльності, спрямованої на розвиток особистісного потенціалу, творчої самореалізації, соціальної взаємодії, участі та інклюзії різних груп населення. Запропоноване визначення дозволяє розглядати анімаційну компетентність як цілісне професійне утворення, що не обмежується організаторськими або творчими вміннями, а охоплює ціннісні орієнтації, спеціальні знання, технологічну підготовленість, здатність до фасилітації групових процесів і професійної рефлексії.

З урахуванням специфіки соціально-педагогічної діяльності пропонуємо виокремлювати п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів анімаційної компетентності майбутнього соціального педагога.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлення соціально-педагогічної значущості анімаційної діяльності, позитивне ставлення до творчої взаємодії, орієнтацію на гуманістичні цінності, повагу до людської гідності, різноманітності, добровільності участі та права особистості на самовираження.

Когнітивний компонент охоплює знання теоретичних засад, історії

становлення, функцій, принципів і підходів соціально-педагогічної анімації, розуміння особливостей різних груп населення, володіння знаннями про анімаційні технології, інклюзивний дизайн, професійну етику та безпеку учасників.

Операційно-технологічний компонент характеризує здатність визначати потреби й ресурси учасників, формулювати мету та очікувані результати анімаційних програм, добирати й застосовувати ігрові, музичні, театральні, танцювально-рухові, образотворчі, комунікативні та інші технології, адаптувати їх відповідно до індивідуальних можливостей і потреб учасників.

Комунікативно-фасилітативний компонент передбачає здатність створювати атмосферу довіри, психологічної безпеки та взаємоповаги, підтримувати групову взаємодію, мотивувати учасників до активності, сприяти співпраці, конструктивному розв'язанню конфліктних ситуацій, розвитку ініціативності та спільному ухваленню рішень.

Рефлексивно-оцінювальний компонент охоплює здатність аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати доступність, доцільність і результативність анімаційних програм, отримувати зворотний зв'язок від учасників, виявляти організаційні й етичні труднощі та визначати шляхи професійного вдосконалення.

Виокремлення зазначених компонентів має теоретико-методичний характер і спрямоване на конкретизацію змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Їх формування потребує інтеграції теоретичного навчання, практичного застосування анімаційних технологій, досвіду групової взаємодії та систематичної професійної рефлексії.

Одним із засобів реалізації такого підходу є включення до освітніх програм спеціалізованих навчальних дисциплін. Зокрема, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка в процесі підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти викладається вибіркова навчальна дисципліна «Анімаційна діяльність соціального педагога» обсягом 3 кредити ЄКТС (90 годин). Її зміст орієнтований на формування системного уявлення про соціально-педагогічну анімацію, опанування сучасних анімаційних технологій і розвиток готовності майбутніх фахівців до їх професійного застосування.

Теоретична підготовка в межах дисципліни охоплює вивчення поняття, історії становлення, функцій і принципів соціально-педагогічної анімації; сучасних методологічних підходів; професійних ролей і компетентностей соціального педагога-аніматора; етичних засад і меж професійної діяльності. Практична складова передбачає ознайомлення з технологіями ігрової, музичної, театральної, танцювально-рухової, образотворчої, комунікативної анімації, сторітелінгу, творчих майстерень, квестів, клубних і фестивальних форм діяльності, а також опанування методики проєктування анімаційних програм. Окрему увагу приділено особливостям організації анімаційної діяльності з різними групами населення, зокрема дітьми та молоддю, людьми старшого віку, особами з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами, ветеранами й ветеранками. При цьому важливими орієнтирами професійної підготовки є інклюзивність, добровільність участі, доступність середовища, травмаінформований підхід, дотримання професійних меж і забезпечення безпеки учасників.

Провідним методичним принципом викладання дисципліни вважаємо поєднання теоретичного осмислення анімаційної діяльності з практичним моделюванням професійних ситуацій. З цією метою доцільно використовувати аналіз соціально-педагогічних кейсів, рольові та імітаційні ігри, моделювання групової взаємодії, розроблення сценаріїв анімаційних заходів, мікрофасилітацію, групове проєктування, взаємооцінювання та рефлексивний аналіз.

Особливе місце в практичній підготовці належить проєктуванню авторської соціально-педагогічної анімаційної програми для визначеної цільової групи. Виконання такого завдання передбачає послідовне визначення соціальної проблеми та потреб учасників, формулювання мети й очікуваних результатів, добір технологій і форм діяльності, планування етапів реалізації, визначення ресурсів, способів забезпечення доступності та безпеки, а також критеріїв оцінювання результативності програми.

Прикладом навчально-проєктної моделі може бути програма «СпільноДія: простір участі та творчості», спрямована на створення умов для взаємодії молоді, людей старшого віку, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів і ветеранок та інших мешканців громади через спільну творчу й соціокультурну діяльність. Її проєктування дозволяє інтегрувати знання про соціальні потреби різних груп населення, принципи інклюзивності, технології фасилітації, розвиток соціальних зв'язків та механізми залучення до участі в житті спільноти. Важливо, що результатом такого навчального завдання має бути не лише розроблена програма, а й здатність здобувача обґрунтувати її соціально-педагогічну доцільність, передбачити потенційні бар'єри участі, визначити можливості адаптації та оцінити відповідність запланованої діяльності потребам цільової групи.

На основі теоретичного аналізу та навчально-методичного проєктування пропонуємо виокремити такі педагогічні умови формування анімаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів: інтеграція теоретичної та практичної підготовки; застосування активних, інтерактивних і партисипативних методів навчання; моделювання реальних професійних ситуацій; створення умов для творчої ініціативи й самостійного проєктування; формування здатності забезпечувати інклюзивність анімаційної діяльності; розвиток комунікативно-фасилітативних умінь; систематична професійна рефлексія.

Особливого значення набуває формування готовності майбутніх соціальних педагогів до переходу від директивної організації заходів до фасилітації соціальної участі. Якщо традиційна модель організації дозвілля передбачає переважно визначення змісту й форм діяльності організатором, то партисипативна модель соціально-педагогічної анімації орієнтована на залучення учасників до визначення власних потреб, планування, реалізації та оцінювання спільних ініціатив. Такий підхід відповідає компетентнісним орієнтирам Ради Європи щодо підтримки активної участі, самостійності та відповідальності молоді [6].

Водночас професійна підготовка повинна передбачати усвідомлення меж анімаційної діяльності, яка не є тотожною психотерапії або спеціалізованій психологічній реабілітації. Її основне призначення полягає у створенні соціально-педагогічних умов для взаємодії, самовираження, розвитку соціальних компетентностей, творчої активності та участі людини

в житті спільноти. Це зумовлює необхідність дотримання професійної етики, принципів добровільності й недискримінації, а також готовності до міждисциплінарної взаємодії.

Отже, формування анімаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів є важливою складовою їхньої професійної підготовки, оскільки забезпечує здатність використовувати соціально-педагогічну анімацію як технологію активізації особистісного потенціалу, розвитку соціальних зв'язків, творчої самореалізації та соціальної інклюзії. Запропонована п'ятикомпонентна структура анімаційної компетентності дозволяє конкретизувати зміст відповідної підготовки та визначити педагогічні умови її здійснення.

Викладання вибіркової дисципліни «Анімаційна діяльність соціального педагога» створює можливості для інтеграції теоретичних знань із практичними вміннями проєктування, організації, фасилітації та оцінювання анімаційної діяльності. Перспективами подальших досліджень є обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості анімаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів та емпірична перевірка результативності запропонованих педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєлоліпцева О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійної ролі аніматора у процесі соціально-педагогічної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2014. № 22. С. 70–74. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/journal/article/57 (дата звернення: 28.09.2026).

2. Бойко О., Ісаченко В. Соціальна анімація як технологія інтеграції молоді з інвалідністю. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2021. № 1(6). С. 147–153. URL: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234160.

3. Конончук Д. Соціально-педагогічні аспекти анімаційної діяльності. *Освітній простір України.* 2017. № 10. С. 146–154. URL: https://surli.cc/nrfmqt (дата звернення: 28.09.2026).

4. Корносенко О., Даниско О. Розвиток анімаційної компетентності майбутніх педагогів засобами квест-технологій. *Українська професійна освіта.* 2026. № 19. С. 84–91 URL: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363599.

5. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.

6. Portfolio Competence Framework. *Council of Europe. Council of Europe Youth Work Portfolio.* 2026. URL: https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/portfolio-competence-framework (date of access: 28.09.2026).

7. UNESCO Framework for Culture and Arts Education. Paris : UNESCO, 2024. 10 p. URL: https://surl.li/blmnnh (date of access: 28.09.2026).

Тетяна Бурлєй,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Наталія Борисенко,
асистентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇХ РОБОТИ В УОМВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Професійна діяльність фахівців із соціальної роботи характеризується високою емоційною залученістю, необхідністю взаємодії з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, та відповідальністю за надання своєчасної й ефективної допомоги. В умовах повномасштабної війни в Україні зростає потреба в соціальній підтримці внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, сімей загиблих військовослужбовців та інших уразливих категорій населення. Тривале зіткнення з людськими стражданнями, професійний стрес і обмеженість ресурсів підтримки можуть спричиняти емоційне виснаження соціальних працівників. Тому дослідження соціально-психологічних аспектів цього явища має важливе значення для збереження професійного благополуччя фахівців і забезпечення якості соціальних послуг.

Проблематика професійного вигорання та емоційного виснаження представлена в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців. Теоретичні основи вивчення вигорання розробляли Г. Фройденбергер, К. Маслач, С. Джексон, В. Шауфелі, М. Лейтер та ін. Їхні праці присвячені визначенню сутності вигорання, його структурних компонентів і взаємозв'язку з професійним стресом. Серед українських дослідників проблематику професійного вигорання соціальних працівників висвітлювали Г. Рідкодубська, С. Миколюк, І. Суровцева, О. Леонов, О. Терлига, Л. Кримчак та ін. У їхніх працях розглядаються особливості професійного виснаження, чинники його виникнення, специфіка роботи соціальних працівників в умовах війни та можливості профілактики вигорання.

Професійне вигорання є складним соціально-психологічним феноменом, що виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу, особливо за умов недостатнього відновлення ресурсів особистості. У науковій літературі традиційно виокремлюють три основні компоненти професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійної ефективності. Емоційне виснаження виявляється у відчутті втоми, браку енергії та зменшенні здатності емоційно реагувати на професійні ситуації. Деперсоналізація характеризується дистанціюванням від отримувачів послуг, формалізацією взаємодії та зниженням емпатійності. Зменшення професійної ефективності супроводжується сумнівами у власній

компетентності, незадоволеністю результатами роботи й втратою відчуття її значущості [4].

Прояви вигорання можуть охоплювати емоційну, когнітивну, поведінкову та фізіологічну сфери. Серед них – дратівливість, труднощі з концентрацією уваги, порушення сну, зниження мотивації, відчуття безпорадності та уникнення професійних контактів. Дослідження українських науковців засвідчують важливість урахування як індивідуальних характеристик фахівця, так і організаційного середовища, у якому він працює [1]. Водночас вигорання не варто ототожнювати зі звичайною втомою: воно формується поступово й може негативно впливати як на особистість працівника, так і на якість соціальної допомоги.

Чинники професійного вигорання соціальних працівників доцільно розглядати на кількох взаємопов'язаних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та організаційному. До індивідуальних чинників належать труднощі емоційної саморегуляції, надмірна відповідальність, високі вимоги до себе та недостатність навичок відновлення після стресових ситуацій. Міжособистісні чинники охоплюють постійне зіткнення з людськими стражданнями, конфлікти з отримувачами послуг, складність комунікації та переживання вторинного травматичного стресу [2].

Організаційні передумови включають надмірне робоче навантаження, дефіцит часу, недостатнє кадрове забезпечення, нечіткий розподіл обов'язків і брак професійної підтримки. У наукових працях, присвячених професійному вигоранню соціальних працівників, наголошується на значущості умов професійної діяльності, організації робочого процесу та доступності підтримки фахівців. Окрему увагу приділено необхідності профілактики вигорання в установах соціального обслуговування [5]. Отже, професійне вигорання не можна пояснювати виключно особистісними особливостями працівника, оскільки воно формується під впливом комплексу психологічних, соціальних та організаційних чинників.

Специфіка соціальної роботи полягає в поєднанні професійних знань, комунікативних умінь та емоційної залученості у процес допомоги людині. Соціальні працівники взаємодіють із людьми, які переживають втрату, насильство, вимушене переміщення, матеріальні труднощі та інші кризові обставини. Така діяльність потребує постійного прояву емпатії, терпіння, витримки й здатності приймати рішення в умовах невизначеності [3].

Важливою особливістю є необхідність одночасно враховувати індивідуальні потреби отримувачів послуг, вимоги законодавства, професійні стандарти та можливості установи. Значний обсяг документації, обмежені ресурси й високе навантаження можуть зменшувати час, доступний для безпосередньої роботи з людьми, та посилювати відчуття професійного безсилля.

Додатковим ризиком є тривале перебування в ситуаціях емоційної напруги без належної супервізії та підтримки колег. Дослідження українських науковців засвідчують актуальність проблеми професійного вигорання соціальних працівників та необхідність пошуку дієвих способів

збереження їхнього професійного благополуччя. Особливої уваги потребує робота з людьми, які мають досвід вимушеного переміщення або травматичних подій, оскільки вона може супроводжуватися вторинним травматичним стресом [1].

Таким чином, емоційне виснаження соціальних працівників формується не лише через інтенсивність взаємодії з отримувачами послуг, а й унаслідок поєднання психологічних, організаційних і суспільних навантажень. Це зумовлює потребу в комплексному розумінні професійного благополуччя фахівців та вдосконаленні умов їхньої професійної діяльності.

Отже, емоційне виснаження та професійне вигорання є важливими соціально-психологічними проблемами у сфері соціальної роботи. Їх виникнення зумовлюється поєднанням емоційної складності професійних завдань, інтенсивності міжособистісної взаємодії, організаційних труднощів і недостатності ресурсів відновлення. Специфіка роботи з уразливими категоріями населення посилює потребу в емоційній саморегуляції та професійній підтримці. Розуміння механізмів виснаження є необхідною передумовою збереження психологічного благополуччя соціальних працівників. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням ролі супервізії, підтримки колег, розвитку навичок самодопомоги та вдосконалення організаційних умов праці у зниженні ризиків професійного вигорання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кримчак Л. Профілактика професійного вигорання фахівців у практиці соціальної роботи з пораненими військовослужбовцями. *Інклюзія і суспільство.* 2024. № 2. URL: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-5 (дата звернення: 15.10.2026).

2. Миколюк С. Професійне вигорання соціальних працівників в умовах війни. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 6. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.6.5 (дата звернення: 15.10.2026).

3. Рідкодубська Г. Професійне вигорання соціальних працівників. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2020. № 1 (34). URL: https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-42 (дата звернення: 15.10.2026).

4. Суровцева І., Леонов О. Передумови професійного вигорання фахівців із соціальної роботи та шляхи його подолання. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. 2023. № 10. URL: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2023.10.303854 (дата звернення: 15.10.2026).

5. Терлига О. Профілактика професійного вигорання соціальних працівників в територіальних центрах соціального обслуговування. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування.* 2024. № 12. URL: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320590 (дата звернення: 15.10.2026).

Марія Дамаскіна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальностіі С4 Психологія
Національного університету охорони здоров'я України
імені П. Л. Шупика

Володимир Краснов,
доктор медичних наук, кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач, професор кафедри освіти, психології, права та професійного
розвитку у сфері охорони здоров'я
Національного університету охорони здоров'я України
імені П. Л. Шупика

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ КЛІНІЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СИТУАЦІЯХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасна професійна підготовка клінічного психолога має забезпечувати не лише засвоєння теоретичних знань і психодіагностичних алгоритмів, а й формування здатності діяти в ситуаціях, для яких характерні неповнота, неоднозначність і суперечливість інформації. У реальній клінічній практиці фахівець часто не має наперед визначеної сукупності даних, достатньої для однозначного висновку: інформація уточнюється у процесі клінічного інтерв'ю, психодіагностичного обстеження, спостереження та аналізу життєвого контексту клієнта. За таких умов професійна компетентність виявляється не стільки у відтворенні готового алгоритму, скільки у здатності обґрунтовано працювати з невизначеністю, формулювати альтернативні гіпотези, визначати дефіцит інформації, оцінювати ризики та межі власної компетентності.

Проблема прийняття рішень в умовах невизначеності є особливо значущою для підготовки майбутніх клінічних психологів, оскільки професійна помилка може мати безпосередні наслідки для психологічного благополуччя та безпеки клієнта. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що толерантність або інтолерантність до невизначеності пов'язана з особливостями клінічного міркування, пошуку додаткової інформації та професійної поведінки, однак не може розглядатися як самодостатній показник професійної готовності [1; 2; 3]. Прийняття клінічного рішення є складним процесом, у якому взаємодіють професійні знання, попередній досвід, когнітивна гнучкість, рефлексивність, емоційна саморегуляція та характеристики конкретної ситуації.

У зв'язку з цим готовність майбутнього клінічного психолога до прийняття рішень у ситуаціях невизначеності доцільно розглядати як інтегративну складову професійної компетентності. Йдеться не про здатність усунути невизначеність як таку, а про здатність зберігати професійну обґрунтованість дій за відсутності повної інформації. Така готовність передбачає вміння розрізняти факти й припущення, утримувати декілька альтернативних пояснень, своєчасно виявляти інформаційні прогалини, визначати наступний доцільний крок,

аргументувати рішення та переглядати його у разі появи нових даних. Важливою ознакою професійної зрілості є також здатність визнавати межі власного знання і компетентності та, за потреби, звертатися по супервізійну чи міждисциплінарну підтримку.

У структурі такої готовності можна виокремити взаємопов'язані компоненти. Когнітивно-аналітичний компонент забезпечує структурування клінічної інформації, формулювання й перевірку гіпотез, виявлення суперечностей та дефіциту даних. Операційно-рішеннєвий компонент виявляється у виборі професійно доцільної дії, оцінюванні можливих наслідків і ризиків та аргументації рішення. Емоційно-регулятивний компонент пов'язаний зі здатністю зберігати продуктивність в умовах неоднозначності, не переходячи до передчасного рішення лише для зниження власного дискомфорту. Рефлексивно-етичний компонент охоплює критичне осмислення власних висновків, усвідомлення можливих когнітивних упереджень, меж професійної компетентності та відповідальності перед клієнтом.

Отже, професійна підготовка майбутніх клінічних психологів має створювати навчальні умови, у яких зазначені компоненти не лише декларуються, а систематично тренуються. Традиційні завдання з однією наперед визначеною правильною відповіддю є недостатніми для цього, оскільки вони переважно перевіряють відтворення засвоєної інформації. Натомість клінічні кейси дозволяють моделювати ситуації з неповними, надлишковими або суперечливими даними, у яких здобувач повинен не вгадати «правильний діагноз», а продемонструвати логіку професійного міркування: виокремити значущу інформацію, сформулювати альтернативні гіпотези, визначити, яких даних бракує, і обґрунтувати подальші дії.

Дані метааналізу F. Wu та співавторів підтверджують освітній потенціал case-based learning у викладанні психології [5]. Водночас ефективність клінічного кейсу залежить від його дидактичної конструкції. Якщо умова містить очевидний набір ознак і передбачає лише одну відповідь, завдання слабко моделює професійну невизначеність. Значно більший потенціал мають поетапні кейси, в яких інформація відкривається поступово, а кожне наступне рішення здобувача залежить від попередньої оцінки ситуації. Такий формат дозволяє оцінювати не тільки кінцевий висновок, а й сам процес професійного мислення.

Важливим доповненням до кейсового навчання є симуляційні технології, які переводять рішення з площини теоретичного аналізу у площину професійної дії. Симуляція може передбачати взаємодію зі стандартизованим клієнтом, рольовий сценарій первинної консультації, моделювання психодіагностичної або кризової ситуації. Дослідження J. Sheen та співавторів засвідчує позитивний потенціал симуляційного навчання для розвитку клінічної компетентності та професійної впевненості студентів клінічної психології [4]. Проте впевненість сама по собі не є достатнім критерієм якості рішення: професійно значущою є здатність пояснити підстави власної дії, врахувати альтернативи та скоригувати рішення після отримання нової інформації.

Саме тому суттєвим елементом симуляційного навчання має бути структурований дебрифінг. Його функція полягає не лише у повідомленні

здобувачеві про правильність або помилковість дії, а у відновленні логіки прийняття рішення: яка інформація була визначена як ключова, які альтернативи розглядалися, що було проігноровано, які ризики враховувалися та що могло вплинути на передчасне завершення професійного пошуку. У такому форматі помилка перестає бути лише негативним результатом і перетворюється на ресурс для розвитку рефлексії та корекції професійного мислення.

Поєднання клінічних кейсів, симуляційного навчання та дебрифінгу дає змогу побудувати практико-орієнтовану послідовність професійної підготовки: аналіз ситуації – формування альтернативних гіпотез – визначення інформаційного дефіциту – прийняття та обґрунтування рішення – його реалізація у симульованій взаємодії – рефлексивний аналіз наслідків. Така логіка відповідає розумінню професійної компетентності не як суми окремих знань і навичок, а як здатності інтегровано застосовувати їх у конкретній професійній ситуації.

Особливого значення набуває питання оцінювання сформованості цієї готовності. Доцільно поєднувати стандартизовані психодіагностичні методики з авторськими клінічними кейсами, які дають змогу аналізувати безпосередньо якість професійного рішення. Критеріями можуть бути здатність виокремити релевантні дані, сформулювати альтернативні гіпотези, виявити дефіцит інформації, оцінити ризики, визначити межі компетентності, обґрунтувати наступний крок і переглянути рішення після надходження додаткових відомостей. Такий підхід дозволяє розмежувати суб'єктивне відчуття впевненості та фактичну якість роботи з професійною невизначеністю.

Таким чином, готовність майбутніх клінічних психологів до прийняття рішень у ситуаціях невизначеності доцільно розглядати як значущу складову їхньої професійної компетентності. Її формування потребує переходу від переважно репродуктивного засвоєння знань до навчальних форматів, що відтворюють неоднозначність реальної клінічної практики. Клінічні кейси створюють умови для розвитку професійного міркування, симуляційне навчання – для апробації рішення у дії, а дебрифінг і рефлексія – для усвідомлення та корекції способу мислення. Перспективою подальшого дослідження є емпіричне вивчення психологічних та операційних характеристик цієї готовності й обґрунтування моделі її формування засобами клінічних кейсів і симуляційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brun C., Zerhouni O., Akinyemi A., Houtin L., Monvoisin R., Pinsault N. Impact of uncertainty intolerance on clinical reasoning: A scoping review of the 21st-century literature. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. 2023. Vol. 29, № 3. P. 539–553. URL: https://doi.org/10.1111/jep.13756 (date of access: 15.10.2026).

2. Ilgen J. S., Eva K. W., de Bruin A., Cook D. A., Regehr G. Comfort with uncertainty: Reframing our conceptions of how clinicians navigate complex clinical situations. *Advances in Health Sciences Education*. 2019. Vol. 24, № 4. P. 797–809. URL: https://doi.org/10.1007/s10459-018-9859-5 (date of access: 15.10.2026).

3. Quinlan E., Deane F. P., Schilder S., Read E. Confidence in case formulation and pluralism as predictors of psychologists' tolerance of uncertainty. *Counselling Psychology Quarterly.* 2022. Vol. 35, № 4. P. 943–958. URL: https://doi.org/10.1080/09515070.2021.1997918 (date of access: 15.10.2026).

4. Sheen J., Sutherland-Smith W., Thompson E., Youssef G. J., Dudley A., King R., Hall K., Dowling N. A., Gurtman C., McGillivray J. A. Evaluating the impact of simulation-based education on clinical psychology students' confidence and clinical competence. *Clinical Psychologist.* 2021. Vol. 25, № 3. P. 271–282. URL: https://doi.org/10.1080/13284207.2021.1923125 (date of access: 15.10.2026).

5. Wu F., Wang T., Yin D., Xu X., Jin C., Mu N., Tan Q. Application of case-based learning in psychology teaching: A meta-analysis. *BMC Medical Education.* 2023. Vol. 23. Article 609. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04525-5 (date of access: 15.10.2026).

Наталя Захарова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СОЦІАЛЬНИХ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ

Одним із напрямів модернізації освітнього процесу є системне впровадження інноваційних педагогічних і цифрових технологій. Водночас їх використання має бути підпорядковане визначеним освітнім цілям і потребам здобувачів освіти, а не зводитися до формального застосування нових технічних засобів. У *Законі України "Про вищу освіту"* підкреслено, що освіта покликана забезпечувати соціально-економічний, культурний та інноваційний розвиток суспільства. Аналогічну позицію містить і *Концепція Нової української школи*, де акцентовано увагу на необхідності інноваційної трансформації всього освітнього середовища, включно з підготовкою педагогічних кадрів як основних агентів змін [1; 2]. Отже, інноваційне оновлення професійної підготовки педагогів соціальних потребує цілісного підходу до організації освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів соціальних відповідно до сучасних суспільних викликів. У складних соціальних умовах важливо забезпечити не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток умінь аналізувати складні життєві ситуації, налагоджувати міжособистісну взаємодію, обґрунтовувати професійні рішення та використовувати доступні ресурси допомоги.

Мета тез: обґрунтувати структурно-функціональну модель упровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів соціальних і розкрити призначення її основних компонентів.

У межах дослідження підготовки майбутніх педагогів соціальних до використання інноваційних технологій трактуємо це поняття як складову загальної професійної підготовки фахівця; як процес набуття здобувачами сукупності професійних компетентностей та як готовність до інноваційно-технологічної діяльності, а інноваційні технології -— як сукупність педагогічних методів, цифрових інструментів та організаційних практик, спрямованих на активізацію навчальної діяльності, розвиток професійних умінь і наближення освітнього процесу до реальних умов майбутньої роботи.

Особливої ваги набуває впровадження інноваційних соціально-педагогічних технологій, інструментів та моделей професійного розвитку. які сприяють формуванню нових інноваційних підходів, механізмів мобільності, адаптивності та креативності фахівця у сфері освіти й соціальної роботи. Перспективність інноваційного підходу розширює можливості практикоорієнтованого навчання у традиційному та віртуальному освітніх середовищах. За результатами теоретичного

опрацювання проблеми розроблено модель упровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів [3; 4].

Структура моделі охоплює шість взаємопов'язаних компонентів: цільовий, змістовий, технологічний, організаційний, оцінювально-рефлексивний і результативний. Така побудова забезпечує логічний взаємозв'язок між визначенням мети підготовки, добором змісту, організацією навчання та оцінюванням очікуваних результатів.

Цільовий компонент визначає спрямованість професійної підготовки на формування інтегрованої компетентності, володіння фаховими знаннями, дотримання етичних принципів, розвинені комунікативні вміння, емпатію, здатність до командної взаємодії та готовність діяти в умовах невизначеності. Особливого значення набуває підготовка до роботи з дітьми, сім'ями та іншими категоріями населення, які потребують соціально-педагогічної підтримки.

Змістовий компонент передбачає оновлення навчальних матеріалів відповідно до актуальних завдань соціально-педагогічної діяльності. Доцільним є включення тематики кризової та інклюзивної соціальної педагогіки, соціального супроводу сімей, захисту прав дитини, профілактики насильства й організації психосоціальної допомоги. Важливе місце мають посідати практичні ситуації, що відображають професійні виклики, а також завдання, спрямовані на аналіз потреб людини, визначення наявних ресурсів і вибір обґрунтованих способів підтримки.

Технологічний компонент охоплює інструменти реалізації змісту підготовки: кейс-метод, проєктне навчання, проблемно-орієнтовані завдання, вправи, рольові ігри та цифрові освітні платформи. Зокрема, аналіз змодельованих випадків допомагає студентам визначати потреби отримувачів допомоги й аргументувати можливі рішення, а проєктна діяльність сприяє розробленню соціальних ініціатив для конкретних цільових груп або громад. Платформи Moodle, Padlet і Miro можуть використовуватися для спільної роботи, обміну матеріалами та представлення результатів.

Організаційний компонент забезпечує умови для практичного опанування професійних умінь. Він передбачає поєднання аудиторного й дистанційного навчання, індивідуальної та групової роботи, взаємонавчання, наставництва й співпраці із соціальними службами, закладами освіти та громадськими організаціями. Залучення студентів до соціальних проєктів, волонтерських ініціатив і практикумів, майстер-класів дає змогу співвідносити теоретичні знання з потребами громади. Така діяльність має здійснюватися з дотриманням професійної етики, конфіденційності та принципів безпеки отримувачів допомоги.

Оцінювально-рефлексивний компонент спрямований на відстеження навчального розвитку та формування аналітичних компетентностей. Важливим критерієм оцінювання є не лише засвоєння знань, а й здатність студентів аналізувати проблемні ситуації, обґрунтовувати рішення, враховувати етичні аспекти взаємодії та визначати напрями власного розвитку.

Результативний компонент відображає очікувані зміни у професійній підготовленості майбутнього соціального педагога: поглиблення фахових

знань, розвиток аналітичних і комунікативних умінь, цифрової грамотності, відповідальності та рефлексивної культури. Очікується також підвищення готовності до міждисциплінарної взаємодії, розв'язання практичних завдань і пошуку ресурсів підтримки різних соціальних груп. Водночас підтвердження ефективності моделі потребує окремої експериментальної перевірки з використанням відповідних критеріїв і діагностичних методик. Практичним напрямом реалізації запропонованої моделі може стати розроблення навчального мінікурсу з розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів соціальних засобами інноваційних технологій. До його змісту доцільно включити аналіз соціально-педагогічних кейсів, моделювання професійних ситуацій, розроблення соціальних проєктів, опанування цифрових інструментів і виконання рефлексивних завдань. Це створить передумови для системного застосування моделі в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Отже, запропонована модель об'єднує цільові орієнтири, оновлений зміст, інноваційний інструментарій, організаційні умови, процедури оцінювання та очікувані результати професійної підготовки. Її значення полягає у створенні методичного підґрунтя для формування компетентного, відповідального й адаптивного педагога соціального, здатного працювати в умовах суспільних змін. Перспективою подальших досліджень є експериментальна перевірка результативності моделі та визначення критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Нової української школи. URL: http://msu.edu.ua/ (дата звернення: 15.10. 2026).

2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.10.2026).

3. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

4. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія / за заг. ред. Л. Л. Хоружої. Київ : Ліра-К, 2024. 232 с.

Марина Лехолетова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

КАР'ЄРНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Соціально-економічні зміни, які відбуваються в українському суспільстві обумовлюють необхідність пошуку нових можливостей для успішного професійного розвитку молоді в своїй державі. В цьому контексті актуальною стає наявність в закладах вищої освіти кар'єрної підтримки майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, що допоможе сформувати стійкі професійні орієнтації.

В умовах закладу освіти супровід у плануванні кар'єри, відповідно до власних інтересів і здібностей здобувачів, сприятиме утвердженню професійних орієнтацій майбутніх фахівців. Зокрема, через поглиблення й розширення професійних інтересів, розвиток творчої самореалізації, стимулювання мотивації кар'єрного розвитку, формування навичок працювати в команді та в різних умовах професійних ситуацій [1]. Спрямувати траєкторію професійного розвитку здобувачів можна під час організації та проведення практик відповідно до графіку навчального процесу в закладах освіти. Важливо щоб завдання практики були направлені на розв'язання конкретних професійних завдань, з обов'язковим проведенням супервізій, що сприятиме формуванню у майбутніх фахівців системи професійних умінь, цілісному уявленню про особливості професійної діяльності [3], розвинути власний особистісний і професійний імідж, що є невід'ємною умовою соціальної успішності.

І. Нохріна та Н. Клішевич зазначають, що «…сформований імідж сприяє накопиченню соціального капіталу та розширенню можливостей, що веде до зростання соціальної успішності, яка, у свою чергу, зміцнює та легітимізує імідж особистості» [5, с. 137]. Формування позитивного іміджу здобувачів і їх кар'єрна підтримка може бути реалізована в закладах освіти через впровадження цифрових технологій з організації: консультацій онлайн, вебінарів та тренінгів, забезпечення доступу до баз вакансій, стажувань, використання платформ для пошуку вакансій (JobTeaser, LinkedIn). Створення цифрового середовища університету сприятиме кар'єрному самовизначенню і профорієнтації здобувачів.

Міжнародний досвід функціонування центрів розвитку кар'єри показує ефективність такої практики, зокрема, у сприянні професійної адаптації та підвищенні конкурентоспроможності здобувачів закладів вищої освіти на ринку праці.

Аналізуючи кар'єрну екосистему університетів США, науковці М. Братко та Р. Шкурат, до умов кар'єрної підтримки здобувачів освіти у процесі професійної підготовки відносять: інтеграцію кар'єрного розвитку в освітній процес і студентську інфраструктуру, множинність точок входу до сервісів, цифрову підтримку та сталі партнерства з роботодавцями й спільнотами випускників [2, с. 227]. Вказані умови

забезпечуються доступністю професійного супроводу (інформаційною, організаційною, цифровою, соціальною й партнерською). Такий підхід, на нашу думку є дієвим для розвитку кар'єрних компетентностей та цифрової грамотності здобувачів, формування в них soft skills.

До перспектив розвитку центрів розвитку кар'єри в Україні, Д. Лобанов відносить «…розширення партнерств із роботодавцями, використання цифрових платформ і технологій, підвищення професійної кваліфікації персоналу центрів через міжнародний обмін досвідом і навчання тощо» [4, с. 44]. Окрім розширення партнерств із роботодавцями, перспективним для кар'єрної підтримки здобувачів освіти, вважаємо залучення роботодавців до освітнього процесу (проведення лекцій, майстер-класів) для обміну досвідом, наставництва й навчання. Така практико-орієнтована підготовка підвищить рівень професійного самовизначення майбутніх фахівців до працевлаштування.

Результати аналізу досліджень, щодо міжнародного й вітчизняного досвіду розвитку кар'єрної екосистеми університетів [1; 2; 4], дозволили узагальнити ключові компоненти кар'єрної підтримки здобувачів освіти у процесі професійної підготовки:

- сприяння у кар'єрному самовизначенні й профорієнтація (діагностування професійних орієнтацій, визначення індивідуальної кар'єрної траєкторії, ярмарки вакансій);
- організація кар'єрного консультування та супроводу (наставництво з боку викладачів і випускників, допомога у плануванні кар'єри, формування навичок написання мотиваційних листів, проходження співбесіди, самопрезентації, прийняття рішень);
- формування soft skills (розвиток критичного мислення, формування навичок роботи в команді, тайм-менеджменту, вирішення конфліктів);
- розвиток цифрової кар'єрної грамотності (доступ до бази вакансій та стажувань для різних категорій здобувачів, допомога у створенні цифрового портфоліо, формування навичок використання цифрових інструментів для пошуку роботи);
- практико-орієнтована професійна підготовка (залучення роботодавців до освітнього процесу, направлення на практику для відпрацювання професійних вмінь з можливим подальшим працевлаштуванням, організація можливостей для академічної мобільності).

Для визначення ефективності кар'єрної підтримки здобувачів освіти у процесі професійної підготовки доцільно здійснювати моніторинг кар'єрних траєкторій випускників (працевлаштування, відповідності роботи здобутій спеціальності, професійного розвитку), а також організовувати анкетування здобувачів і роботодавців для удосконалення кар'єрної підтримки здобувачів в закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль Л., Орлов В. Методологія формування кар'єрних орієнтацій і досягнення професійного успіху. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* / за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г. Київ: Знання України, 2018. С. 330–337.

2. Братко М. В., Шкурат Р. С. Кар'єрна екосистема університетів США у забезпеченні доступності кар'єрної підтримки здобувачів освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2026. Т. 36. №. 1. С. 222–229.

3. Денисюк О., Лехолетова М., Сапіга С. Організація практики здобувачів за освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 3. С. 8–14. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.2 (дата звернення: 06.09.2026).

4. Лобанов Д. О. Центри розвитку кар'єри університетів: міжнародний досвід, виклики й перспективи розвитку в Україні. *Габітус*. 2025. № 69(1). С. 41–45. URL: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.6 (дата звернення: 06.09.2026).

5. Нохріна І., Клішевич Н. Імідж особистості як чинник досягнення соціальної успішності. *Ввічливість. Humanitas*. № 2. 2026. С. 133–139. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2026.2.17 (дата звернення: 06.09.2026).

Daria Suprun
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
professor of the Department of Social Work and Rehabilitation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

DIGITAL ASSISTIVE TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN MODERNISING PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL AND INCLUSIVE EDUCATION SPECIALISTS

The contemporary development of Ukrainian higher education is characterised by profound social, technological, and institutional transformations. The full-scale war has created additional challenges for educational institutions, students, teachers, social workers, psychologists, and other professionals working with vulnerable populations. War-related trauma, displacement, social instability, disruption of educational processes, and growing demands for psychological and social support require the development of new models of professional training [1; 3].

In this context, inclusive education should be understood not only as the provision of access to education for persons with special educational needs, but also as the creation of a sustainable, flexible, accessible, and supportive educational environment capable of responding to diverse individual circumstances. The modernisation of professional training therefore requires a combination of inclusive, competence-based, digital, person-centred, and socially responsible approaches. Previous research emphasises that sustainable educational management should be based on the interaction of ideas, strategies, and practical results. The implementation of inclusive education requires the dissemination of innovative experience, the development of psychological, pedagogical and social support, and the preparation of specialists capable of providing qualified assistance to persons with different educational and social needs [2; 4].

At the same time, the transformation of professional training should take into consideration international educational trends and the increasing role of digitalisation. Ukrainian higher education is expected to preserve its academic and cultural traditions while strengthening international cooperation, mobility, competitiveness, and the capacity to prepare specialists for professional activity in a changing global environment.

Professional Training in the Context of Inclusive Educational Transformation. Professional competence is one of the central outcomes of contemporary higher education. For specialists in social work and inclusive education, professional competence includes not only theoretical knowledge but also practical skills, professional reflection, communication abilities, ethical responsibility, self-management, and the capacity to work effectively with people experiencing different forms of vulnerability.

The preparation of specialists should therefore be oriented towards a personality-centred paradigm in which professional qualities, professional culture, reflection, self-management, and the ability to organise professional activity are systematically developed. Such an approach is particularly important for specialists working in complex and unpredictable social environments.

The current transformation of inclusive education also requires specialists to understand the relationship between social inclusion, educational accessibility, psychological well-being, and digital participation. A modern social worker, psychologist, educator, or specialist in inclusive education increasingly operates within an interdisciplinary environment where educational, social, psychological, technological, and communication competences intersect. Consequently, professional training should prepare future specialists to: identify diverse educational and social needs; design accessible educational and communication environments; apply inclusive and person-centred approaches; use digital and assistive technologies appropriately; communicate with individuals from diverse social and cultural backgrounds; collaborate within interdisciplinary teams; support educational continuity in crisis situations; use artificial intelligence responsibly and ethically; demonstrate professional flexibility and lifelong learning [1; 5].

Digital Assistive Technologies and Inclusive Education. One of the most promising directions of educational modernisation is the integration of digital assistive technologies into teaching and professional training. Such technologies can contribute to overcoming communication, sensory, cognitive, and organisational barriers and can increase the accessibility of educational resources.

The MENTOR-AI initiative conceptualises digital assistive technologies as an important component of an inclusive higher education environment. The proposed technological ecosystem includes speech-to-text tools, subtitling technologies, screen readers, screen magnification programs, virtual keyboards, text-based communication tools, and other digital resources capable of supporting students with different educational needs.

The importance of such technologies extends beyond technical accessibility. Their educational value is determined by how effectively they are integrated into curriculum design, teaching strategies, assessment, communication, and student support. Therefore, the professional preparation of future specialists should include practical experience in selecting and applying assistive technologies according to individual needs rather than treating technology as an independent or purely technical component. Digital inclusion should consequently become an integral element of professional competence. A specialist in the social sphere or inclusive education needs to understand both the opportunities and limitations of digital tools and to make informed decisions about their use.

Artificial Intelligence and the Modernisation of Professional Training. Artificial intelligence introduces an additional dimension into the transformation of professional education. The MENTOR-AI initiative is aimed at integrating artificial intelligence, digital assistive technologies, bilingual education, and mental health education into Ukrainian higher education. Its conceptual framework combines professional training, digital transformation, inclusion, internationalisation, and responsible technology use. The educational potential of AI can be associated with the personalisation of learning, generation and adaptation of educational materials, support for multilingual communication, development of interactive learning tasks, and expansion of access to educational resources. In professional training, AI-supported learning activities can include case analysis, simulations,

multilingual exercises, and digitally enhanced assessment. However, the introduction of AI should not be regarded as a replacement for professional judgement or human interaction. In the social and educational spheres, technology must remain subordinated to human needs, professional ethics, accessibility, safety, and responsibility. For this reason, the digital transformation of professional training should simultaneously address technological and ethical competences. Educators and students need to understand issues of responsible AI use, transparency, data protection, ethical decision-making, and the potential limitations of automated technologies. The MENTOR-AI framework explicitly identifies the development of ethical guidelines and the strengthening of digital capacities as important components of the educational transformation [4; 5].

Professional Training under Wartime Conditions. The impact of the war in Ukraine constitutes a specific factor influencing the professional preparation of specialists in the social sphere and inclusive education. The educational system is operating under conditions of social instability, displacement, psychological pressure, disrupted educational trajectories, and increased demand for social and psychological support. These circumstances require a broader understanding of professional readiness. A specialist must be prepared not only to perform standard professional functions but also to work effectively in crisis situations, communicate with vulnerable populations, adapt professional practices, and maintain educational and social support despite changing circumstances. The MENTOR-AI research framework emphasises that war-related trauma, displacement, pressure on educational and social institutions, and the need for national resilience have transformed mental health and inclusive education into strategic components of contemporary Ukrainian higher education. Digital technologies can contribute to educational continuity under such conditions by providing flexible access to educational materials, communication tools, digital learning environments, and assistive resources. They can also support students who experience barriers to physical participation in conventional educational settings.

At the same time, digitalisation should not increase existing inequalities. Therefore, digital inclusion requires consideration of access to devices, connectivity, digital competence, accessibility, and individual circumstances. The objective should be to use technology to reduce barriers rather than create new forms of exclusion.

MENTOR-AI as an Educational Model. The MENTOR-AI initiative provides a conceptual example of how digital transformation can be connected with professional training, inclusion, and internationalisation. Its framework involves the development of bilingual Ukrainian-English educational courses in Medical Psychology and Mental Health, Psychology of Management and Leadership, and Foreign Language Communication in the Social Sphere.

The initiative also proposes the establishment of a MENTOR-AI Digital Hub as an interdisciplinary environment for education, research, digital resources, and collaboration between psychology, social work, education, and information technology. Such an approach demonstrates that professional training can simultaneously address several strategic objectives: development of professional competence; strengthening digital competence; improvement

of accessibility and inclusion; development of international and intercultural competence; support for lifelong professional learning; promotion of responsible AI use; strengthening the resilience of educational institutions. The integration of these dimensions corresponds to the contemporary understanding of higher education as a space not only for knowledge acquisition but also for social participation, professional identity formation, innovation, and lifelong development.

Conclusions. The modernisation of professional training of specialists in the social sphere and inclusive education requires a systematic combination of inclusive, competence-based, digital, person-centred, and sustainable approaches. The challenges facing Ukrainian society under conditions of war strengthen the need for specialists who are professionally competent, digitally literate, psychologically prepared, ethically responsible, and capable of working with diverse and vulnerable groups. Digital assistive technologies and artificial intelligence can become important instruments for creating a more accessible and flexible educational environment. Their value is particularly significant when technologies are integrated into curriculum design, professional training, communication, assessment, and individualised educational support. The experience and conceptual framework of MENTOR-AI demonstrate the potential of combining digital assistive technologies, artificial intelligence, bilingual education, mental health education, and internationalisation in the professional preparation of future specialists. The initiative emphasises that digital transformation should be accompanied by inclusive pedagogical approaches and clear ethical principles.

Thus, the future development of professional training in social work and inclusive education should focus on the preparation of specialists capable of operating effectively at the intersection of social support, education, psychology, technology, and international cooperation. Further research should concentrate on the development and evaluation of educational models integrating digital assistive technologies, AI-supported learning, universal design principles, and practice-oriented professional training. Such an approach can contribute to the development of a sustainable and inclusive educational environment, strengthen the professional competence of specialists, support educational continuity in crisis conditions, and contribute to the long-term recovery and European integration of Ukrainian higher education.

REFERENCES

1.Iatsyshyn, A., & Atamanyuk, S. (2024). Knowledge Management in the Context of Digital Transformation of Education and Science in Ukraine: Challenges in Professional Training. In *Digital Technologies in Education: Selected Cases* (pp. 165–184). Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-57422-1_12 (date of access: 15.09.2026).

2.Okhrimenko, I., & Sprynchuk, S. (2021). Future psychologists' readiness to work in conditions of social cohesion in education. *International Journal of Applied Exercise Physiology, 9*(9), 40–48.

3.Sheremet, M. (2023). Motivation development of mental health preservation of specialists in the field of special and inclusive education:

European practices. *Pol Merkur Lek*, 1, 30–34. URL: https://doi.org/10.36740/Merkur202301104 (date of access: 15.09.2026).

4.Suprun, D., Launer, M.-A., Sopivnyk, I., Sopivnyk, R., & Hryhorenko, T. (2024). *Foreign Language Communication in the Social Sphere (for Social Managers)*. Kyiv.

5.Tamozhska, I., & Lehan, I. (2023). Functioning and development of national and European adult education systems: A comparative aspect. *Conhecimento & Diversidade, 15*(40), 45–61. URL: https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11275 (date of access: 15.09.2026).

Ірина Суровцева
кандидатка історичних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
«Приазовський державний технічний університет»

ІНФОРМАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

В умовах становлення інформаційного суспільства набуває особливої актуальності проблема посилення інформаційної обізнаності населення щодо соціальних прав та отримання соціальних послуг. А основним шляхом удосконалення управління соціальною роботою є побудова ефективної системи інформаційного забезпечення. Інформаційна робота з населенням є важливою складовою функціонування сучасної системи соціальної роботи та виступає необхідною умовою ефективного планування, організації й реалізації соціальних послуг. У науковому дискурсі інформаційне забезпечення розглядається як сукупність процесів, ресурсів, технологій та інструментів, спрямованих на збирання, накопичення, обробку, зберігання, аналіз і поширення інформації, необхідної для прийняття управлінських та професійних рішень у сфері соціальної роботи [1]. Але соціологічні дослідження виявили, на жаль, слабке інформування населення про доступні соціальні послуги та відсутність на веб-сайтах громад однакового інтерфейсу для висвітлення інформації про надання соціальних послуг населенню.

Складність соціальних, правових та гуманітарних викликів, що виникають унаслідок збройних конфліктів і масового переміщення населення актуалізують важливість інформаційних компетентностей соціальних працівників у процесі надання соціальних послуг. Інформаційні компетентності соціальних працівників охоплюють сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для пошуку, критичного аналізу, обробки, інтерпретації та поширення інформації, що має соціальне, правове та гуманітарне значення.

Інформаційні компетентності соціальних працівників також пов’язані з пошуковою грамотністю, вмінням знаходити актуальні нормативно-правові акти, постанови, інструкції та ресурси допомоги в офіційних джерелах; роботою з цифровими базами та даними (введення, систематизація та оновлення інформації в електронних системах обліку соціальних послуг); інформаційно-комунікаційною взаємодією (володіння сучасними засобами зв'язку для дистанційної роботи з клієнтами та колегами, тощо. Наприклад, у контексті роботи з внутрішньо переміщеними особами ці компетентності забезпечують можливість оперативного орієнтування в нормативно-правовій базі, програмах державної підтримки, веденні реєстрів, діяльності міжнародних благодійних організацій та місцевих ініціатив, спрямованих на підтримку постраждалого населення.

Одним із ключових аспектів інформаційної компетентності є здатність соціального працівника ефективно використовувати цифрові інформаційні ресурси та електронні сервіси для надання соціальних

послуг. Це включає роботу з державними платформами, електронними базами даних, що сприяє підвищенню оперативності надання допомоги та оптимізації процесу соціального супроводу вразливих категорій населення [2].

Важливою складовою інформаційних компетентностей є також здатність до критичної оцінки достовірності інформації. В умовах воєнного стану та інформаційної нестабільності соціальні працівники стикаються зі значною кількістю неперевірених або маніпулятивних повідомлень. Тому уміння оцінювати достовірність джерел інформації є необхідною передумовою для прийняття обґрунтованих професійних рішень та надання клієнтам коректної інформаційної підтримки.

Крім того, інформаційні компетентності соціальних працівників сприяють забезпеченню доступу різних груп населення до актуальної інформації про соціальні гарантії, можливості працевлаштування, медичну допомогу, освітні послуги та інші ресурси, необхідні для їхньої соціальної адаптації та інтеграції у нові громади [3].

Отже, інформаційні компетентності є важливим професійним ресурсом соціальних працівників у сфері підтримки усіх категорій населення. Їх розвиток сприяє підвищенню якості соціальних послуг, ефективності міжінституційної взаємодії та забезпеченню своєчасного доступу до необхідної інформації та соціальної підтримки. Ця інтегративна професійна якість сприятиме ухваленню управлінських рішень на основі даних, підвищує прозорість та ефективність державної політики, а також мінімізує ризики дублювання та неузгодженості заходів підтримки. Інформаційно-технологічна зрілість, яка є складовою професійної зрілості соціальних працівників, включає збір, збереження, аналіз та інтеграцію інформації за допомогою інформаційно-аналітичних, експертних систем і систем підтримки прийняття рішень, а також знання і вміння роботи з цим комплексом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярова Ю. М. Перспективи впровадження інформаційного забезпечення в управління соціальними службами. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону. Випуск 21. Т.1.* 2025. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/50341/1/%D0%96%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB%2021-%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA.pdf#page=87 (дата звернення: 25.09.2026).

2. Інформування населення про соціальні та реабілітаційні послуги: методичний посібник / Т. Семигіна, Г. Коришова, О. Іванова; проект ПРООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95f68238-bd16-4b6e-9407-fb6bbb9b1897/content (дата звернення: 15.09.2026).

3. Інформація під час війни для людей з інвалідністю та людей старшого віку. URL: https://dopomoha-info.org.ua/u-formati-lehkoho-chytannia/shho-take-soczialni-poslugy (дата звернення: 15.09.2026).

Лариса Терлецька,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ САМОАНАЛІЗУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Проблемі підвищення якості професійної підготовки спеціалістів соціономічних професій (практичних психологів, соціальних педагогів і соціальних працівників) приділяється багато уваги з боку як педагогів, так і психологів. Удосконалення підготовки майбутніх фахівців з психологічної допомоги людям різного віку вбачається: в науково-обгрунтованому відборі теоретичного матеріалу, закріпленні його в якомога більш широкій практичній діяльності студента (Л. Бурлачук, С. Васьківська, М. Корольчук, С. Максименко, О. Самойлов, Ю. Трофімов, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.); у розвитку психологічних здібностей, посиленні уваги до формування функціональних компонентів психологічної діяльності (Н. Амінов, Т. Кириленко, М. Молоканов, Е. Носенко, О. Чебикін, Г. Юрчинська та ін.); у визначенні змісту та обсягу професійно важливих вмінь і навичок професійної діяльності (Н. Каліна, М. Кілошенко, Н. Максимова, О. Миронюк, В. Семиченко, Ю. Швалб та ін.); у науковій організації процесу формування цих умінь та навичок (Ю. Андріанов, І. Кайдановська, Н. Малич, О. Осадько та ін.); в оптимізації навичок психологічного спілкування (О. Миронюк, О. Рудоміно-Дусятська, О. Солодухова та ін.); у вивченні досвіду працюючих практичних психологів і соціальних працівників (Л. Карамушка, З. Кісарчук, В. Панок, О. Саннікова та ін.); в оптимізації особистісного потенціалу спеціаліста, а також підвищенні творчої активності та самостійності студентів у процесі формування власної професійно-практичної діяльності (В. Казміренко, С. Симоненко, В. Татенко, Т. Титаренко, О. Трейгер, Ю. Трофімов, Т. Федотюк та ін.) [3].

Завдання полягає в тому, щоб уже у вищому навчальному закладі формувати професійно-значущі якості майбутніх фахівців соціономічних професій (психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів), їх професійну позицію, що, безумовно, неможливо без високого рівня особистісної регуляції. Такий рівень регуляції, що має опору на стійку фахову позицію особистості, дозволяє повністю усвідомити себе у професійній ролі, оцінити свої можливості, надбання та недоліки власної діяльності, свідомо формувати психологічну майстерність [1].

Маючи на увазі багатий досвід теоретичних і практичних досліджень вітчизняної й зарубіжної психології щодо змісту, розвитку та умов формування професійної самосвідомості особистості, ми включаємо в поняття “професійна самосвідомість” людини такі риси:

1) рівень усвідомлення особистої історії життя, своїх емоційних установок, мотивів і переживань, власної соціальної ролі, розуміння того, хто ти є у світі, частину якого цілого ти становиш. Цілісність особистості виявляється в послідовності й несуперечливості її установок;

2) сила "Я" – характеристика особистості, що прямо пропорційна рівню її самоповаги й визначається на практиці готовністю до відкритого спілкування, а також незалежністю емоційних установок у нестандартних умовах взаємодії групи й особистості. "Сила Я" виявляється в енергетичній насиченості процесу взаємодії й центруванні не на власних переживаннях, а на почуттях, емоційному стані іншої людини (емпатія);

3) рівень власної рефлексії, що характеризує процес усвідомлення людиною підстав власних дій і вчинків. Це такі види рефлексії: комунікативна ("Я" – очима інших) та особистісна ("Я" – "Я", самопереосмислення, самоперебудова).

Комунікативна рефлексія визначається мірою референтності іншого, у стосунках з яким вона виявляється, та статусно-рольовими позиціями рефлексуючого щодо різних референтних груп. Особистісна рефлексія зумовлюється професійно-рольовими та індивідуально-особистісними характеристиками суб'єкта, а також мірою усвідомлення й прийняття ним професійної ролі;

4) діапазон актуального репертуару ролей, що характеризується рівнем усвідомлення існуючих власних ролей, можливістю оволодіння майбутніми професійними ролями, умовами набуття свободи в реалізації особистістю соціальної ролі [2].

Узагальнення, одержані в результаті аналізу теоретичних положень, досвіду емпіричних досліджень і розробок вітчизняних психологів, дозволили визначити умови та принципи формування позиції майбутнього спеціаліста соціономічної професії (на прикладі професії – соціальний працівник) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Основи формування професійної самосвідомості соціального працівника

Психологічні умови формування професійної самосвідомості	**Головні засоби формування**
1. Максимальне наближення процесу навчання до вимог професійно-практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психологічних методів навчання	1. Інтенсивне професійне тренування (моделювання професійної діяльності в різних тренінгах)
2. Організація в межах профтренування цілеспрямованого «вдивляння» в себе та інших людей з метою порівняння та аналізу власної поведіки з професійними еталонами й поведінкою інших	2. Діяльнісна аперцепція (здатність до групового спілкування, зосередження уваги групи на сприйманні та оцінюванні якостей, що необхідні для успішної діяльності)
3. Широке використання соціальних механізмів формування професійної самосвідомості з метою розширення сфери її становлення (ідентифікація, децентрація тощо)	3. Самоаналіз з метою зміни поглядів, урахування різних думок щодо себе і своєї діяльності
4. Урахування таких властивостей самосвідомості, як дискретність і рефлексивність	4. Дзеркальне відображення, зворотній зв'язок

Продовження таблиці 1

5. Інтеріоризаціяеталонів діяльності. Подолання труднощів та бар'єрів, що зустрічаються на шляху адекватного самопізнання та формування позиції фахівця	5. Адекватне оцінювання та самооцінювання
6. Перенесення з майбутнього в теперішнє рольових аспектів діяльності фахівця	6. Побудова оптимальної стратегії поведінки у професійних контактах
7. Набуття свободи в реалізації соціальної роль фахівця	7. Гармонізація структури особистості

До останнього часу більшість спеціальних предметів у навчанні майбутніх спеціалістів соціономічних професій у вищому навчальному закладі було присвячено теоретично-методичній підготовці, а формування майбутнього спеціаліста як суб'єкта праці належним чином не забезпечувалося. Недостатньо широка навчальна практика була неспроможна формувати професійні аспекти "образу Я" майбутнього фахівця, що, у свою чергу, перешкоджало формуванню професійної самосвідомості студента, зростанню та вдосконаленню його практичного досвіду. Недоліком такого підходу є те, що він не враховує власну активність особистості, розвиток творчих здібностей у самостійній роботі, прагнення до гармонізації власного життя і діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Терлецька Л. Взаємозв'язок між психічним здоров'ям та особистісним розвитком у студентської молоді. *Психологія. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* Вип. 1(19). 2024, С. 61–65.

2. Терлецька Л. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки:* зб. наук. пр. Київ. нац. ун-та ім. Тараса Шевченка. Вип. 14. 2012. С. 152-158.

3. Терлецька Л. Роль інтегрованої психотерапії в розвитку самопізнання особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. 2005. В. 3. С. 90–95.

Михайло Харламов,
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національного університету цивільного захисту України

РОЛЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Сучасні надзвичайні ситуації характеризуються складністю, масштабністю та значним впливом на життя і психологічний стан населення. Для України особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій, здатних діяти не лише професійно й оперативно, а й ефективно взаємодіяти з людьми, які перебувають у кризових обставинах. Пожежі, техногенні аварії, природні катастрофи, воєнні дії, ракетні та дронові атаки, масова евакуація населення створюють ситуації, у яких працівник системи цивільного захисту безпосередньо контактує з особами, які можуть перебувати у стані страху, розгубленості, шоку або гострого стресу.

За таких умов професійна компетентність майбутнього фахівця ДСНС не може обмежуватися суто технічними та організаційними знаннями. Вона має охоплювати соціальну, комунікативну, психологічну та етичну складові. Важливу роль у формуванні цих компетентностей відіграють фахівці соціальної сфери, зокрема соціальні працівники, соціальні педагоги, психологи та інші спеціалісти, професійна діяльність яких пов'язана із соціальною підтримкою людини, подоланням кризових ситуацій та забезпеченням ефективної взаємодії між особистістю й соціальним середовищем [1, с. 18].

Професійна діяльність працівників ДСНС має виражений соціальний характер. Її основною метою є захист життя і здоров'я людей, забезпечення безпеки населення, ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій та мінімізація їх негативного впливу на суспільство. Відтак ефективність діяльності рятувальника значною мірою залежить від того, наскільки він здатний встановлювати контакт із постраждалими, правильно оцінювати їхній емоційний стан, доступно надавати інформацію, організовувати взаємодію та підтримувати дисципліну в умовах підвищеної напруги. Соціальна компетентність майбутнього фахівця ДСНС передбачає здатність ефективно взаємодіяти з людьми та соціальними групами, враховуючи їхні потреби, психологічний стан, культурні й соціальні особливості. Особливого значення набуває вміння працювати з дітьми, людьми похилого віку, особами з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами, родинами загиблих і постраждалих, а також іншими категоріями населення, які можуть потребувати додаткової підтримки [3].

Фахівці соціальної сфери можуть зробити вагомий внесок у формування відповідних компетентностей здобувачів вищої освіти. Їхня участь у освітньому процесі сприяє розширенню професійного світогляду майбутніх рятувальників та допомагає сформувати розуміння того, що

надзвичайна ситуація є не лише фізично небезпечною подією, а й складним соціально-психологічним явищем. Одним із ключових напрямів такої підготовки є формування комунікативної компетентності. У кризових умовах комунікація повинна бути короткою, чіткою, зрозумілою та психологічно коректною. Рятувальник має вміти швидко встановити контакт із людиною, отримати необхідну інформацію, надати інструкцію та переконатися, що її правильно зрозуміли. Водночас неприпустимими є прояви грубості, байдужості або надмірного тиску, які можуть посилювати паніку.

Фахівці соціальної сфери можуть моделювати відповідні ситуації під час практичних занять, тренінгів та рольових вправ. Наприклад, здобувачі можуть відпрацьовувати взаємодію з людиною, яка відмовляється від евакуації, батьками, які втратили контакт із дитиною, особою, яка перебуває у стані гострого стресу, або групою людей, охоплених панікою. Такі методи навчання дають змогу не лише засвоїти теоретичні положення, а й сформувати практичні алгоритми поведінки. Не менш важливим напрямом є розвиток психологічної стійкості майбутніх працівників ДСНС. Професійна діяльність рятувальника пов'язана з постійним ризиком, необхідністю приймати рішення в умовах дефіциту часу, контактом із травматичними подіями та високим рівнем відповідальності. Тривале психоемоційне навантаження може негативно впливати на професійну ефективність і соціальне функціонування фахівця [1, с. 34].

У цьому контексті фахівці соціальної сфери можуть сприяти формуванню навичок саморегуляції, емоційної самосвідомості, конструктивного подолання стресу та професійної рефлексії [2, с. 87]. Майбутній працівник ДСНС має розуміти власні емоційні реакції, вміти контролювати їх у критичний момент та усвідомлювати межі власних можливостей. Водночас психологічна стійкість не означає відсутності емоцій. Навпаки, професійна зрілість полягає у здатності усвідомлювати емоції та використовувати конструктивні способи їх опрацювання.

Важливе місце у професійній підготовці займає формування навичок командної взаємодії. Ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій передбачає діяльність багатьох фахівців: рятувальників, медичних працівників, поліцейських, представників органів місцевого самоврядування, волонтерів, соціальних працівників, психологів та інших спеціалістів. Ефективність спільної діяльності залежить від здатності кожного учасника розуміти функції інших служб, підтримувати професійні контакти та координувати власні дії. Залучення фахівців соціальної сфери до освітнього процесу дозволяє продемонструвати здобувачам особливості міжвідомчої взаємодії. Доцільним є проведення інтегрованих практичних занять, під час яких майбутні працівники ДСНС виконують спільні завдання з представниками інших професій. Це сприяє формуванню навичок розподілу ролей, взаємної підтримки, конструктивного вирішення конфліктів і прийняття колективних рішень [3].

Особливої уваги потребує соціальна адаптація населення після надзвичайної ситуації. Робота рятувальників не завершується безпосередньо після ліквідації небезпечної події. Постраждалі можуть

втратити житло, майно, засоби існування, документи або соціальні зв'язки. У таких випадках необхідною стає взаємодія служб цивільного захисту із соціальними службами. Майбутні фахівці ДСНС повинні розуміти основні механізми соціальної підтримки населення та знати, куди спрямувати людину за подальшою допомогою. Фахівець соціальної сфери у цьому процесі виконує не лише роль викладача, а й своєрідного посередника між теорією та практикою соціальної роботи. Він допомагає здобувачам усвідомити потреби різних категорій населення, пояснює принципи соціального захисту та демонструє практичні способи взаємодії з людьми у складних життєвих обставинах.

Важливим завданням є також підготовка здобувачів до роботи з вразливими категоріями населення. У надзвичайних ситуаціях особливої уваги потребують діти, особи з інвалідністю, люди похилого віку, вагітні жінки, особи з психічними або когнітивними порушеннями, а також люди, які не володіють мовою чи не можуть самостійно оцінити рівень небезпеки. Стандартні алгоритми евакуації або комунікації не завжди можуть бути ефективними для таких категорій. Тому майбутній рятувальник має володіти адаптивними моделями професійної поведінки. Участь фахівців соціальної сфери в підготовці здобувачів може реалізовуватися за кількома напрямами: проведення лекцій і практичних занять, організація тренінгів, супервізійна підтримка, аналіз кейсів, моделювання кризових ситуацій, участь у міждисциплінарних навчаннях та проведення спільних науково-практичних заходів [1, с. 40].

Необхідним компонентом є також рефлексивна підготовка. Після практичних занять здобувачам доцільно пропонувати проаналізувати власну поведінку: що було зроблено правильно, які труднощі виникли, які емоції виникали під час виконання завдання, якими способами можна було б покращити комунікацію. Такий підхід сприяє формуванню здатності до професійного самовдосконалення. У сучасних умовах особливого значення набуває також підготовка до діяльності в умовах воєнних загроз. Масштабні надзвичайні ситуації, пов'язані з воєнними діями, супроводжуються не лише фізичною небезпекою, а й масовою психологічною травматизацією, вимушеним переміщенням населення, роз'єднанням родин та руйнуванням соціальної інфраструктури. Працівник ДСНС у таких умовах стає одним із перших представників держави, з якими контактує постраждала людина. Від його професійної та людської поведінки може залежати рівень довіри населення до державних інституцій.

Отже, роль фахівця соціальної сфери у підготовці майбутніх працівників ДСНС полягає у формуванні цілісної професійної готовності, яка поєднує спеціальні знання з розвиненими соціальними, комунікативними, психологічними та етичними компетентностями. Така підготовка відповідає сучасному розумінню цивільного захисту як системи, орієнтованої не лише на ліквідацію небезпечних факторів, а й на захист людини та відновлення її соціального функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куфлієвський А. С. Професіографічний аналіз діяльності працівників служби психологічного забезпечення Державної служби України з надзвичайних ситуацій : монографія. Харків : ХНАДУ, 2016. 136 с.

2. Литовченко О. В. Соціальна робота в умовах катастроф як напрям у соціальній роботі (на прикладі Великої Британії). Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. 2024. № 97. С. 86-89.

3. Національний університет цивільного захисту України. URL: https://nuczu.edu.ua/ukr/ (дата звернення: 24.08.2026).

Ілля Чанчиков,
доктор філософії у галузі психології,
викладач кафедри практичної психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ВІЙНИ

Тривала війна в Україні суттєво змінила умови життєдіяльності, розвитку та соціалізації дітей і водночас висунула нові вимоги до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Вимушене переміщення, втрата близьких, перебування в зоні бойових дій, руйнування звичного середовища, розлука із членами родини, часті повітряні тривоги, інформаційне перевантаження та тривала невизначеність можуть створювати значне навантаження на психіку дитини. Водночас характер психологічних наслідків залежить від віку, індивідуальних особливостей, тривалості й інтенсивності стресового впливу, сімейної ситуації, попереднього досвіду та доступності соціальної підтримки.

За таких умов професійна діяльність фахівців соціальної сфери дедалі частіше передбачає взаємодію з дітьми та сім'ями, які пережили травматичні або потенційно травматичні події. Від спеціаліста вимагається не лише володіння загальними професійними знаннями, а й здатність розпізнавати психологічні потреби дитини, встановлювати безпечний контакт, надавати первинну психосоціальну підтримку, взаємодіяти з родиною та іншими фахівцями, визначати межі власної професійної компетентності й за необхідності здійснювати перенаправлення до спеціалізованих служб.

Міжнародні рекомендації щодо психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях наголошують на необхідності багаторівневої допомоги, яка поєднує забезпечення базової безпеки, підтримку сім'ї та громади, цільову неспеціалізовану допомогу і спеціалізовані послуги відповідно до потреб конкретної людини [2]. Отже, фахівець соціальної сфери має володіти достатнім рівнем компетентності для виявлення психологічних труднощів, організації підтримки та своєчасного спрямування дитини до відповідного спеціаліста.

Важливе значення у роботі з дітьми, постраждалими від війни, має травмоінформований підхід. Він передбачає розуміння можливого впливу травматичного досвіду на емоційний стан, поведінку, пізнавальні процеси, міжособистісні відносини та здатність дитини навчатися й адаптуватися. Водночас травмоінформований підхід не передбачає автоматичного сприйняття кожної дитини, яка пережила воєнні події, як психологічно травмованої. Його завдання полягає передусім у створенні умов безпеки, довіри, передбачуваності, співпраці та недопущенні повторної травматизації [1; 3].

Це висуває особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Теоретичних знань про психологічну травму недостатньо, якщо майбутній спеціаліст не вміє встановлювати контакт

із дитиною, регулювати власні емоційні реакції, діяти в ситуації невизначеності, розпізнавати межі своєї компетентності та використовувати алгоритми міжвідомчої взаємодії.

У межах цієї публікації психологічну готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до роботи з дітьми, постраждалими від війни, пропонуємо визначати як інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризується усвідомленням значущості та специфіки такої діяльності, наявністю необхідних психологічних знань і практичних умінь, здатністю до професійно адекватної взаємодії з дитиною та її соціальним оточенням, а також спроможністю зберігати власну психологічну стійкість в умовах емоційно напруженої професійної діяльності.

На нашу думку, у структурі такої готовності доцільно виокремити *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний* та *особистісно-поведінковий компоненти.*

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає ставлення майбутнього фахівця до професійної взаємодії з дітьми, які пережили складні життєві події. Він включає усвідомлення цінності та гідності дитини, готовність дотримуватися принципів конфіденційності й професійної етики, толерантність до індивідуальних відмінностей, недопущення стигматизації, повагу до права дитини на вибір і психологічну безпеку. Важливою складовою є мотивація до професійного розвитку та усвідомлення відповідальності за якість наданої допомоги.

Підготовка майбутнього фахівця повинна формувати розуміння того, що дитина не має бути пасивним об'єктом допомоги. Навіть у складних життєвих обставинах важливо підтримувати її суб'єктність, надавати посильний вибір, враховувати думку та уникати надмірної опіки. Особливого значення набуває ресурсно орієнтований погляд, за якого увага спрямовується не тільки на травматичний досвід і труднощі, але й на сильні сторони дитини, наявні способи подолання труднощів, підтримувальні відносини та можливості розвитку.

Когнітивно-операційний компонент охоплює систему знань і практичних умінь, необхідних для професійної роботи. Майбутній фахівець має розуміти закономірності вікового розвитку, особливості дитячого реагування на гострий і тривалий стрес, можливі прояви травматичного досвіду, механізми резильєнтності та значення сімейної і соціальної підтримки.

Водночас важливо уникати надмірної патологізації нормальних реакцій на ненормальні обставини. Страх, плач, роздратованість, підвищена потреба у близькості з дорослими, тимчасове зниження концентрації уваги або навчальної мотивації можуть бути природними реакціями на значний стрес. Завдання фахівця полягає у здатності оцінити вираженість, тривалість і вплив таких проявів на повсякденне функціонування дитини та своєчасно розпізнати ситуації, що потребують спеціалізованої допомоги.

До важливих практичних компетентностей належать навички первинного встановлення контакту, активного слухання, психоедукації, базової емоційної стабілізації, роботи із соціальним оточенням дитини та організації перенаправлення. Психологічна перша допомога передбачає

гуманну, підтримувальну й практично орієнтовану взаємодію з людьми, які пережили кризові події, і ґрунтується на принципах ненав'язливої допомоги, оцінювання актуальних потреб, підтримки базової безпеки та сприяння доступу до соціальної підтримки й необхідних послуг [5].

Майбутній фахівець також має розуміти, що професійна взаємодія не повинна передбачати примушування дитини докладно відтворювати травматичну подію. Значно важливішими є створення відчуття безпеки, підтримання контролю над ситуацією, стабілізація актуального стану та допомога у відновленні звичних видів діяльності. Травмоінформовані підходи акцентують саме на необхідності запобігати практикам, які здатні спричинити повторне переживання безпорадності або втрати контролю [1; 3].

Не менш важливою є готовність працювати не лише з окремою дитиною, а й з її соціальним середовищем. Стан дитини значною мірою пов'язаний із психологічним станом батьків або інших значущих дорослих, характером сімейної взаємодії, умовами проживання, відносинами з однолітками та освітнім середовищем. Тому професійна підготовка має формувати навички командної та міждисциплінарної взаємодії з психологами, педагогами, соціальними працівниками, медичними працівниками та представниками інших служб.

Особистісно-поведінковий компонент психологічної готовності характеризує ті особистісні якості та способи поведінки майбутнього спеціаліста, які дозволяють йому ефективно працювати в умовах значного емоційного навантаження. До них можна віднести емоційну саморегуляцію, емпатію, рефлексивність, психологічну гнучкість, толерантність до невизначеності, відповідальність, здатність установлювати професійні межі та звертатися по супервізійну або колегіальну підтримку.

Емпатія є необхідною передумовою якісної професійної взаємодії, однак надмірна емоційна ідентифікація з переживаннями клієнта може створювати додаткові ризики для самого фахівця. Систематичне зіткнення з історіями втрати, насильства, руйнування та інших травматичних подій здатне призводити до емоційного виснаження, вторинного травматичного стресу та зниження професійної ефективності. Саме тому навички саморегуляції, усвідомлення власних меж, відновлення психологічних ресурсів і використання професійної підтримки мають формуватися ще на етапі здобуття освіти.

Підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, постраждалими від війни, доцільно будувати на поєднанні теоретичного та практичного компонентів. Лекційне опрацювання проблеми психологічної травматизації необхідно доповнювати аналізом професійних випадків, моделюванням ситуацій взаємодії з дитиною та її батьками, рольовими вправами, навчанням алгоритмів психологічної першої допомоги, розробленням маршрутів перенаправлення та відпрацюванням міждисциплінарної взаємодії.

Особливе значення може мати використання *кейс-методу*. Аналіз ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності, дозволяє майбутнім фахівцям навчитися розрізняти психологічні, соціальні та організаційні потреби дитини, визначати першочергові дії й межі власної

компетентності. Наприклад, студенту може бути запропоновано випадок дитини, яка після вимушеного переміщення демонструє підвищену тривожність, труднощі адаптації у новому колективі та зниження навчальної мотивації. Завдання майбутнього фахівця полягає не у встановленні діагнозу, а у визначенні актуальних потреб, ресурсів, можливих факторів ризику, доступних форм підтримки та критеріїв необхідності перенаправлення.

Важливим елементом професійної підготовки має стати також *рефлексивна практика*. Студенти повинні вчитися аналізувати власні емоційні реакції на складні випадки, усвідомлювати особистісні установки та можливі упередження, відстежувати ситуації надмірного емоційного залучення. Така робота сприяє формуванню професійної самосвідомості та зменшує ризик того, що особисті переживання спеціаліста неконтрольовано впливатимуть на характер допомоги дитині.

Доцільним є й систематичне включення в освітній процес елементів *супервізійної культури*. Майбутній спеціаліст має сприймати звернення до більш досвідченого колеги не як прояв професійної слабкості, а як нормальний механізм забезпечення якості допомоги, професійного розвитку та профілактики психологічного виснаження.

Таким чином, психологічна готовність до роботи з дітьми, постраждалими від війни, не може бути сформована лише шляхом засвоєння окремої навчальної дисципліни. Вона потребує системного інтегрування відповідних знань, практичних умінь і професійних цінностей у процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Узагальнюючи викладене, психологічну готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, постраждалими від війни, доцільно розглядати як інтегративний результат професійної підготовки, що охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний та особистісно-поведінковий компоненти. Її сформованість передбачає готовність забезпечувати психологічно безпечну та етично коректну взаємодію з дитиною, розуміти можливі наслідки стресового і травматичного досвіду, використовувати базові засоби психосоціальної підтримки, працювати з сімейним і соціальним оточенням, дотримуватися меж професійної компетентності та своєчасно здійснювати перенаправлення.

Перспективним напрямом удосконалення професійної підготовки є впровадження травмоінформованого та ресурсно орієнтованого підходів, практико орієнтованого навчання, роботи з кейсами, моделювання професійних ситуацій, рефлексивних практик і супервізійної підтримки. Це дозволить не лише підвищити якість майбутньої допомоги дітям, які зазнали впливу війни, а й сприятиме формуванню психологічної стійкості самих майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Avery J. C., Morris H., Galvin E., Misso M., Savaglio M., Skouteris H. Systematic review of school-wide trauma-informed approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2021. Vol. 14, No. 3. P. 381–397. URL: https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1 (date of access: 01.10.2026).

2. Inter-Agency Standing Committee. *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva : IASC, 2007. 205 p.

3. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Rockville, MD : SAMHSA, 2014. 27 p.

4. World Health Organization. *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013–2030*. Geneva : World Health Organization, 2021. 40 p.

5. World Health Organization, War Trauma Foundation, World Vision International. *Psychological First Aid: Guide for Field Workers*. Geneva : World Health Organization, 2011. 64 p.

Катерина Червоненко,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології та соціальної роботи
Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

ДЕОНТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У РОБОТІ ІЗ СІМ'ЯМИ

Одним із провідних напрямів професійної діяльності соціального працівника виступає робота з сім'ями, оскільки саме на рівні сімейного функціонування можуть виникати та загострюватися проблеми, пов'язані з її матеріальним становищем, взаєминами між членами сім'ї, виконанням батьківських обов'язків, проблемами виховання дітей, кризами батьківства, вимушеним переміщенням, безробіттям, станом здоров'я та іншими складними життєвими обставинами, вирішення яких вимагає фахового втручання спеціаліста. Відповідно, діяльність соціального працівника у роботі із сім'єю передбачає не лише використання доцільних технологій, методів, прийомів соціальної роботи, а й дотримання системи професійних норм, принципів та обов'язків задля забезпечення якісної, відповідальної та етично виваженої професійної взаємодії з кожним членом сім'ї.

У цьому контексті особливого значення набувають деонтологічні засади професійної діяльності соціального працівника у роботі з сім'ями, які передбачають поєднання зовнішніх професійних вимог із внутрішніми морально-ціннісними орієнтирами фахівця. Саме їхня узгодженість визначає характер професійної поведінки соціального працівника, його ставлення до сім'ї, дотримання професійних обов'язків на основі поваги до гідності, прав та інтересів кожного члена сім'ї й відповідальність за прийняті рішення.

Морально-етичні вимоги до професійної діяльності соціального працівника, що слугують принциповими орієнтирами його фахової взаємодії з отримувачами соціальних послуг, визначено в Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи України [1], який встановлює основні етичні принципи професійної діяльності та норми етичної поведінки щодо професії, колег, клієнтів та взаємодіючих організацій. В той же час, Р. Зозуляк-Случик та О. Радкевич стверджують, що в зазначеному Кодексі визначені основні засади деонтології соціальної роботи, що ґрунтуються на взаємозв'язку загальнолюдських і фахових моральних якостях та системі професійних моральних принципів і цінностей [2, с. 40].

І. Сушик окреслює принципи, на яких ґрунтується деонтологія соціальної роботи, зокрема: особистої відповідальності, компетентності, раціонального підходу до розв'язання проблем, відповідності повноважень і відповідальності, правової регламентації, підзвітності, ініціативи й творчого підходу, організованості, критичної оцінки діяльності та можливостей, довіри і свободи дій та ін. [4, с. 65].

У Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [3] основними принципами соціальної роботи з сім'ями та

дітьми визначено: «додержання і захист прав людини; адресність та індивідуальний підхід; доступність та відкритість; добровільність вибору соціальних послуг; гуманність; комплексність; законність; соціальна справедливість; забезпечення конфіденційності, стандартів якості, відповідальності за дотримання етичних і правових норм».

Зазначені принципи становлять нормативне підґрунтя деонтологічних засад професійної діяльності соціальних працівників у роботі із сім'ями та визначають основні вимоги до їх професійної поведінки. Їхня реалізація передбачає не лише знання нормативно-правових положень, а й усвідомлене виконання професійних обов'язків у процесі взаємодії з кожним членом сім'ї відповідно до визначених норм, принципів та професійних обов'язків. Розглянемо їх докладніше.

Однією з основних деонтологічних засад професійної діяльності соціального працівника у роботі з сім'ями є повага до гідності, прав та інтересів кожного члена сім'ї, що передбачає недопущення приниження, дискримінації, упередженого ставлення та нав'язування власних ціннісних орієнтацій. Фахівець під час взаємодіє має враховувати індивідуальні особливості членів сім'ї, їхні потреби, обставини, наявні ресурси та можливості у подоланні складних життєвих обставин.

Важливою деонтологічною засадою професійної діяльності соціального працівника є добровільність та партнерський характер взаємодії з сім'єю, що передбачає сприяння усвідомленій та активній участі членів сім'ї в оцінюванні й визначенні їхніх потреб, вибору соціальних послуг та прийнятті спільних рішень щодо покращення ситуації та подолання складних життєвих обставин. При цьому пріоритетним є недопущення нав'язування соціальним працівником власних рішень. Його професійна роль полягає у пропонуванні можливих варіантів вирішення проблеми, роз'ясненні їхніх переваг і можливих наслідків для сім'ї.

Дотримання конфіденційності у роботі з сім'ями набуває особливого значення, оскільки соціальний працівник отримує інформацію про різні аспекти особистого та сімейного життя, матеріальне становище, стан здоров'я, особливості взаємин між членами сім'ї та інші обставини, що потребують належного захисту та виступають необхідною умовою формування довірливої професійної взаємодії.

Серед значущих деонтологічних засад професійної діяльності соціального працівника із сім'ями варто зазначити його професійну відповідальність за прийняті рішення та результати професійних дій, що охоплює якість оцінки потреб сім'ї, визначення методів і прийомів соціальної роботи, обґрунтованість надання соціальних послуг, визначення потреби у залученні вузьких спеціалістів, дотримання нормативно-правових та етичних вимог і врахування можливих наслідків професійних рішень.

У процесі тривалої та інтенсивної взаємодії з сім'єю вагомим аспектом виступає неупередженість соціального працівника та дотримання професійних меж, що вимагає від нього збереження професійної дистанції, недопущення задоволення власних інтересів, чіткого розмежування професійних та особистих взаємин й забезпечення

однакового поважного ставлення до кожного отримувача соціальних послуг.

Найбільш складними у професійній діяльності соціального працівника є ситуації, у яких виникають суперечності між потребами та інтересами різних членів сім'ї, оскільки під час прийняття рішень необхідно одночасно враховувати права та інтереси дітей, позицію батьків (інших родичів) та вимоги законодавства. За таких обставин професійні рішення мають прийматися виважено, з урахування конкретної ситуації, потреб та інтересів кожного члена сім'ї.

Отже, професійна діяльність соціального працівника у роботі з сім'ями ґрунтується на деонтологічних засадах, які визначають зміст професійних обов'язків, характер взаємодії з членами сім'ї та відповідальність за прийняті рішення. Їх дотримання забезпечує професійно відповідальну та етично виважену взаємодію соціального працівника з сім'єю, спрямовану на захист прав, гідності та інтересів кожного її члена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України : затв. наказом Міністерства України у справах молоді та спорту від 09 верес. 2005 р. № 1965. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1965643-05 (дата звернення: 17.09.2026).

2. Зозуляк-Случик Р., Радкевич О. Деонтологія соціальної роботи як складова професійно-етичної компетенції майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. № 3. С. 36–41. URL: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1531 (дата звернення: 17.09.2026).

3. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 черв. 2001 р. № 2558-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14 (дата звернення: 17.09.2026).

4. Сушик І. В. Етика та деонтологія соціального працівника : навч. посіб. Луцьк : ІВВ Луцького НТУ, 2020. 188 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Катерина Буйлук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Тетяна Лях,
кандидатка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної роботи та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність профілактики кібербулінгу у вищій освіті підтверджують міжнародні дослідження [4; 6]. Зокрема, А. Аріф та співавтори виявили зв'язки між досвідом кіберцькування та несприятливими показниками психологічного благополуччя студентів [6]. Ці результати обґрунтовують необхідність доступних механізмів повідомлення про випадки цькування й отримання допомоги, однак не дають підстав автоматично переносити показники його поширеності на конкретний український університет. Тому важливо проаналізувати виклики профілактики булінгу серед студентів закладів вищої освіти під час дистанційного навчання та окреслити напрями їх урахування в онлайн-програмі профілактики.

Зарубіжний досвід профілактики булінгу та можливості використання відповідних форм і методів роботи розглянуто у праці В. Бондар [1]. Порівняльний аналіз стратегій реагування на булінг і конфлікти представлено в дослідженні В. Бондар та Т. Харьківської [2]. Методичні засади профілактики деструктивної поведінки, зокрема булінгу та кібербулінгу, висвітлено в посібнику за редакцією Т. Журавель і Ю. Удовенко [3]. Оскільки частина цих матеріалів стосується дітей і підлітків, їх застосування у вищій освіті потребує адаптації до віку, самостійності та досвіду студентів.

Проблематику кібербулінгу безпосередньо серед студентів розкривають систематичні огляди В. Бірн і Дж. Голлінгсворт [4] та А. Аріфа зі співавторами [6]. Особливості організації навчання в українських закладах вищої освіти під час воєнного стану проаналізовано О. Карпенко, Т. Спіріною та І. Нохріною [5]. Поєднання цих напрямів досліджень дає підстави розглядати профілактику булінгу як складник підтримки безпечного освітнього середовища, що має враховувати цифрові й безпекові умови навчання.

На основі аналізу зазначених джерел пропонуємо виокремити такі виклики профілактики булінгу під час дистанційного навчання.

Першим викликом є *обмежена видимість студентської взаємодії*. Викладач спостерігає комунікацію під час заняття, але може не знати про події в закритому чаті групи або приватному листуванні. Систематичне висміювання, поширення принизливих зображень, погрози чи цілеспрямоване виключення зі спільного обговорення можуть залишатися непоміченими. Тому відсутність звернень не варто ототожнювати з відсутністю проблеми. Для її виявлення доцільно поєднувати доступні канали повідомлення з періодичним вивченням студентського досвіду.

Другий виклик – *складність розмежування булінгу, конфлікту та окремих проявів агресії*. Не кожна суперечка або невдалий жарт є цькуванням. Важливо враховувати повторюваність дій, їхню спрямованість на приниження та нерівність можливостей учасників захистити себе. Розмежування булінгу і конфлікту має значення для вибору способу реагування [2]. Звідси випливає, що профілактична програма повинна навчати студентів аналізувати конкретні ситуації, а не лише відтворювати визначення понять.

Третім викликом є *бар'єри звернення по допомогу*. Студенти можуть побоюватися розголошення, осуду групи або повторної агресії. Дистанційний формат також обмежує можливості неформального приватного спілкування з викладачем чи куратором. У зв'язку з цим пропонується чітко пояснювати, кому і як можна повідомити про ситуацію, хто матиме доступ до інформації та яких подальших дій очікувати.

Важливо розмежовувати анонімне опитування для вивчення проблеми та звернення для отримання індивідуальної підтримки. Анкета може містити запитання про обізнаність студентів, досвід зіткнення з проявами булінгу, способи реагування і потреби у профілактиці. Водночас повністю анонімне опитування не дає змоги зв'язатися з конкретною людиною. Тому в ньому доцільно окремо розміщувати контакти відповідальних осіб і служб підтримки.

Четвертий виклик – *формальний характер участі у профілактичних заходах*. Перегляд презентації або присутність на вебінарі не засвідчують сформованості навичок безпечної поведінки. Пропонується доповнювати інформування практичними завданнями: аналізом ситуацій у чаті, вибором безпечної реакції, формулюванням повідомлення на підтримку постраждалої людини та визначенням послідовності звернення по допомогу. Така адаптація узгоджується із загальною спрямованістю методичних матеріалів на підготовку до профілактичної роботи [3], але її результативність у студентському середовищі потребує окремого оцінювання.

П'ятий виклик пов'язаний із *нерівними можливостями участі в умовах війни*. Переривання зв'язку, повітряні тривоги та психологічне навантаження необхідно враховувати під час організації навчання [5]. Стосовно профілактичної програми це означає доцільність коротких матеріалів для самостійного опрацювання, відео із субтитрами та можливості виконувати завдання у зручний час. Відсутність студента на синхронному заході не слід автоматично трактувати як байдужість до проблеми.

Окремого значення набуває *врахування студентського бачення проблеми*. В. Бірн та Дж. Голлінгсворт узагальнюють дослідження кібербулінгу серед студентів, зокрема їхні очікування щодо запобігання цькуванню та реагування університетської адміністрації [4]. Для розроблення локальної програми це обґрунтовує доцільність попереднього опитування студентів і залучення їх до обговорення змісту профілактичних матеріалів.

З урахуванням окреслених викликів пропонується онлайн-програма з чотирьох компонентів: розпізнавання булінгу; безпечна цифрова комунікація; підтримка постраждалих і дії свідків; звернення по допомогу. Її зміст варто визначати за результатами опитування. Практичні ситуації потрібно подавати без персональних даних, а участь у заняттях не повинна передбачати обов'язкового публічного розкриття власного травматичного досвіду.

Отже, профілактика булінгу серед студентів під час дистанційного навчання потребує врахування обмеженої видимості цифрової взаємодії, труднощів розпізнавання цькування, бар'єрів звернення по допомогу та різних умов участі у профілактичних заходах. Онлайн-програму доцільно розробляти на основі емпіричного вивчення студентського середовища, поєднуючи інформування з практичним опрацюванням ситуацій і зрозумілими механізмами підтримки. Висновки про її ефективність можливі після впровадження та оцінювання результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Зарубіжний досвід профілактики булінгу. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 5. С. 3–11. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.1 (дата звернення: 27.09.2026).

2. Бондар В., Харьківська Т. Стратегії реагування на булінг та конфлікти у закладах освіти: порівняльний аналіз ефективності підходів. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, № 2. С. 173–181. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.2.3 (дата звернення: 27.09.2026).

3. Профілактика деструктивної поведінки підлітків : навч.-метод. посіб. / Т. Журавель та ін. ; за ред. Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ : Вид-во ФО-П Буря О. Д., 2022. 144 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/361903322_PROFILAKTIKA_DESTRUKTIVNOI_POVEDINKI_PIDLITKIV (дата звернення: 27.09.2026).

4. Byrne V. L., Hollingsworth J. Actionable Insights Regarding Cyberbullying Among College Students: A Systematic Review of the Literature. *Violence and Victims*. 2025. Vol. 40, no. 3. P. 477–500. URL: https://doi.org/10.1891/VV-2024-0136 (date of access: 27.09.2026).

5. Karpenko O., Spirina T., Nokhrina I. Organization of the educational process in higher education institutions of Ukraine during the period of martial law. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. P. 34–43. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.1.3 (date of access: 14.10.2026).

6. The impact of cyberbullying on mental health outcomes amongst university students: A systematic review / A. Arif et al. *PLOS Mental Health*. 2024. Vol. 1, no. 6. e0000166. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000166 (date of access: 14.10.2026).

Олег Вареник,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри менеджменту і економіки спорту
Національного університету фізичного виховання і спорту України

ЕКОСИСТЕМНА ВЗАЄМОДІЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДОСТУПНОСТІ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ СІМЕЙ

Залучення дітей до фізкультурно-спортивної діяльності потребує врахування обставин їхнього життя, інтересів і можливостей сімей, місцевої влади, держави. Наявність фізкультурно-спортивного закладу чи відповідної програми ще не означає, що дитина може скористатися запропонованими послугами. Перешкодами можуть стати вартість забезпечення занять та спорядження, територіальна віддаленість, незручний розклад, відсутність фахового супроводу або інформації про доступні можливості. Для сімей, які переживають матеріальні труднощі, вимушене переміщення чи втрату звичного кола підтримки, подолання таких перешкод може потребувати узгодженої участі фахівців різних галузей, органів влади та громадських об'єднань.

У соціально-педагогічному вимірі доступність фізкультурно-спортивних послуг доцільно розглядати через можливість дитини обрати прийнятні для себе види занять, долучитися до них і продовжувати участь навіть за зміни життєвих обставин. Значення мають також стосунки з однолітками й педагогами, відчуття безпеки та повага до індивідуальних потреб та уподобань. Такий підхід пов'язує організацію занять із підтримкою особистісного розвитку дитини.

Мета роботи – окреслити засади екосистемної взаємодії у забезпеченні доступності фізкультурно-спортивних послуг для дітей із соціально вразливих сімей та визначити її соціально-педагогічний зміст.

Робота має теоретичний характер. Запропоновані положення сформульовано на основі аналізу публікацій про адаптацію екосистемного підходу до сфери фізичної культури і спорту та матеріалів організацій, що висвітлюють права людини у спорті й засади організації дитячо-юнацького спорту [1; 2; 3].

Екосистемний підхід дає змогу розглядати організації та людей у сфері фізичної культури і спорту через взаємозв'язки між ними [1]. У матеріалах Centre for Sport and Human Rights до спортивної екосистеми віднесено учасників публічного, приватного та громадського секторів, діяльність яких пов'язана з реалізацією прав людини [2]. Для розв'язання поставленого завдання пропонуємо розуміти екосистемну взаємодію як узгодження дій дитини та її сім'ї, надавачів фізкультурно-спортивних послуг, закладів освіти, фахівців соціальної сфери, органів державної влади й місцевого самоврядування, громадських об'єднань та інших зацікавлених осіб, залучених задля створення прийнятних умов участі дитини у фізкультурно-спортивній діяльності.

Таке визначення охоплює як міжгалузеві зв'язки, так і співпрацю організацій різної форми власності та підпорядкування. Склад учасників і розподіл завдань мають визначатися конкретними потребами дитини.

Межі взаємодії можуть виходити за межі однієї територіальної громади, якщо необхідна послуга або підтримка доступна в іншому місці.

Вихідним положенням є людиноцентрична спрямованість спільних дій. Дитина та її сім'я мають брати участь у визначенні потреб і виборі способів їх задоволення. При цьому позицію батьків необхідно співвідносити з думкою самої дитини. У шведських рекомендаціях щодо дитячо-юнацького спорту наголошено на добровільності участі та врахуванні поглядів дітей відповідно до їхнього віку й зрілості [3]. Для запропонованого підходу цей приклад важливий як орієнтир організації діалогу з дитиною.

Соціальну вразливість доцільно враховувати через конкретні обставини, які обмежують можливості участі. Належність сім'ї до певної категорії сама собою не визначає потреб дитини. Тому з'ясування причин, через які вона не залучається до регулярної рухової активності, чи занять обраним видом спорту, або припиняє їх, має передувати вибору допомоги. Інформацію можна отримувати під час добровільного спілкування з дітьми та батьками, опрацювання звернень сімей і взаємодії з фахівцями, які надають їм підтримку, за результатами проведення соціологічних досліджень. Важливо охоплювати увагою також дітей, які ще не залучені до організованої фізкультурно-спортивної діяльності.

Наступне завдання полягає у співвіднесенні виявлених потреб із доступними можливостями. Надавачі послуг можуть уточнювати умови організації фізкультурно-спортивної діяльності і пропонувати прийнятні програми; заклади освіти – допомагати у спілкуванні з дітьми та батьками; фахівці соціальної сфери – з'ясовувати потребу сім'ї в додатковій підтримці. Органи місцевого самоврядування можуть узгоджувати використання ресурсів громади в межах своїх повноважень, а громадські об'єднання – долучатися до інформування, супроводу та реалізації спільних ініціатив. Конкретні домовленості мають враховувати інтереси, компетенції та можливості кожного учасника.

Практичний зміст взаємодії розкривається в усуненні визначених перешкод. Якщо сім'я не може оплачувати заняття, потрібно з'ясувати наявність безоплатної програми або можливості фінансової підтримки. Якщо участі заважає віддаленість закладу, слід розглянути ближчі місця проведення занять чи доступний спосіб доїзду. Узгоджене рішення має передбачати відповідального за його виконання та перевірку того, чи змогла дитина фактично розпочати заняття.

Соціально-педагогічний супровід необхідний і після залучення дитини. Він може охоплювати підтримку її входження в групу, налагодження спілкування з тренером або інструктором, обговорення труднощів із батьками. Допомогу слід організовувати так, щоб матеріальне становище чи інші обставини життя сім'ї не ставали підставою для стигматизації дитини. Зміна інтересів, стану здоров'я або місця проживання потребує перегляду умов участі. Зокрема, припинення змагальної підготовки може супроводжуватися переходом до іншої форми фізкультурно-спортивної діяльності.

Цифрові засоби доцільно використовувати для поширення актуальної інформації про програми, вартість, розклад, місце проведення

занять і контакти відповідальних осіб. Обмін відомостями про сім'ю має обмежуватися інформацією, необхідною для погодженої допомоги.

Оцінювання запропонованої взаємодії варто пов'язувати з тим, чи отримала дитина прийнятну можливість задоволення своїх потреб у занятті руховою активністю, чи обраним видом спорту, які перешкоди вдалося усунути та чи може вона продовжувати участь. Для цього можуть використовуватися відомості про результати звернень, причини припинення занять і зворотний зв'язок від дітей та батьків. Перевірка придатності таких показників потребує окремого емпіричного дослідження.

Висновки. Екосистемна взаємодія у забезпеченні доступності фізкультурно-спортивних послуг передбачає узгодження дій навколо потреб конкретної дитини та її сім'ї. Її соціально-педагогічний зміст полягає у підтримці усвідомленого вибору виду спорту чи рухової активності, подоланні перешкод для участі в навчально-тренувальному процесі, сприянні соціальній адаптації дитини в групі та збереженні можливостей фізкультурно-спортивної діяльності за зміни життєвих обставин. Подальші дослідження доцільно спрямувати на апробацію запропонованих положень у територіальних громадах із залученням дітей і батьків до оцінювання отриманої підтримки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Є., Когут І. Концептуалізація екосистемного підходу в сучасній науці та його адаптація до сфери спорту. *Sport Science Spectrum*. 2026. № 1. С. 28–35. URL: https://doi.org/10.32782/spectrum/2026-1-4 (дата звернення: 14.10.2026).

2. Centre for Sport and Human Rights. Sports ecosystem. URL: https://www.sporthumanrights.org/what-we-do/sports-ecosystem (дата звернення: 14.10.2026).

3. Riksidrottsförbundet. Riktlinjer för barn- och ungdomsidrott. URL: https://www.rf.se/rf-arbetar-med/barn--och-ungdomsidrott/riktlinjer-for-barn--och-ungdomsidrott (date of access: 14.10.2026)

Андрій Голкін,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ

Вимушене переміщення населення внаслідок російсько-української війни зумовлює потребу в переході від ситуативної допомоги внутрішньо переміщеним особам (ВПО) до системного соціального супроводу. Поряд із вирішенням житлових і матеріальних проблем особливої ваги набувають психологічне благополуччя, відновлення соціальних зв'язків, участь у житті громади та розвиток самостійності. Водночас фрагментарність окремих послуг і недостатня міжвідомча координація можуть знижувати результативність підтримки.

Нормативну основу комплексної допомоги становить Закон України «Про соціальні послуги» [2]. Новий Порядок організації надання соціальних послуг, ведення випадку та визначення чисельності соціальних менеджерів, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2026 р. № 64, уточнює механізми оцінювання потреб, планування та моніторингу [1]. Отже, завдання полягає в інтегруванні чинних інструментів соціальної роботи в узгоджену систему підтримки ВПО.

Методологічним орієнтиром є позитивний досвід Федеративної Республіки Німеччина, зокрема консультаційний супровід мігрантів у межах Migrationsberatung für erwachsene Zugewanderte (MBE) [4], а також європейський підхід до інтеграції, заснований на міжсекторальній взаємодії та участі громад [3]. Адаптація зазначених практик передбачає врахування нормативних, інституційних і ресурсних відмінностей України та ФРН, а не копіювання німецької моделі.

Мета дослідження – обґрунтувати авторську концептуальну модель соціально-психологічної підтримки та соціального супроводу ВПО шляхом адаптації позитивного досвіду ФРН до умов територіальних громад України. Підґрунтям стали теоретичний і нормативно-правовий аналіз, порівняння практик двох країн та матеріали емпіричного дослідження, представленого в магістерській роботі. Концептуальні засади моделі систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

Концептуальні засади авторської моделі соціально-психологічної підтримки та соціального супроводу вимушено переміщених осіб

Компонент	Зміст
Мета	створення комплексної системи соціально-психологічної підтримки ВПО шляхом адаптації позитивних практик Німеччини
Методологічні підходи	системний, людиноцентричний, екологічний, компетентнісний, міждисциплінарний
Основні принципи	адресність, безперервність, комплексність, партнерство, добровільність, міжвідомча взаємодія
Цільова група	внутрішньо переміщені особи
Основні суб'єкти	соціальні працівники, психологи, органи влади, громади, громадські організації, міжнародні партнери
Очікуваний результат	соціальна інтеграція, життєстійкість, самостійність та підвищення якості життя

Джерело: систематизовано авторами

Запропонована модель побудована на принципі безперервності допомоги: від первинного визначення потреб і погодження індивідуального плану до оцінювання результатів та коригування подальших дій. Вона об'єднує шість взаємопов'язаних компонентів (рис. 1)

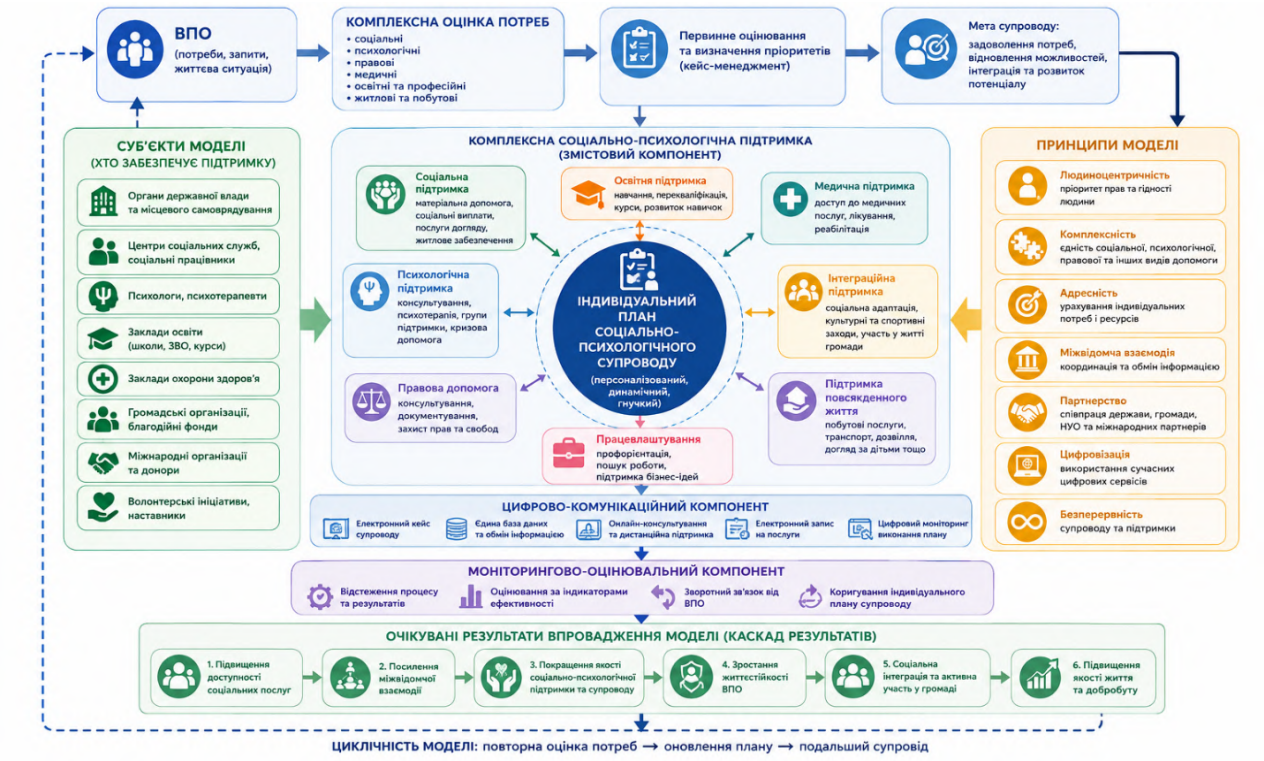


Рис.1. Авторська концептуальна модель комплексної соціально-психологічної підтримки та соціального супроводу вимушено переміщених осіб

Джерело: розроблено автором із використанням графічного матеріалу Napkin AI.

Функціональне призначення компонентів наведено в табл. 2. Цифрово-комунікаційний компонент визначено наскрізним, оскільки він підтримує документування та комунікацію на всіх етапах. Зворотний зв'язок поєднує моніторинг із повторним оцінюванням потреб

Таблиця 2

Структурні компоненти авторської концептуальної моделі та їх функціональне призначення

Компонент моделі	Основне функціональне призначення
I. Вхідний компонент (визначення потреб)	Комплексне оцінювання індивідуальних потреб ВПО, формування індивідуального плану соціального супроводу, визначення необхідних ресурсів та послуг.
II.Організаційно-координаційний компонент	Забезпечення міжвідомчої взаємодії державних установ, органів місцевого самоврядування, громадських організацій, міжнародних партнерів та інших суб'єктів соціальної роботи.
III.Змістовий компонент (комплексна підтримка)	Реалізація комплексу соціальних, психологічних, правових, медичних, освітніх, інтеграційних і професійних заходів відповідно до потреб конкретної особи.
IV.Цифрово-комунікаційний компонент	Використання цифрових сервісів, електронного кейс-менеджменту, онлайн-консультування, інформаційного обміну та електронного супроводу отримувачів соціальних послуг.
V.Моніторингово-оцінювальний компонент	Постійне відстеження результативності соціального супроводу, оцінювання ефективності наданих послуг, збір зворотного зв'язку та коригування індивідуального плану підтримки.
VI.Результативний компонент	Досягнення соціальної інтеграції, формування життєстійкості, розвитку самостійності, підвищення якості життя та активної участі ВПО у житті громади.

Джерело: систематизовано авторами

Науково-практичне значення моделі полягає не у введенні принципово нових видів соціальних послуг, а в їх структурному поєднанні з міжвідомчою координацією, індивідуальним кейс-менеджментом, цифровими інструментами та оцінюванням довгострокових результатів. Важливими умовами впровадження є захист персональних даних, доступність нецифрових каналів допомоги, визначення відповідальних фахівців і залучення самої людини до ухвалення рішень.

Отже, адаптація позитивного досвіду Німеччини до українських реалій дає змогу концептуально обґрунтувати перехід від розрізнених заходів до безперервного, людиноцентричного супроводу ВПО. Модель може слугувати орієнтиром для територіальних громад і надавачів соціальних послуг; її практична результативність потребує подальшої апробації та емпіричного оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деякі питання організації надання соціальних послуг : постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2026 № 64. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/64-2026-%D0%BF (дата звернення: 20.09.2026).

2. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 (дата звернення: 23.10.2026).

3. European Commission. Action plan on Integration and Inclusion 2021–2027 : Communication COM(2020) 758 final. Brussels, 24.11.2020. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0758 (date of access: 21.10.2026).

4. Migrationsberatung für erwachsene Zugewanderte (MBE) : Informationsportal. URL: https://www.migrationsberatung.org/de/ (date of access: 10.10.2026).

Роман Грамінський,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Віктор Лях,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ОЧІКУВАННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЩОДО СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ПРИЙМАЮЧУ ГРОМАДУ

Тривала російсько-українська війна та спричинені нею масштабні процеси внутрішнього переміщення населення актуалізували необхідність переосмислення підходів до соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб (дал – ВПО) у приймаючі територіальні громади. В умовах затяжного вимушеного переміщення забезпечення першочергових потреб, надання гуманітарної допомоги та соціальних послуг, хоча й залишаються важливими складовими підтримки ВПО, не є достатніми для їх повноцінного включення в життя місцевих спільнот. Дедалі більшого значення набувають створення умов для відновлення соціальних зв'язків, реалізації особистісного й професійного потенціалу, участі в ухваленні рішень та формування відчуття належності до приймаючої громади [3].

Соціальна інтеграція ВПО є складним, багатовимірним і двостороннім процесом, результативність якого визначається не лише індивідуальними адаптаційними ресурсами переміщених осіб, а й спроможністю приймаючої громади забезпечувати доступність ресурсів, інклюзивність соціального середовища, рівність можливостей і конструктивну взаємодію між різними групами населення. У цьому контексті особливого значення набуває безбар'єрність, яку доцільно розглядати не лише як усунення фізичних перешкод, а й як подолання інформаційних, цифрових, організаційних, комунікативних та соціальних бар'єрів, що обмежують можливості ВПО реалізовувати свої права й брати участь у житті громади [4].

Важливим аспектом проблеми є неоднорідність внутрішньо переміщених осіб як соціальної групи. Вік, стан здоров'я, наявність інвалідності, сімейні обставини, досвід вимушеного переміщення, тривалість проживання в приймаючій громаді, рівень матеріального забезпечення та наявність соціальних зв'язків зумовлюють відмінності в інтеграційних можливостях і очікуваннях ВПО. Особливої уваги потребують внутрішньо переміщені особи з інвалідністю, для яких доступність соціальної підтримки та подолання бар'єрів середовища є важливими умовами соціальної інтеграції [2].

Водночас соціальна інтеграція не може бути результатом виключно інституційних заходів, спрямованих на підтримку переміщеного населення. Вона потребує розвитку горизонтальних соціальних зв'язків, взаємної довіри, солідарності та спільної діяльності мешканців

приймаючих громад і ВПО. Важливим ресурсом таких процесів є громадська та волонтерська активність, потенціал якої для відновлення територіальних громад і розвитку соціальної згуртованості висвітлено в сучасних дослідженнях [1; 5; 6].

Попри розвиток наукових досліджень, присвячених потребам внутрішньо переміщених осіб, доступності соціальних послуг, безбар'єрності, соціальній підтримці та механізмам громадської участі [2; 3; 4], окремого дослідницького осмислення потребують очікування ВПО щодо соціальної інтеграції в приймаючу громаду. На відміну від потреб, які характеризують необхідність у певних ресурсах, умовах або видах підтримки, очікування відображають уявлення людини про бажані та ймовірні результати інтеграції, характер взаємовідносин із місцевими мешканцями, можливості самореалізації та перспективи власного майбутнього в громаді. Саме очікування можуть виступати важливим чинником формування мотивації до участі в громадському житті, оцінювання досвіду взаємодії з місцевими інституціями та суб'єктивного сприйняття успішності інтеграції.

Наукова проблема полягає в необхідності з'ясування змісту, структури та чинників формування очікувань ВПО щодо соціальної інтеграції, а також визначення їх співвідношення з наявними можливостями й практиками приймаючих громад. Особливої уваги потребує потенційна невідповідність між очікуваннями переміщених осіб і змістом інтеграційних заходів, що реалізуються органами місцевого самоврядування, надавачами соціальних послуг та громадськими організаціями. Недостатнє врахування суб'єктивних уявлень ВПО про бажані результати інтеграції може обмежувати адресність соціальної підтримки, знижувати залученість переміщених осіб до місцевих ініціатив та ускладнювати формування стійких соціальних зв'язків.

Отже, дослідження очікувань внутрішньо переміщених осіб щодо соціальної інтеграції в приймаючу громаду має важливе теоретичне й прикладне значення. Його результати можуть сприяти поглибленню наукових уявлень про суб'єктивний вимір соціальної інтеграції, обґрунтуванню людиноцентричних підходів у соціальній роботі, удосконаленню механізмів громадської участі та розробленню програм, орієнтованих не лише на задоволення актуальних потреб ВПО, а й на створення умов для реалізації їхніх очікувань, посилення суб'єктності та формування соціальної згуртованості приймаючих громад.

Мета статті – визначити та схарактеризувати основні складові очікувань внутрішньо переміщених осіб щодо соціальної інтеграції в приймаючу територіальну громаду та обґрунтувати необхідність їх урахування під час планування й реалізації програм соціальної інтеграції.

Соціальну інтеграцію внутрішньо переміщених осіб доцільно розглядати як багатовимірний процес включення людини в соціальне, економічне, культурне та громадське життя приймаючої громади, що супроводжується формуванням соціальних зв'язків, доступом до ресурсів, реалізацією прав і поступовим набуттям відчуття належності до нового соціального середовища. Важливість комплексного підходу до соціальної інтеграції ВПО та врахування ресурсів приймаючої громади простежується в сучасних дослідженнях соціальної роботи [3; 4].

Принципово важливим є розмежування понять «потреби» та «очікування» внутрішньо переміщених осіб. Потреби відображають об'єктивну або суб'єктивно усвідомлену необхідність у певних ресурсах, послугах чи умовах життєдіяльності. Натомість очікування характеризують уявлення людини про бажані або ймовірні результати взаємодії з приймаючою громадою, місцевими інституціями та її мешканцями. Таким чином, очікування не лише визначають бажані зміни, а й формують критерії, за якими ВПО оцінюють власний досвід інтеграції.

На основі теоретичного аналізу проблематики соціальної інтеграції, безбар'єрності, соціальної підтримки та соціальної згуртованості [2; 3; 4; 5] пропонуємо виокремити шість взаємопов'язаних складових очікувань ВПО щодо соціальної інтеграції в приймаючу громаду.

1. Очікування безпеки та стабільності. Для людей, які пережили вимушене переміщення, важливими є фізична безпека, передбачуваність умов проживання, захищеність прав і можливість планувати майбутнє. Відчуття безпеки виступає передумовою формування довіри до приймаючого середовища. Водночас стабільність охоплює не лише безпековий вимір, а й упевненість у можливості тривалого проживання, збереження соціальних зв'язків та доступу до базових ресурсів.

2. Очікування доступності ресурсів і соціальних послуг. ВПО можуть очікувати своєчасного отримання інформації, доступу до соціального захисту, медичних, освітніх, психологічних, правових та інших послуг. При цьому суттєвого значення набувають не лише наявність послуг, а й зрозумілість процедур їх отримання, територіальна доступність та недискримінаційне ставлення. Особливо важливим є забезпечення безбар'єрності для ВПО з інвалідністю та інших маломобільних груп населення [2; 4].

3. Очікування економічної самостійності. Працевлаштування, професійна самореалізація, стабільний дохід і можливість забезпечувати потреби сім'ї є важливими умовами переходу від залежності від зовнішньої допомоги до самостійного життя. Відповідно, інтеграційні заходи мають передбачати не лише матеріальну підтримку, а й створення можливостей для відновлення економічної активності, професійного розвитку та використання наявних компетентностей ВПО.

4. Очікування соціального прийняття та формування міжособистісних зв'язків. Соціальна інтеграція передбачає не лише фізичне перебування людини на території громади, а й включення в систему повсякденних соціальних відносин. Важливими стають доброзичливе ставлення місцевих мешканців, відсутність стигматизації, можливості для спілкування, взаємодопомоги та встановлення нових соціальних контактів. Формування таких зв'язків пов'язане з розвитком соціальної згуртованості, що розглядається як важливий ресурс територіальної громади [5].

5. Очікування участі в житті громади. Внутрішньо переміщені особи можуть прагнути не лише отримувати допомогу, а й впливати на рішення, які стосуються їхнього життя, долучатися до громадських ініціатив, волонтерської діяльності, місцевих консультацій та інших форм громадської участі. Така участь сприяє формуванню суб'єктності ВПО та

переходу від позиції отримувача допомоги до позиції активного учасника розвитку громади. Потенціал волонтерської діяльності як інструменту мобілізації ресурсів, взаємодії та відновлення місцевих спільнот висвітлено у працях [1; 6].

6. Очікування відчуття належності до громади. Важливим результатом інтеграції є усвідомлення людиною себе як частини місцевої спільноти, відчуття прийняття, визнання та можливості впливати на спільне майбутнє. Водночас належність до приймаючої громади не повинна вимагати відмови від зв'язків із громадою походження, власної ідентичності чи намірів повернутися додому.

Зазначені складові мають динамічний характер. На початкових етапах переміщення переважати можуть очікування безпеки, житла та невідкладної підтримки. Зі збільшенням тривалості проживання в громаді більшої ваги можуть набувати професійна самореалізація, соціальні зв'язки, громадська участь і перспективи довгострокового облаштування. Проте така послідовність не є універсальною та залежить від індивідуальних обставин, досвіду переміщення й ресурсів людини.

Особливу увагу необхідно приділяти співвідношенню очікувань ВПО та реальних можливостей приймаючої громади. Невідповідність між ними може призводити до розчарування, зниження довіри до місцевих інституцій, обмеження громадської активності та посилення соціальної дистанції. Водночас відкритий діалог, прозоре інформування та залучення ВПО до визначення місцевих пріоритетів створюють передумови для формування реалістичних очікувань і спільного пошуку рішень. Важливу роль у цьому можуть відігравати громадські організації, які забезпечують комунікацію між різними групами населення та сприяють залученню ВПО до спільної діяльності [1; 4; 6].

У практиці соціальної роботи очікування ВПО доцільно розглядати як окремий об'єкт дослідження та моніторингу. Для їх вивчення можуть застосовуватися анкетування, напівструктуровані інтерв'ю, фокус-групові дискусії, громадські консультації та інші партисипативні методи.

Важливо не обмежувати дослідження лише визначенням рівня задоволеності отриманими послугами. Доцільно з'ясовувати, яких змін ВПО очікують від проживання в громаді, наскільки важливими є для них різні аспекти інтеграції, які бар'єри вони вбачають та яку роль готові відігравати в подоланні цих бар'єрів.

Результати такого оцінювання можуть використовуватися для розроблення місцевих програм соціальної інтеграції, удосконалення соціальних послуг, планування заходів із розвитку соціальної згуртованості та визначення показників результативності інтеграційних ініціатив. При цьому особливого значення набуває залучення самих ВПО до визначення критеріїв успішності соціальної інтеграції, що відповідає принципам людиноцентричності, участі та партнерства.

Отже, очікування внутрішньо переміщених осіб щодо соціальної інтеграції в приймаючу громаду є багатовимірним утворенням, що охоплює прагнення до безпеки, доступності ресурсів, економічної самостійності, соціального прийняття, громадської участі та формування відчуття належності.

Урахування цих очікувань є важливою умовою розроблення та реалізації людиноцентричних місцевих політик і програм соціальної інтеграції. При цьому ВПО необхідно розглядати не лише як отримувачів соціальної підтримки, а й як носіїв ресурсів, досвіду та потенціалу розвитку приймаючих громад. Важливими передумовами успішності таких процесів є забезпечення безбар'єрності, розвиток соціальної згуртованості та створення можливостей для громадської й волонтерської участі [1; 4; 5; 6].

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення очікувань ВПО залежно від тривалості переміщення, соціально-демографічних характеристик, досвіду взаємодії з місцевими інституціями та рівня участі в житті громади, а також визначення взаємозв'язку між очікуваннями, досвідом інтеграції та відчуттям належності до приймаючої спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсанко А., Діброва О., Лях Т. Чинники розвитку волонтерської діяльності в деокупованих територіальних громадах. *Social Work and Education*. 2025. Т. 12, № 4. С. 580–591. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.3 (дата звернення: 28.09.2026).

2. Гунько С., Лях В. Напрями соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб з інвалідністю в територіальній громаді. *Humanitas*. 2025. № 4. С. 15–21. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.4.3 (дата звернення: 28.09.2026).

3. Лехолетова М., Дуля А., Спіріна В. Інтеграція внутрішньо переміщених осіб у приймаючі громади. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2025. № 1. С. 30–36. URL: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-5 (дата звернення: 28.09.2026).

4. Лях В. В. Безбар’єрність для внутрішньо переміщених осіб у приймаючій громаді: виклики для громадських організацій. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики* : зб. тез наук. доп. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 11 листопада 2025 р. Київ, 2025. С. 253–255. URL: https://drive.google.com/file/d/1BqeEHbuf9kroiPOJwhj_FcBiuuP8cmWJ/view?usp=sharing (дата звернення: 28.09.2026).

5. Лях Т. Л., Спіріна Т. П., Ковтун Є. І. Розвиток соціальної згуртованості територіальної громади. Ввічливість. *Humanitas*. 2023. № 3. С. 41–48. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.7 (дата звернення: 28.09.2026).

6. Петрочко Ж. В., Лях Т. Л. Потенціал волонтерства для розвитку деокупованих громад. Ввічливість. *Humanitas*. 2024. № 3. С. 202–207. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.28 (дата звернення: 28.09.2026).

Наталія Зінченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
доцентка кафедри міждисциплінарних соціально-гуманітарних студій
ТОВ "ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ "МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА"

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ ЗА КОРДОНОМ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ДВОХ ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ

Вимушене переміщення українських дітей за кордон зумовило необхідність пристосування до нових умов життя та навчання. За узагальненими даними, оприлюдненими UNESCO у травні 2025 року щодо освіти українських дітей у європейських країнах, 29 % школярів поєднували відвідування школи країни перебування з українським онлайн-навчанням [4]. За таких обставин зміна соціального оточення, опанування іншої мови та налагодження відносин у новому колективі супроводжуються необхідністю виконувати вимоги двох закладів освіти. Це актуалізує питання врахування соціально-психологічних потреб дітей та організації підтримки з боку сім'ї й школи.

Особливістю такого навчання є необхідність узгоджувати розклади, опановувати різні програми та підтримувати відносини у двох шкільних спільнотах. Українська школа при цьому залишається середовищем спілкування рідною мовою та збереження зв'язків з учителями й однокласниками, а школа країни перебування забезпечує щоденну взаємодію з місцевим оточенням. Відповідно, визначення потреб дитини має враховувати вимоги й можливості обох освітніх середовищ.

Навчання у двох системах може бути пов'язане з прагненням сім'ї зберегти різні можливості освітнього майбутнього дитини. Зокрема, Г. Човпан у пілотному дослідженні за участю 160 батьків у Німеччині, Польщі та Великій Британії встановила зв'язок між невизначеністю подальших планів і рішенням продовжувати українське дистанційне навчання поряд із місцевою школою. Для батьків така стратегія є способом запобігти можливим прогалинам в освіті у разі зміни місця проживання або повернення в Україну. Водночас дослідниця звертає увагу на додаткове навантаження, яке виникає за таких обставин [2].

За цих обставин, освітні рішення сім'ї потребують співвіднесення з віковими особливостями, можливостями та самопочуттям школяра. Намір зберегти безперервність навчання має враховувати час, необхідний для виконання завдань, опанування мови країни перебування, спілкування й відпочинку. Тому однією з важливих потреб дітей є посильне навчальне навантаження, узгоджене з іншими складовими повсякденного життя.

Актуальність цієї потреби підтверджують матеріали UNESCO, оприлюднені у 2025 році. За наведеними даними, понад чверть школярів, які поєднують навчання за українською програмою та програмою країни перебування, витрачають більш як три додаткові години щодня на онлайн-заняття [4]. Така тривалість навчання зумовлює необхідність оцінювати загальні часові витрати дитини, а також наявність умов для сну, рухової активності, дозвілля та взаємодії з однолітками.

Оскільки організація навчання значною мірою залежить від дорослих, важливою є участь самої дитини в обговоренні її освітніх обставин. Це передбачає можливість повідомляти про труднощі, висловлювати власні побажання та разом із батьками й педагогами визначати прийнятні способи виконання завдань. Урахування думки школяра дозволяє конкретизувати його потреби та узгоджувати підтримку з реальними умовами життя.

Значення участі дитини в організації навчання розкривається через потребу в автономії. У дослідженні С. Чабурскі, Я. Гутт та А. Гугльгор-Рудан досвід українських підлітків у Німеччині розглядається у зв'язку із задоволенням базових психологічних потреб в автономії, компетентності та взаємозв'язку з іншими. Авторки приділяють увагу поєднанню німецької школи з українським дистанційним навчанням [1]. Зазначений підхід дозволяє враховувати можливість школяра впливати на власне навчання, відчувати успішність та підтримувати значущі відносини.

Потреба в компетентності в умовах двох освітніх систем пов'язана зі зрозумілістю навчальних вимог, доступністю пояснень і визнанням досягнень. Дитина може мати достатні знання з предмета, проте відчувати труднощі під час виконання завдання іншою мовою або за незвичною формою. Тому підтримка має передбачати з'ясування причин навчальних труднощів, надання зворотного зв'язку та визнання поступу школяра. Важливо враховувати і результати навчання, і зусилля, спрямовані на опанування нових умов.

Поряд із навчальною успішністю суттєве значення має потреба у спілкуванні та належності до шкільної спільноти. Одночасне навчання у двох закладах освіти саме по собі не визначає якості відносин з однолітками й учителями. Тому під час оцінювання потреб необхідно з'ясовувати, чи має дитина друзів, чи бере участь у спільних справах і до кого може звернутися по підтримку. У дистанційному форматі особливої уваги потребує збереження спілкування, яке виходить за межі отримання завдань і повідомлення оцінок.

Значення української школи для збереження соціальних і культурних зв'язків висвітлено у праці Д. Оробчук, Л. Скінтей і Т. Панченко. Дослідниці розглядають українську дистанційну освіту в умовах одночасного навчання дітей у Німеччині та показують її зв'язок з освітніми рішеннями сімей, планами щодо повернення й збереженням освітніх, соціальних і культурних ресурсів [3]. Це дає підстави враховувати значення української школи як середовища підтримання зв'язку з Україною.

У цьому аспекті потреба у збереженні української мови, культурної належності та значущих відносин має поєднуватися з можливостями участі в житті країни перебування. Для дитини важливо підтримувати

контакти з українськими однолітками та водночас мати час і умови для налагодження нових дружніх відносин. Відповідно, організація підтримки потребує врахування того, як навчання в обох школах впливає на її щоденне спілкування.

Необхідною складовою такої підтримки є емоційна безпека. Її забезпечення передбачає уважне ставлення до переживань дитини, прийняття її досвіду та можливість отримати допомогу без осуду. Для українського закладу освіти це означає підтримання доступного й регулярного контакту зі школярем, який перебуває за кордоном. Такий контакт може охоплювати індивідуальне спілкування, консультації, зустрічі з однокласниками та залучення до спільних заходів з урахуванням можливостей дитини.

На основі аналізу наведених праць пропонуємо узагальнити соціально-психологічні потреби українських школярів за кордоном у таких взаємопов'язаних напрямах: емоційна безпека й підтримка; значуще спілкування та належність до шкільної спільноти; відчуття компетентності й визнання досягнень; участь у прийнятті рішень щодо власного навчання; посильне навантаження та достатній відпочинок. Зазначене узагальнення є основою для визначення напрямів підтримки, зміст яких необхідно уточнювати відповідно до віку, досвіду та життєвих обставин конкретної дитини.

Урахування цих потреб передбачає взаємодію сім'ї та закладу освіти. Батьки володіють інформацією про повсякденне навантаження й самопочуття дитини, педагоги – про її навчальні труднощі та участь у шкільному житті. Практичний психолог і соціальний педагог можуть сприяти з'ясуванню потреб, наданню підтримки та узгодженню дій дорослих. Така співпраця має ґрунтуватися на врахуванні думки школяра, оскільки саме його досвід дозволяє визначити, які умови є підтримувальними, а які потребують зміни.

Збереження зв'язку з українською школою має значення й у контексті можливого повернення дитини в Україну. На нашу думку, сталі відносини з учителями та однолітками можуть бути ресурсом подальшої реінтеграції. Водночас продовження дистанційного навчання не усуває автоматично труднощів повернення, адже дитина набуває нового досвіду, а її попереднє оточення також змінюється. Тому підготовка підтримки після повернення потребує окремого вивчення.

Отже, навчання українських школярів у двох освітніх системах поєднує можливості збереження освітніх і соціальних зв'язків із необхідністю пристосування до різних вимог. Визначення соціально-психологічних потреб дозволяє конкретизувати підтримку, спрямовану на емоційне благополуччя, навчальну успішність, значуще спілкування та участь дитини в організації власного навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні цих потреб серед школярів різного віку та обґрунтуванні форм підтримки під час перебування за кордоном і після повернення в Україну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chabursky S., Gutt J., Guglhör-Rudan A. Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Children and Youth Services Review*. 2024. Vol. 160. Article 107582. URL: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582 (дата звернення: 18.09.2026).

2. Chovpan G. Parental uncertainty in plans and education of Ukrainian refugee children in European countries: a pilot study introduction. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. No. 1 (58). P. 31–40. URL: URL: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.296502 (дата звернення: 18.09.2026).

3. Orobchuk D., Skintey L., Panchenko T. Ukrainian distance education in double schooling of displaced children: Transnational educational spaces and family agency. *European Educational Research Journal*. 2026. OnlineFirst. URL: https://doi.org/10.1177/14749041261424536 (дата звернення: 18.09.2026).

4. UNESCO. New data insights reveal both progress and challenges for Ukrainian refugee students' education in Europe. 22 May 2025. URL: https://www.unesco.org/en/articles/new-data-insights-reveal-both-progress-and-challenges-ukrainian-refugee-students-education-europe (дата звернення: 15.10.2026).

Андрій Іванченко,
кандидат наук з державного управління, доцент
доцент кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

Олег Шеховцов,
аспірант кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СУПРОВОДІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ З СИРІТСЬКИМ ДИТИНСТВОМ

Сучасні суспільні трансформації в Україні актуалізують необхідність удосконалення технологій соціальної роботи з молоддю, яка має специфічний досвід соціалізації та потребує додаткової підтримки в процесі переходу до самостійного життя. Особливе місце серед таких категорій посідає молодь із сирітським дитинством. Її соціальне становлення відбувається під впливом комплексу чинників, пов'язаних не лише з віковими особливостями, здобуттям освіти та професійним самовизначенням, але й зі специфікою попереднього життєвого досвіду, характером сформованих соціальних зв'язків, доступністю ресурсів підтримки та готовністю до самостійного соціального функціонування.

Поняття «молодь із сирітським дитинством» у цьому контексті дозволяє змістити дослідницький акцент із формального соціального статусу на особливості попереднього досвіду соціалізації. Після досягнення повноліття або завершення перебування у відповідних закладах молода людина може втратити формальний статус, пов'язаний із дитячим віком, однак сформовані раніше моделі соціальної взаємодії, специфіка соціальних зв'язків та потреба у підтримці не зникають автоматично. Тому соціальна робота має враховувати не лише поточний юридичний чи соціальний статус особи, але й особливості її життєвого шляху.

Проблема соціалізації осіб із сирітським дитинством у закладах вищої освіти розглядалася в попередніх дослідженнях як така, що потребує цілеспрямованого соціотехнологічного забезпечення [3; 4]. Особливого значення набуває моделювання процесу соціалізації, оскільки воно дозволяє розглядати соціальне становлення молодої людини не як сукупність окремих виховних або соціальних заходів, а як цілісний процес взаємодії особистості із соціальним середовищем [3].

У сучасних умовах ця проблематика набуває додаткового значення. Соціальні зміни, вимушене переміщення, порушення сталих соціальних зв'язків та інші кризові обставини можуть ускладнювати процес адаптації різних категорій населення. Дослідження соціальної адаптації вимушено переміщених осіб, які постраждали внаслідок воєнних обставин, засвідчує необхідність комплексного розуміння адаптаційних процесів та врахування змін соціального середовища [1]. Водночас це джерело не стосується безпосередньо молоді із сирітським дитинством, тому його положення доцільно використовувати для розуміння загального сучасного

контексту соціальної адаптації, а не для автоматичного перенесення характеристик однієї соціальної групи на іншу.

Соціалізацію молоді із сирітським дитинством доцільно розглядати як тривалий процес засвоєння та практичного використання соціальних норм, ролей, моделей поведінки і способів взаємодії, який одночасно передбачає формування здатності молодої людини самостійно функціонувати у різних сферах суспільного життя. У такому розумінні результатом соціалізації має бути не лише пристосування особи до наявного соціального середовища, але й набуття нею здатності самостійно приймати рішення, використовувати доступні ресурси, вибудовувати соціальні зв'язки та відповідати за власні життєві стратегії.

Саме тому сучасний соціальний супровід не повинен обмежуватися компенсацією дефіцитів або вирішенням поточних проблем молодої людини. Надмірна орієнтація виключно на допомогу здатна створювати ситуацію, коли особа залишається переважно об'єктом соціального впливу. Натомість стратегічною метою соціальної роботи має бути поступове розширення суб'єктності молодої людини та її здатності до самостійного соціального функціонування.

Соціальний супровід молоді із сирітським дитинством у такому контексті можна визначити як організований процес професійної взаємодії, спрямований на виявлення соціальних потреб і ресурсів молодої людини, підтримку її адаптації, розширення соціальних зв'язків, активізацію особистісного потенціалу та поступове формування готовності до самостійного вирішення життєвих завдань.

Соціотехнологічний підхід до соціалізації сиріт у системі вищої освіти створює підстави для розгляду супроводу як послідовного та керованого процесу, в якому визначаються мета, суб'єкти взаємодії, ресурси, засоби впливу та очікувані результати [4]. При цьому технологічність не повинна означати уніфікацію роботи з усіма представниками цієї категорії. Навпаки, соціальна технологія має передбачати можливість адаптації методів та інструментів до індивідуальної соціальної ситуації.

На нашу думку, сучасні технології соціальної роботи у супроводі соціалізації молоді із сирітським дитинством доцільно систематизувати у п'ять взаємопов'язаних груп: діагностично-адаптаційні, соціально-супровідні, інтерактивно-активізаційні, інтеграційно-комунікативні та ресурсно-самостійницькі технології.

1. Діагностично-адаптаційні технології мають забезпечувати первинне та подальше оцінювання соціальної ситуації молодої людини. Їх застосування передбачає визначення актуальних потреб, характеру соціальних зв'язків, наявних ресурсів, труднощів соціальної адаптації та сфер, у яких особа потребує додаткової підтримки.

Важливо, щоб соціальна діагностика не зводилася до складання переліку проблем. Не менш значущим є виявлення сильних сторін та ресурсів молодої людини: сформованих компетентностей, освітніх досягнень, соціальних контактів, досвіду самостійного вирішення проблем, професійних інтересів та інших чинників, які можуть бути використані в подальшому процесі соціалізації.

Адаптаційний компонент передбачає сприяння входженню молодої людини в нові соціальні середовища. Для здобувача освіти такими

середовищами є студентська група, заклад освіти, професійне середовище, а в подальшому – трудовий колектив та громада. Моделювання соціалізації студентів-сиріт у закладах вищої освіти підкреслює значення системного підходу до організації цього процесу [3].

Водночас сучасний соціальний контекст вимагає врахування можливого накладання різних адаптаційних викликів. Загальна проблематика соціальної адаптації осіб, які переживають вимушене переміщення та наслідки кризових суспільних обставин, додатково актуалізує необхідність гнучкого підходу до організації підтримки [1].

2. Соціально-супровідні технології передбачають тривалішу професійну взаємодію з молодою людиною та координацію необхідної допомоги. Їх зміст може включати соціальне консультування, соціальне посередництво, представництво інтересів, маршрутизацію до відповідних служб та установ, сприяння у вирішенні освітніх і соціально-побутових питань.

Ключовим принципом соціального супроводу має бути його адресність. Молодь із сирітським дитинством не є внутрішньо однорідною групою, тому однаковий набір заходів не може бути ефективним для всіх. Відрізняються життєвий досвід, сформованість соціальних навичок, освітній рівень, характер соціальних контактів, ресурсність найближчого оточення та готовність до самостійного життя.

Відповідно, технологія супроводу має будуватися навколо конкретної життєвої ситуації. На першому етапі підтримка може бути більш інтенсивною, однак надалі роль фахівця має поступово змінюватися: від безпосередньої допомоги у вирішенні проблем – до консультування, підтримки самостійного вибору та активізації ресурсів самої молодої людини.

Це особливо важливо з погляду кінцевої мети соціалізації. Соціальний супровід не повинен перетворюватися на безстрокову систему зовнішнього управління життєвими рішеннями особи. Навпаки, показником його результативності має бути поступове зменшення потреби в інтенсивній зовнішній підтримці за рахунок розширення здатності молодої людини самостійно вирішувати соціальні завдання.

3. Інтерактивно-активізаційні технології орієнтовані на безпосереднє включення молодої людини у процес вирішення проблем, прийняття рішень та групової взаємодії. У цьому контексті перспективним є використання активних методів роботи, які стимулюють ініціативність, здатність висловлювати власну позицію, аналізувати альтернативи та спільно знаходити рішення.

Одним із прикладів інтерактивного інструментарію є технологія мозкового штурму. Дослідження її використання у роботі зі здобувачами вищої освіти демонструє можливості застосування активних методів для підвищення навчальної мотивації [2]. Водночас зазначене дослідження не було спрямоване безпосередньо на молодь із сирітським дитинством. Тому доцільним є використання загального технологічного принципу активного залучення учасників, а не механічне перенесення отриманих результатів на іншу соціальну групу.

У практиці соціальної роботи інтерактивні методи можуть використовуватися під час групового обговорення життєвих ситуацій,

моделювання способів вирішення соціальних проблем, формування навичок прийняття рішень та планування майбутнього. Принципово важливо, що молода людина при цьому не отримує готову модель поведінки, а бере участь у її конструюванні.

Саме активне залучення може сприяти переходу від позиції отримувача допомоги до позиції учасника процесу соціальних змін у власному житті. У цьому полягає одна з принципових відмінностей сучасної ресурсно орієнтованої соціальної роботи від патерналістської моделі підтримки.

4. Інтеграційно-комунікативні технології спрямовані на розширення соціальних зв'язків та включення молодої людини у різні соціальні середовища. Значення цього напряму визначається тим, що успішна соціалізація неможлива виключно через індивідуальну роботу фахівця з отримувачем соціальної підтримки. Необхідною умовою є реальна взаємодія з іншими людьми, соціальними групами та інституціями.

Для молоді, яка навчається, важливими середовищами соціалізації виступають академічна група, студентське самоврядування, неформальні студентські об'єднання, професійні спільноти, волонтерські та громадські ініціативи. Включення у такі середовища створює можливості для формування нових соціальних зв'язків та практичного засвоєння соціальних ролей.

Соціотехнологічний аспект соціалізації сиріт у закладах вищої освіти передбачає врахування можливостей самого освітнього середовища як простору соціального становлення [4]. Відповідно, заклад освіти доцільно розглядати не лише як місце здобуття професійної кваліфікації, але і як середовище, в якому молода людина може розширити соціальні контакти, отримати досвід групової взаємодії та поступово підготуватися до переходу в професійне середовище.

Важливим завданням соціального працівника у цьому напрямі є не створення штучного окремого середовища для молоді із сирітським дитинством, а сприяння її включенню у загальні соціальні процеси. Такий підхід дозволяє уникати зайвого акцентування на попередньому соціальному статусі та спрямовувати роботу на розширення можливостей соціальної участі.

5. Ресурсно-самостійницькі технології мають бути спрямовані на поступове формування здатності молодої людини самостійно організовувати власне життя, приймати рішення, планувати майбутнє та використовувати доступні соціальні ресурси. На нашу думку, саме цей напрям має виступати стратегічним результатом соціального супроводу.

Ресурсний підхід передбачає перенесення акценту з того, «чого молодій людині бракує», на визначення того, «якими ресурсами вона вже володіє і які ресурси може залучити». Це не означає ігнорування реальних соціальних труднощів. Йдеться про зміну логіки професійної взаємодії: від компенсації кожного дефіциту до розвитку здатності самостійно знаходити способи вирішення проблем.

До особистісних ресурсів можуть бути віднесені набуті знання та навички, досвід, мотивація, здатність до навчання та комунікації. Соціальними ресурсами є контакти, підтримувальне оточення, освітнє середовище, соціальні служби та інші доступні інституції. Завдання

соціального працівника полягає не лише в тому, щоб надати певний ресурс, але й навчити молоду людину його знаходити, оцінювати доступність та використовувати відповідно до власних потреб.

У цьому аспекті особливого значення набуває підготовка до завершення інтенсивного соціального супроводу. Якщо молода людина тривалий час отримує зовнішню допомогу без формування навичок самостійного вирішення життєвих завдань, припинення підтримки може створювати нову кризову ситуацію. Тому зменшення інтенсивності супроводу має бути поступовим і супроводжуватися оцінюванням готовності особи до більш автономного соціального функціонування.

На основі зазначеного можна запропонувати загальну послідовність технологічного супроводу соціалізації молоді із сирітським дитинством:

оцінювання потреб і ресурсів → соціальна адаптація → індивідуальний соціальний супровід → активізація суб'єктної позиції → розширення соціальних зв'язків та інтеграція → формування готовності до самостійного соціального функціонування.

Запропонована послідовність не повинна розглядатися як жорстка лінійна схема. На різних етапах життєвого шляху може виникати необхідність повернення до попередніх форм підтримки. Зміна освітнього середовища, початок професійної діяльності, переміщення або інші значущі обставини можуть створювати нові адаптаційні завдання. Тому сучасні технології соціальної роботи мають поєднувати структурованість із гнучкістю.

Важливо також розмежовувати процес та результат соціального супроводу. Кількість проведених консультацій, тренінгів або інших заходів сама по собі не може свідчити про успішність соціальної роботи. Значно важливішими є зміни у здатності молодої людини самостійно взаємодіяти із соціальним середовищем, використовувати його ресурси, приймати рішення та вирішувати повсякденні життєві завдання.

Відповідно, критеріями результативності технологічного супроводу можуть виступати розширення соціальних зв'язків, здатність орієнтуватися у доступних ресурсах, підвищення самостійності у прийнятті рішень, готовність звертатися по допомогу у випадках, коли вона об'єктивно необхідна, а також здатність планувати освітню, професійну та соціальну траєкторію.

Таким чином, сучасні технології соціальної роботи у супроводі соціалізації молоді із сирітським дитинством повинні бути спрямовані не лише на подолання актуальних соціальних труднощів, але й на створення умов для поступового набуття молодою людиною соціальної самостійності. Моделювання процесу соціалізації студентів-сиріт [3] та його соціотехнологічне осмислення [4] створюють основу для переходу від сукупності окремих заходів до системно організованого соціального супроводу. Сучасні проблеми соціальної адаптації [1] актуалізують необхідність гнучкості такої системи, а використання інтерактивних технологій [2] розширює можливості активного залучення молодої людини до процесу власного соціального становлення.

Запропонована систематизація діагностично-адаптаційних, соціально-супровідних, інтерактивно-активізаційних, інтеграційно-комунікативних та ресурсно-самостійницьких технологій дозволяє

представити соціальний супровід як послідовний процес переходу від оцінювання потреб та надання необхідної допомоги до формування здатності особи самостійно використовувати ресурси соціального середовища.

Отже, стратегічним орієнтиром сучасної соціальної роботи з молоддю із сирітським дитинством має бути не тривале збереження залежності від системи соціальної підтримки, а створення умов для розширення суб'єктності, соціальної інтегрованості та самостійності молодої людини. Ефективний соціальний супровід у такому розумінні поступово трансформується: від інтенсивної професійної допомоги на початкових етапах – до консультативної та ресурсної підтримки в міру зростання здатності особи самостійно вирішувати життєві завдання.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка запропонованої системи технологій, визначення критеріїв та індикаторів готовності молоді із сирітським дитинством до самостійного соціального функціонування, а також розроблення диференційованих моделей соціального супроводу відповідно до освітньої, життєвої та соціальної ситуації молодої людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмін В. В., Кузьміна М. О., Стрижак Г. В. Соціальна адаптація вимушено-переміщених осіб, які постраждали внаслідок військового стану. Психологія та соціальна робота. 2024. Вип. 1(59). С. 150-195. URL: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.16 (дата звернення: 28.09.2026).

2. Кузьмін В. В., Хміль О., Воронюк І. Технології мозкового штурму як інструмент для підвищення мотивації до навчання здобувачів вищої освіти. Наук. вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2023. Вип. 4. С. 64–69. URL: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.11 (дата звернення: 18.09.2026).

3. Кузьмін В.В. Моделювання соціалізації студентів-сиріт у ВНЗ / В.В. Кузьмін // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : зб. наук. пр. / [редкол.: Д.М. Ядранський (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2011. Вип. 51. С. 181–189. URL: https://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/51/24.pdf (дата звернення: 18.09.2026).

4. Кузьмін В.В. Соціалізація сиріт у вищих навчальних закладах України: соціотехнологічний аспект. Автореферат. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2013. URL: http://eir.zntu.edu.ua/handle/123456789/3594 (дата звернення: 18.09.2026).

Людмила Ледень,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Афузова,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОТЕНЦІЙНО ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ: ЕМПІРИЧНІ ПІДСТАВИ ТА ПРОГРАМНІ РІШЕННЯ

Сучасні соціальні умови характеризуються зростанням кількості дітей, які зазнали психотравмуючих подій, пов'язаних із воєнними діями, вимушеним переміщенням, втратою близьких, розлукою з рідними, порушенням звичного середовища життя та іншими кризовими ситуаціями. Психологічна травма може негативно впливати на емоційний стан дитини, її поведінку, здатність до навчання, спілкування та соціальної адаптації. Особливої уваги потребують діти підліткового віку, оскільки травматичний досвід може ускладнювати процес їхнього особистісного становлення. У зв'язку з цим актуальним є своєчасне виявлення проявів травматичного стресу та розроблення комплексних програм соціально-психологічного супроводу, спрямованих на відновлення відчуття безпеки, розвиток ресурсів і формування конструктивних способів подолання труднощів.

Теоретичні та практичні аспекти психологічної травми, її впливу на психоемоційний стан і розвиток дитини, а також підходи до подолання наслідків травматичного досвіду висвітлено у працях С. Максименка, Т. Титаренко, О. Вознесенської, О. Кокуна, Дж. Боулбі, Б. Перрі, Дж. Герман, Г. Сельє, Р. Лазаруса та інших науковців. Питання психологічних наслідків кризових і травматичних подій, особливостей дитячого реагування на стрес, значення безпечного середовища, підтримувальних стосунків і ресурсів особистості розглядалися у межах психологічного, соціально-психологічного та психосоціального підходів.

Психологічна травма у дітей є складним психосоціальним явищем, яке виникає внаслідок переживання подій, що порушують відчуття безпеки та перевищують звичайні адаптаційні можливості дитини. Т. Титаренко [1, с. 39-60] зазначає, що травматичні та кризові події можуть істотно впливати на психологічний розвиток особистості й потребують створення умов для відновлення її внутрішніх ресурсів. У колективній монографії «Психологія життєтворення особистості в сучасному світі» [2] підкреслюється, що подолання кризового досвіду пов'язане з відновленням психологічної стійкості, актуалізацією особистісних ресурсів та формуванням нових способів адаптації.

Дж. Боулбі [3] зазначає, що якість прив'язаності та наявність безпечних стосунків із близькими мають важливе значення для емоційного розвитку дитини та її здатності долати стресові ситуації.

Б. Перрі [4] наголошує, що травматичний досвід може впливати на емоційні, поведінкові та соціальні реакції дитини. Отже, теоретичні підходи науковців засвідчують необхідність комплексного соціально-психологічного супроводу дітей, орієнтованого на безпеку, стабілізацію, відновлення ресурсів і підтримку позитивної адаптації.

У ході нашого дослідження був здійснений аналіз особливостей травматичного досвіду та проявів психологічної травми у дітей. У дослідженні взяли участь 42 дитини віком від 10 до 14 років. Для збору емпіричних даних використано методику Child and Adolescent Trauma Screen – 2 (CATS-2), яка дає змогу оцінити наявність потенційно травматичних подій, вираженість посттравматичних симптомів та їхній вплив на повсякденне функціонування дитини.

Проведене дослідження дозволило визначити наявність потенційно травматичних подій у житті дітей. 28 дітей (67%) повідомили про переживання щонайменше однієї потенційно травматичної події, тоді як 14 дітей (33%) не зазначили такого досвіду (рис. 1).

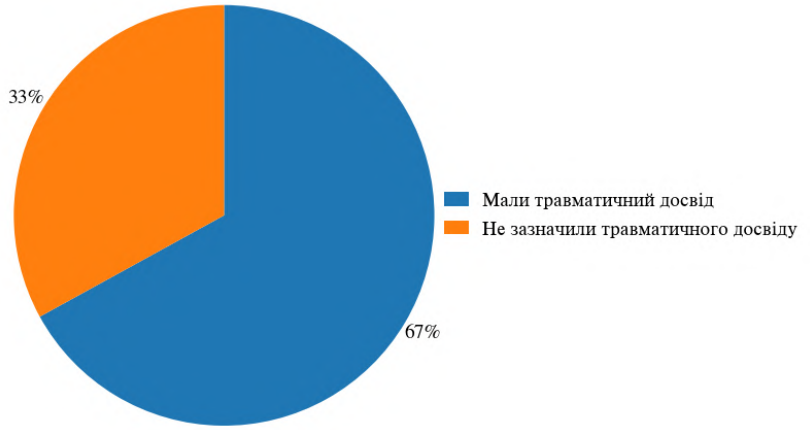


Рис. 1. Наявність потенційно травматичних подій

Серед дітей, які мали травматичний досвід, 16 (38% від загальної кількості) пережили одну подію, 8 (19%) – дві, а 4 (10%) – три та більше травматичних подій (рис. 2).

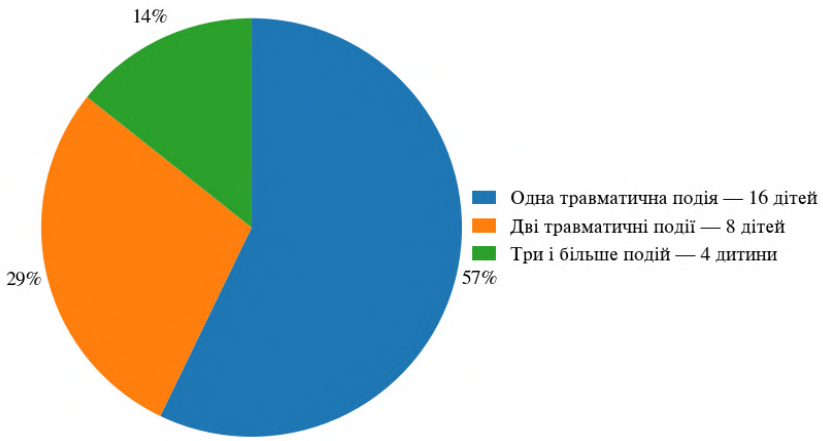


Рис. 2. Кількість пережитих потенційно травматичних подій

Найчастіше серед зазначених подій фіксувалися воєнні та пов'язані з ними події – 15 дітей (36%); вимушене переміщення, евакуація або втрата звичного місця проживання – 9 дітей (21%); негативний досвід у середовищі однолітків – 8 дітей (19%), втрата близької людини або тривала розлука зі значущою особою – 7 дітей (17%). Також діти повідомляли про серйозні захворювання чи травми – 6 (14%); спостереження за травмуванням або смертю іншої людини – 5 (12%); випадки насильства чи нехтування – 4 (10%) (рис. 3).



Рис. 3. Види травматичного досвіду

Отримані результати підтвердили необхідність системного соціально-психологічного супроводу дітей, спрямованого на відновлення відчуття безпеки, розвиток навичок емоційної саморегуляції, актуалізацію особистісних ресурсів та формування конструктивних способів подолання наслідків травматичного досвіду.

Ефективний соціально-психологічний супровід дітей із травматичним досвідом має ґрунтуватися на принципах психологічної безпеки, індивідуалізації та травма-інформованого підходу. Важливо створювати стабільне й передбачуване середовище, використовувати відповідні віку форми роботи та не допускати примусового обговорення травматичних подій. Доцільно систематично розвивати навички емоційної саморегуляції, конструктивного подолання стресу та актуалізації особистісних ресурсів. Важливим є залучення батьків або значущих дорослих до процесу підтримки дитини.

На основі результатів емпіричного дослідження було розроблено програму соціально-психологічного супроводу дітей, які зазнали психологічної травми, «Від безпеки до відновлення». Її метою стало створення умов для відновлення психологічної безпеки дитини, зниження емоційного напруження, розвитку навичок саморегуляції, актуалізації особистісних ресурсів та формування конструктивних способів подолання складних життєвих ситуацій.

Програма передбачає проведення 10 групових занять тривалістю 45-60 хвилин. Її зміст побудовано за принципом поступового переходу від безпеки та стабілізації до розвитку ресурсів, формування навичок подолання стресу, соціальної взаємодії та позитивного бачення майбутнього. Основними темами занять є: «Я у безпеці», «Розумію свої емоції», «Мої реакції на стрес і травму», «Я можу впоратися», «Мої ресурси та сильні сторони», «Я обираю, як діяти», «Спілкуюся та встановлюю межі», «Підтримка та взаємодопомога», «Моє майбутнє та мої цілі», «Мої ресурси та кроки до відновлення».

Важливою складовою програми є паралельна робота з батьками або значущими дорослими, яка також включає 10 занять. Вона спрямована на підвищення обізнаності щодо дитячої травми, формування навичок підтримувальної комунікації, створення безпечного та передбачуваного середовища, а також своєчасне розпізнавання потреб дитини.

У роботі використано психоосвітні, ігрові, ресурсні, комунікативні та релаксаційні вправи. Програма має профілактично-відновлювальний характер і не замінює спеціалізованої психотерапевтичної допомоги. За наявності виражених або тривалих проявів посттравматичного стресу необхідно забезпечувати своєчасне звернення до відповідних фахівців та міждисциплінарну взаємодію.

Проведене дослідження підтвердило актуальність проблеми психологічної травми у дітей та необхідність комплексного соціально-психологічного супроводу. Водночас як дослідницьку перспективу на майбутнє ми розглядаємо вивчення впливу визначених потенційно травматичних подій у житті дітей на їх психосоціальне благополуччя та академічну успішність. Наступної апробації з метою доведення ефективності запропонованих соціально-психологічних інтервенцій також потребує і розроблена програма «Від безпеки до відновлення», спрямована на стабілізацію емоційного стану, розвиток ресурсів, навичок саморегуляції та конструктивного подолання труднощів, що і ляже в основу наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Особистість як суб’єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Кн. 2. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с. С. 39 – 60.

2. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія / Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.

3. Bowlby J. A. Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. London : Routledge, 1988. 192 p.

4. Perry B. D., Szalavitz M. The Boy Who Was Raised as a Dog: What Traumatized Children Can Teach Us About Loss, Love, and Healing. New York : Basic Books, 2006. 288 p.

Віта Мануйлова,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Наталія Борисенко,
асистентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА СІМЕЙ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Сучасні соціально-економічні та суспільно-політичні трансформації зумовлюють посилення вразливості сімей, які стикаються з матеріальними труднощами, вимушеним переміщенням, втратою близьких, безробіттям, домашнім насильством та іншими кризовими обставинами. В умовах повномасштабної війни в Україні проблема забезпечення комплексної соціальної підтримки таких сімей набуває особливої актуальності, оскільки негативні наслідки криз можуть одночасно охоплювати економічну, психологічну, соціальну та виховну сфери сімейного функціонування. Це потребує вдосконалення змісту й організації соціальної роботи, орієнтованої не лише на подолання безпосередніх труднощів, а й на відновлення внутрішнього потенціалу сім'ї. Особливого значення набувають індивідуалізація соціальних послуг, міжвідомча взаємодія, раннє виявлення проблем та залучення ресурсів громади. Важливою умовою ефективної підтримки є перехід від переважно кризового реагування до системного супроводу сім'ї, спрямованого на відновлення її самостійності, соціальних зв'язків і здатності долати життєві труднощі.

Теоретичні та практичні аспекти соціальної роботи із сім'ями, які потребують допомоги, висвітлено в працях українських і зарубіжних науковців. Серед українських дослідників варто відзначити А. Капську, С. Харченка, Т. Семигіну, О. Безпалько, І. Звєрєву, Л. Мигович, О. Карпенко, В. Поліщук, Н. Лавриченко, Н. Слозанську та ін., які досліджували соціально-педагогічну роботу з дітьми й сім'ями. Наукові напрацювання цих дослідників формують підґрунтя для розуміння сім'ї як цілісної соціальної системи та обґрунтування комплексного підходу до її підтримки.

Сім'я є базовим соціальним інститутом, який забезпечує задоволення емоційних, матеріальних і соціальних потреб своїх членів, їхню соціалізацію та взаємну підтримку. Водночас за певних обставин сімейна система може втрачати здатність самостійно долати життєві труднощі, що зумовлює необхідність залучення зовнішніх ресурсів і професійної допомоги. Відповідно до українського законодавства, складні життєві обставини пов'язані з обставинами, які негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи або функціонування сім'ї та які вона не може подолати самостійно.

До основних характеристик таких сімей належать наявність проблем, що взаємопов'язані між собою, обмеженість матеріальних і

соціальних ресурсів, порушення внутрішньосімейної взаємодії, підвищений рівень психологічного напруження та труднощі у виконанні виховних і соціальних функцій. При цьому складні життєві обставини не обов'язково свідчать про нездатність сім'ї до самостійного функціонування в майбутньому. За умови своєчасної підтримки вона може відновити внутрішню рівновагу, активізувати власні ресурси та адаптуватися до нових умов [2].

У соціальній роботі сім'я розглядається як цілісна система, у якій проблеми одного члена можуть впливати на добробут інших. Тому оцінювання її становища має охоплювати матеріальні умови, характер сімейних взаємин, потреби дітей і дорослих, соціальне оточення та доступність послуг. Такий підхід дає змогу визначати не лише проблемні аспекти, а й сильні сторони сім'ї, які можуть стати основою подальшої підтримки.

Виникнення складних життєвих обставин зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних чинників. До соціально-економічних належать безробіття, низький рівень доходів, житлова нестабільність і заборгованість. Соціально-психологічні чинники охоплюють конфлікти між членами сім'ї, домашнє насильство, залежності, емоційне виснаження та труднощі у вихованні дітей. Особливу групу становлять кризові події, пов'язані з війною: вимушене переміщення, втрата житла, розлучення членів сім'ї, загибель близьких і порушення звичного соціального оточення.

Специфіка потреб сімей залежить від характеру проблем, тривалості їхнього впливу, складу домогосподарства та наявних ресурсів. Найчастіше виникає потреба в матеріальній допомозі, забезпеченні житлом, доступі до медичних і психологічних послуг, підтримці батьківства, правовому консультуванні та сприянні працевлаштуванню. Сім'ї з дітьми потребують особливої уваги до питань безпеки, освіти й розвитку дитини. Водночас універсальні рішення не завжди є ефективними, оскільки однакові зовнішні обставини можуть по-різному впливати на сімейне функціонування. Тому необхідними є комплексне оцінювання потреб, визначення пріоритетів допомоги та розроблення індивідуального плану соціальної підтримки [1].

Організація соціальної роботи із сім'ями у складних життєвих обставинах передбачає послідовне здійснення взаємопов'язаних заходів, спрямованих на виявлення проблем, оцінювання потреб, надання соціальних послуг і відновлення здатності сім'ї самостійно долати труднощі. Важливе значення має дотримання принципів адресності, доступності, конфіденційності, поваги до гідності людини, недискримінації та врахування інтересів дитини.

Початковим етапом є виявлення сімей, які потребують підтримки, та проведення оцінювання їхнього становища. На цьому етапі фахівець із соціальної роботи визначає основні проблеми, актуальні потреби, наявні ресурси й потенційні ризики. Наступним кроком є планування допомоги з урахуванням індивідуальних особливостей сім'ї. Залежно від результатів оцінювання можуть надаватися соціальне консультування, соціальний супровід, представництво інтересів, кризове втручання, психологічна підтримка та посередництво в отриманні інших необхідних послуг [3].

Важливою організаційною умовою є міжвідомча взаємодія суб'єктів соціальної роботи. Ефективна підтримка передбачає узгоджену діяльність соціальних служб, органів місцевого самоврядування, закладів освіти й охорони здоров'я, служб у справах дітей, громадських організацій та благодійних фондів. Така співпраця сприяє комплексному реагуванню на проблеми сім'ї та зменшує ризик дублювання заходів або виникнення прогалин у наданні допомоги.

Перспективним напрямом є впровадження ресурсно орієнтованого підходу, який передбачає залучення внутрішніх можливостей сім'ї, підтримку соціальних зв'язків і використання ресурсів територіальної громади. Результативність соціальної роботи доцільно оцінювати за динамікою сімейного благополуччя, рівнем задоволення потреб, покращенням взаємодії між членами сім'ї та підвищенням її спроможності самостійно розв'язувати проблеми [4].

Отже, комплексна соціальна підтримка сімей у складних життєвих обставинах є важливим напрямом сучасної соціальної роботи. Її ефективність залежить від своєчасного виявлення проблем, об'єктивного оцінювання потреб, індивідуалізації допомоги та узгодженої діяльності суб'єктів соціальної сфери. Перспективним є поєднання кризового реагування з довгостроковим супроводом сім'ї, спрямованим на активізацію її внутрішніх ресурсів, відновлення соціальних зв'язків і зміцнення самостійності. Особливого значення набуває міжвідомча взаємодія, яка забезпечує комплексність підтримки та підвищує доступність необхідних послуг. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вдосконалення механізмів координації соціальної допомоги й оцінювання результативності підтримки сімей у кризових ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичук І. Соціальний супровід сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах (із досвіду викладання навчальної дисципліни «Соціальний супровід»). *Ввічливість. Humanitas*. 2021. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.4.1 (дата звернення: 02.10.2026).

2. Логвиненко В., Грицанюк В., Костишин Е. Формування соціального здоров'я дітей, батьки яких перебувають у складних життєвих обставинах. *Психологія та соціальна робота*. 2021. № 2(54). URL: https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241393 (дата звернення: 06.10.2026).

3. Дворник О. Аналіз стану надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2022. № 1(8). URL: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(8).2022.262649 (дата звернення: 29.09.2026).

4. Мамчур І. Соціально-психологічний супровід дітей із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Наукові записки. Серія: Психологія. 2023.* URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-1-5 (дата звернення: 08.10.2026 р.).

Юрій Мосаєв,
кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ В СОЦІАЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ ВЕТЕРАНІВ ТА ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ОСІБ

В умовах тривалих воєнних дій в Україні особливої значущості набуває соціальна підтримка ветеранів, учасників бойових дій та демобілізованих військовослужбовців. Повернення до цивільного життя часто супроводжується необхідністю адаптації до нових соціальних умов, відновленням професійної діяльності, налагодженням сімейних і соціальних зв'язків та вирішенням побутових проблем. Тому важливим завданням соціального обслуговування є створення комплексної системи допомоги, орієнтованої на індивідуальні потреби кожної людини.

Однією з категорій населення, що потребують соціальних послуг є ветерани війни та демобілізовані особи. Головна послуга, що має високий рівень актуальності для зазначеної категорії населення це соціальна реінтеграція. Під зазначеним поняттям ми розуміємо комплекс заходів спрямованих на адаптацію ветеранів та демобілізованих осіб до умов цивільного життя. Більшість із зазначених заходів передбачають отримання соціальних послуг. Зазначені послуги відіграють важливу роль у супроводі ветеранів війни, демобілізованих осіб, а також членів їх родин.

Зважаючи на те, що вже кілька років фахівці з супроводу ветеранів війни та демобілізованих функціонують як окрема соціальна інституція, що має власних представників у кожній територіальній громаді, активно постає питання як перерозподілу функцій між фахівцями, що надають ветеранам війни та демобілізованим особам так і розширення спектру актуальних для цієї категорії фахівців соціальних та інших послуг, що сприяють підвищенню рівня соціальної стійкості і подолання складних життєвих обставин [4]. Зазначені проблеми сьогодні актуалізовані як на рівні професійної так і широкої суспільної дискусії. Одним з головних аспектів зазначених дискусій є визначення валідних інструментів для організації процесу якісного соціального обслуговування ветеранів війни та демобілізованих осіб. На нашу думку одним з таких інструментів є соціальне проєктування. Так як потреби конкретної групи ветеранів, що мають соціально-демографічні особливості та проблемне поле, що вимагає консультування та застосування інших соціальних технологій. Саме тому не державні соціальні служби та громадські організації, щ оставлять собі за мету надання соціальних послуг ветеранам війни і демобілізованим особам об'єлнують своїх клієнтів в окремі соціальні проєкти, а роботу з окремими ветеранами війни і демобілізованими особами розбивають на окремі кейси.

Процес розроблення та реалізації спеціально створених заходів і програм, спрямованих на вирішення певної соціальної проблеми або задоволення потреб людей чи соціальних груп [1]. Мета соціального проєктування у сфері обслуговування ветеранів та демобілізованих осіб

полягає у розробленні й реалізації практичних заходів, спрямованих на їхню соціальну адаптацію, інтеграцію в суспільство, відновлення соціального функціонування та підвищення якості життя.

Соціальне проєктування передбачає послідовне визначення соціальної проблеми, аналіз потреб цільової групи, формулювання мети та завдань, визначення цільової аудиторії, розроблення комплексу заходів, ресурсного забезпечення та критеріїв оцінювання результатів [2]. Зазначені компоненти на нашу думку повинні бути основою освітніх комплексів як соціальної роботи так і курсів з підвищення кваліфікації для фахівців з супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб [5]. Це дозволить фахівцям як засвоїти алгоритми самої послуги та отримати практичний досвід з її реалізації вже на етапі навчання. В рамках інформаційного суспільства, коли соціальні процеси є максимально інтенсифіковані період освоєння нових компетентностей автоматично перетворюється і на процес їх апробації.

Основними напрямами соціальних проєктів для ветеранів і демобілізованих осіб можуть бути:

– соціально-психологічна підтримка та сприяння адаптації до мирного життя. Особливістю зазначеного блоку соціальних послуг полягає у необхідності популяризації цих послуг через низький рівень психологічної культури в сучасному українському суспільстві та особливо у чоловіків, які є основою ветеранського руху. Тому значна кількість сучасних проєктів спрямовується на ретрити та інші технології релаксу, які популяризують психологічну допомогу серед ветеранів війни і демобілізованих осіб;

– професійна орієнтація, перекваліфікація та сприяння працевлаштуванню. Зазначені послуги трансформуються в окремі проєкти через те, що соціальне проєктування дозволяє диференціювати ветеранів війни та демобілізованих осіб за їх навичками, інтересами, професійним досвідом, інтересами та рівнем мотивації;

– правове та інформаційне консультування. Зазначений напрям соціального обслуговування є затребуваним та в той же час проблемним. Проблемність полягає в тому, що сьогодні немає соціальних працівників з правовими та інформаційними компетентностями. В той же час юристи та фахівці інформаційної сфери не мають компетентностей в сфері соціального обслуговування. Тому вважаємо за необхідне сформувати систему освоєння соціальними працівниками компетентностей в сфері соціального обслуговування ветеранів війни та демобілізованих осіб на базі соціально-правової допомоги в рамках якого соціальні працівники мали компетентності з надання як первинної так і вторинної правової допомоги;

– підтримка ветеранського підприємництва. Розвиток підприємницьких компетенцій як і формування фінансової грамотності мають свої особливості, що відрізняються від інших країн. Головна особливість зазначеного процесу полягає в тому, що підприємницька діяльність за радянських часів була криміналізованою, а в період перших років української незалежності це період формування у суспільній свідомості негативного ставлення до різних підприємницьких девіацій. Тому сьогодні рівень підприємницької культури є серед українців

достатньо низьким і тому послуги із супроводу ветеранського підприємництва вимагає залучення фахівців з соціального підприємництва, що повинно сформувати окремий напрям соціального обслуговування;

– організація культурних, спортивних і громадських заходів. На початку XXI століття в українській соціальній роботі почали формуватись такі напрями соціального обслуговування як дозвіллєва діяльність та оздоровлення. Зазначені види соціальних послуг були спрямовані на дітей і підлітків та не витримали конкуренції з іншими видами соціальних послуг. Російське повномасштабне військове вторгнення в Україну актуалізувало необхідність організації заходів з адаптивного спорту та розважальних проєктів. Сьогодні вони стають частиною соціального обслуговування ветеранів війни та демобілізованих осіб. Проведення «Ігор нескорених» та інших спортивних змагань спрямованих на ветеранів війни з акцентом на ветеранів, що мають важкі поранення, які спричинили інвалідність, започаткувало цілий кластер спеціалізований культурно-спортивних змагань реабілітаційного спрямування. На сьогодні соціальні працівники та фахівці з супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб повинні формувати навички з проведення соціокультурних та спортивних заходів;

– розвиток взаємодопомоги та ветеранських спільнот. Зазначений напрям соціального обслуговування є на перетині роботи соціальних працівників, що працюють у соціальних службах різних форм власності. Зазвичай недержавні соціальні соціальні служби мають активно співпрацюють з ветеранськими організаціями та навіть сприяють структурації їх діяльності і можуть ініціювати створення нових організацій. Зважаючи на мультиплікацію кількості ветеранських громадських організацій, співпраця з ними перетворюється на окремий напрям в соціальному обслуговуванні ветеранів війни та демобілізованих осіб;

– забезпечення доступу до соціальних, медичних, реабілітаційних та адміністративних послуг. Сьогодні на ринку соціального обслуговування військових та ветеранів війни та актуалізується запит на супровід в рамках медико-соціального обслуговування, соціальної реабілітації та інших реабілітаційних послуг. Це дає можливість для розвитку нових напрямів медико-соціального обслуговування та реабілітації. Наприклад в Запоріжжі силами фахівців «Хортицької національної академії» в рамках проєктів з соціальної реінтеграції ветеранів використовуються засоби гарденотерапії [3]. Зазначена методика суттєво підвиує рівень екологічності реабілітаційного процесу та підвищує рівень екологізації системи соціального обслуговування.

Особливе значення має індивідуалізація соціальних послуг. Ефективний соціальний проєкт повинен враховувати вік, сімейний стан, професійний досвід, потреби людини, особливості її повернення до цивільного життя та наявні ресурси громади. Важливим є також принцип «єдиного вікна», коли ветеран може отримати необхідну інформацію та направлення до відповідних спеціалістів без необхідності самостійно шукати різні установи.

Всі перелічені нами напрями соціального обслуговування ветеранів війни пройшли тестування успішними соціальними проєктами, які реалізовувались провідними міжнародними донорами та через систему цільових грантів. Тому в їх розробці була задіяна методологія соціального проєктування. Вона може бути застосована для її вдосконалення та масштабування.

Ефективність соціального проєктування залежить від взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, соціальних служб, закладів охорони здоров'я, громадських і ветеранських організацій, роботодавців та самих ветеранів. Така міжвідомча співпраця дає змогу сформувати комплексну систему підтримки та уникнути дублювання соціальних послуг. В той же час факт зажурeності кількох фахівців, що задіяні в процесі соціального обслуговування ветеранів війни та демобілізованих осіб дає можливість краще розуміти доцільність окремих операцій та використовувати отриманих операційний досвід в інших компонентах реалізації проєкту та в рамках підвищення власної кваліфікації в процесі соціального обслуговування різних категорій населення у тому числі ветеранів війни та демобілізованих осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальне проектування: навч. посіб. Київ : Київськ. Ун- т імені Бориса Грінченка, 2010. 128 с

2. Костєва Т.Б. Особливості технології проектування в соціальній сфері. *Наукові праці Чорноморського дер-жавного університету імені Петра Могили. Серія: Педагогіка.* 2016. Т. 270, Вип. 258. С. 47–51.

3. Мосаєв, Ю. В. Застосування гарденотерапії в роботі центрів ветеранського розвитку. *Гарденотерапія – терапія заради майбутнього* : збірник тез І Всеукраїнського форуму, 17 травня 2024 р. / Хортицька національна академія. Запоріжжя, 2024. С.15.

4. Мосаєв, Ю. В. Проблеми соціального супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб в рамках Центрів ветеранського розвитку / V Міжнародна науково-практична конференція Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського до 80-х роковин з дня смерті провідного науковця та засновника Таврійського національного університету Володимира Івановича Вернадського : [матеріали конференції], 26 березня 2025 р., м. Київ. – Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 318–320.

5. Позднякова-Кирбят'єва, Е. Г. Мосаєв Ю. В. Інституціоналізація процесу формування професійних компетентностей фахівцями з супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики* : збірник наукових праць / Класичний приватний університет. 2025. Вип. 106. С.138–146.

Валентина Николаєва,
докторка наук з державного управління, професорка,
професорка кафедри соціології та соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
«Приазовський державний технічний університет»

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВІДНОВЛЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВЕТЕРАНІВ ЗСУ

Зауважимо, що особлива увага до ветеранів ЗСУ як цільової групи соціальної роботи має приділятися до ментального здоров'я. При цьому відновлення ментального здоров'я ветеранів ЗСУ пропонуємо розглядати не як вузький процес усунення симптомів посттравматичного стресового розладу, а як багаторівневий процес відновлення психологічного благополуччя, соціального функціонування, автономності, сімейних і громадських зв'язків, професійних ролей, відчуття безпеки, життєвої перспективи та здатності користуватися суспільними ресурсами. В цьому контексті принципово важливо не ототожнювати бойовий досвід із психічним розладом. Всесвітня організація охорони здоров'я наголошує, що більшість людей, які пережили потенційно травматичні події, не розвивають посттравматичного стресового розладу; після травматичного досвіду можливі як стійкі порушення, так і поступове природне відновлення. Тому соціальна робота з ветеранами має спиратися не лише на проблемно-дефіцитарну логіку, а й на оцінювання збережених компетентностей, соціальних ресурсів, самоефективності, стійкості та потенціалу подальшого розвитку.

Сучасний науковий дискурс концептуалізує ментальне здоров'я не просто як відсутність психічних розладів, а як складну, динамічну властивість особистості, що забезпечує її когнітивно-емоційну адаптацію, автономію, резильєнтність та спроможність зберегти суб'єктність у ситуаціях високого навантаження. Розуміння ментального здоров'я через призму балансу між внутрішніми ресурсами та зовнішніми деструктивними чинниками набуває особливої актуальності під час аналізу специфічних категорій населення, чий психоемоційний та соціальний потенціал піддається екстремальним випробуванням. До таких груп у першу чергу належать ветерани ЗСУ, чий бойовий досвід, травматичні події та процеси демобілізації створюють унікальний комплекс психосоціальних потреб. Логічним продовженням теоретичного осмислення феномену ментального здоров'я є його практична складова у сфері соціальної роботи, де ветерани ЗСУ виступають ключовою цільовою групою, що потребує системної адаптації, відновлення та інтеграції в цивільне життя.

Наведемо групи чинників, які впливають на ментальне здоров'я ветеранів ЗСУ.

1. *Медико-біологічні та валеологічні чинники.* Бойовий досвід неминуче пов'язаний із підвищеним ризиком отримання фізичних травм. Втрата рухової активності, ампутації, пошкодження внутрішніх органів та неврологічні розлади (зокрема порушення пам'яті внаслідок контузій) провадять до первинної або повторної інвалідизації ветеранів.

Необхідність тривалого лікування та реабілітації позбавляє ветерана можливості самостійно обслуговувати свої базові потреби, що створює високий рівень залежності від стороннього догляду та вимагає залучення соціальних служб для організації медико-соціальної допомоги [1];

2. *Психофізіологічні та ментальні чинники.*Особливе місце посідають психічні та поведінкові розлади. ПТСР, депресивні стани, афективна лабільність і тривожність є природною реакцією на неестетичні та екстремальні події війни. Психотравмувальний бойовий досвід може супроводжуватися ПТСР, депресивними й тривожними проявами, порушеннями сну, зловживанням психоактивними речовинами, суїцидальними думками, підвищеною настороженістю та труднощами у сімейному, суспільному й трудовому функціонуванні. Проте ці наслідки не є універсальними: реакції на травму відзначаються значною індивідуальною варіативністю, а саме переживання бойових подій не є підставою для автоматичної патологізації ветерана [2]. За відсутності вчасної психологічної інтервенції ветерани можуть вдаватися до адиктивної поведінки (вживання алкоголю, наркотичних речовин, ігроманії) як дезадаптивного механізму подолання психологічного болю. Це глибоко деструктивно впливає на особистість і є прямим тригером розпаду соціального функціонування;

3. *Соціально-економічні чинники.* Повернення до цивільного життя супроводжується необхідністю економічної адаптації. Втрата професійних навичок за час служби, неможливість виконувати попередню роботу за станом здоров'я та відсутність інклюзивних робочих місць формують ризик безробіття та малозабезпеченості. У випадках, коли ветеран втратив житло внаслідок бойових дій чи окупації, виникає проблема бездомності. Економічна та житлова вразливість робить ветеранів потенційною цільовою групою для шахрайських дій та потрапляння в ситуації торгівлі людьми (зокрема трудової експлуатації) [1];

4) Деструкція соціальних та сімейних зв’язків. Трансформація ціннісно-смислової сфери ветерана нерідко викликає бар'єр у комунікації з цивільним оточенням («синдром відчуження»). Окремим важким чинником є втрата соціальних зв’язків через перебування у ворожому полоні. Проблеми саморегуляції та підвищена дратівливість можуть провокувати спалахи домашнього насильства або насильства за ознакою статі. Це, у свою чергу, руйнує сімейну систему, призводить до розлучень, ухилення від виховання дітей та виникнення поведінкових розладів у неповнолітніх членів родини. Відповідно для ветерана перехід із військового середовища до цивільного життя становить не тільки зміну формальної зайнятості, а й трансформацію соціальних ролей, повсякденних норм, системи взаємодії, способів прийняття рішень, структури соціальних зв’язків і життєвих перспектив.

5. *Прямий комплексний вплив збройного конфлікту.* Даний чинник є кумулятивним для більшості ветеранів. Комплекс травматичних подій – від втрати майна, примусового переміщення та руйнування звичного життєвого устрою до досвіду перебування в полоні чи зазнання катувань – створює ситуацію, коли ветеран одночасно переживає декілька видів втрат (здоров'я, майна, статусу, близьких людей) [1].

Таким чином, ветерани ЗСУ як цільова група соціальної роботи вирізняються високою концентрацією та взаємообумовленістю чинників складних життєвих обставин. Специфіка цієї категорії полягає в тому, що фізичні поранення, психічні травми, економічні труднощі та деструкція сімейних взаємин рідко проявляються ізольовано – вони утворюють складний синдром соціальної дезадаптації, що вимагає від системи соціальної роботи відходу від фрагментарного надання послуг і переходу до мультидисциплінарного супроводу, кейс-менеджменту та розробки індивідуальних програм реабілітації й інтеграції ветеранів та членів їхніх родин у громаду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Портрет ветерана російсько-української війни 2014–2022 рр. URL: https://veteranfund.com.ua/analitics/portret_veterana (дата звернення 10.10.2026).

2. Post-traumatic stress disorder. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder (date of access:10.08.2026).

Юлія Сергієнко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Любов Співак,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри психології
Бердянського державного педагогічного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження резильєнтності зумовлене сучасними соціальними викликами та умовами війни. Військові, які перебувають під тривалим психоемоційним навантаженням, та їх родини, потребують цілеспрямованої підтримки під час інтенсивних стресових подій, а також у період реінтеграції в цивільне життя. Одночасно, динамічні соціальні, технологічні та суспільно-політичні зміни вимагають від індивідів здатності до витримки, стресостійкості та ефективного відновлення.

Сучасні наукові підходи розглядають резильєнтність як динамічний, багаторівневий процес адаптації особистості до значних життєвих труднощів, а не як незмінну вроджену рису. Дослідниця О. Москаленко (2024) зазначає, що стійкість особистості може бути інтерпретована не лише як сукупність певних характеристик, але й як процес відновлення та адаптаційний механізм, що проявляється через інтеграцію когнітивної, афективної та поведінкової сфер особистості. Вона також наголошує на перспективності розроблення практичних рекомендацій і методик для розвитку резильєнтності як важливого фактору психологічного благополуччя та відновлення після травматичних переживань [1]. А. Мастен зі співавторами (2021) визначають стійкість як здатність динамічної системи до успішної адаптації до викликів, що загрожують її функціонуванню або розвитку, підкреслюючи взаємодію чинників різних рівнів [2]. М. Полусні та К. Ербес (2023), посилаючись на концептуальну рамку Національних інститутів охорони здоров'я США, пропонують вивчати резильєнтність через аналіз чотирьох компонентів: наявності значного стресора, успішної адаптації до нього, захисних ресурсів особистості та механізмів, через які ці ресурси впливають на реакції людини [3]. Подальший розвиток процесуального підходу представлено в теорії динамічного адаптаційного процесу резильєнтності (ADAPTOR) С. Бергеман і Н. Нельсон (2024), яка описує взаємодію стресових впливів, внутрішніх ресурсів, адаптаційних процесів та їхніх наслідків [4]. Таким чином, сучасні наукові концепції розглядають резильєнтність як динамічний процес, що зазнає змін протягом життя та залежить від взаємодії внутрішніх ресурсів особистості й зовнішніх умов.

Метою даного дослідження є теоретичне осмислення та емпіричне вивчення психологічних умов, що сприяють розвитку резильєнтності особистості. Емпірична частина передбачає визначення показників резильєнтності, життєстійкості та самоефективності за допомогою психодіагностичних інструментів, адаптованих для використання в умовах України.

Концепція дослідження полягає в аналізі та порівнянні різних теоретичних підходів до вивчення психологічних механізмів та явищ, що впливають на формування та розвиток резильєнтності. Резильєнтність розглядається як складне, багаторівневе психологічне утворення, яке не зводиться до вроджених властивостей людини. Припускається, що її розвиток визначається взаємодією внутрішніх та зовнішніх психологічних умов, що діють протягом життя особистості.

До внутрішніх умов належать індивідуальні характеристики, здатність до емоційної саморегуляції, когнітивні установки, самооцінка, мотиваційна сфера та рівень психологічної гнучкості. До значущих зовнішніх умов відносяться досвід міжособистісних стосунків з близькими, сімейне та соціальне оточення, рівень соціальної підтримки, освітнє та професійне середовище, а також досвід подолання травматичних подій.

Планується використати отримані результати для ідентифікації психологічних передумов розвитку стійкості та розробки тренінгової програми. Програма буде спрямована на розвиток емоційної саморегуляції та віри в себе, психологічної гнучкості, усвідомлення власних ресурсів та покращення копінг-стратегій. Концептуальною основою програми стане інтеграція сучасних підходів до розвитку резильєнтності, психокорекційних та когнітивно-поведінкових методик.

Отже, резильєнтність доцільно розглядати як динамічний процес, що формується під впливом взаємодії особистісних, психологічних та соціальних умов і може зазнавати змін протягом життя. Важливими напрямами її розвитку можуть бути підвищення самоефективності, усвідомлення власних способів реагування, покращення емоційної саморегуляції та рефлексії, а також розширення системи особистісних ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2024. № 2. С. 67–70. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.13 (дата звернення 11.10.2026).

2. Masten A. S., Lucke C. M., Nelson K. M., Stallworthy I. C. Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2021. Vol. 17. P. 521–549. URL: https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307 (date of access: 11.10.2026).

3. Polusny M. A., Erbes C. R. A dynamic, multilevel approach to conceptualising and designing resilience research in the context of military stress. *Stress and Health*. 2023. Vol. 39, Suppl. 1. P. 40–47. URL: https://doi.org/10.1002/smi.3277 (date of access:11.10.2026).

4. Bergeman C. S., Nelson N. A. Building a Dynamic Adaptational Process Theory of Resilience (ADAPTOR): Stress Exposure, Reserve Capacity, Adaptation, and Consequence. *American Psychologist*. 2024. Vol. 79, No. 8. P. 1063–1075. URL: https://doi.org/10.1037/amp0001280 (date of access: 11.10.2026).

Ксенія Сиводід,
асистентка кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні суспільні трансформації, спричинені збройною агресією проти України, актуалізували проблему забезпечення належних умов розвитку, виховання та соціалізації дітей, які разом із родинами були змушені залишити звичне місце проживання. Вимушене переміщення може супроводжуватися порушенням повсякденного укладу життя, зміною соціального оточення, втратою звичних контактів із друзями, труднощами пристосування до нового освітнього середовища та переживанням невизначеності.

Особливої уваги в цьому контексті потребують діти дошкільного віку, оскільки їхні емоційно-вольова сфера, комунікативні навички та здатність до саморегуляції перебувають у процесі активного становлення. За відсутності належної підтримки процес входження до нового дитячого колективу може супроводжуватися підвищеною тривожністю, труднощами встановлення контактів, емоційною нестабільністю, замкненістю або, навпаки, надмірною збудливістю. Водночас такі прояви не є універсальними для всіх дітей внутрішньо переміщених осіб (далі ВПО), адже характер адаптації залежить від індивідуального досвіду дитини, особливостей сімейної підтримки, віку, темпераменту та умов переміщення [1].

З огляду на все різноманіття умов, що існують у реальності для організації соціально-психологічної адаптації дітей з числа ВПО у закладі дошкільної освіти (далі ЗДО), необхідно відібрати ті, які оптимізують досліджуваний процес і сприятимуть досягненню кращого результату, а саме – досягненню достатнього рівня соціально-психологічної адаптації дітей ВПО.

Аналіз праць А. Богуш, Л. Завацької, І. Луценко, А. Капської та інших учених дав змогу виділити підхід до визначення педагогічних умов, що сприяють соціально-психологічній адаптації дітей з числа ВПО у закладах дошкільної освіти. Педагогічні умови становлять «сукупність потенційних можливостей просторово-освітнього середовища, реалізація яких забезпечить впорядковане функціонування, а також розвиток педагогічної системи» [5].

У нашому розумінні педагогічні умови соціально-психологічної адаптації – це сукупність цілеспрямовано створених обставин, форм, методів і засобів організації освітнього процесу, які забезпечують емоційне благополуччя дитини, її поступове включення в дитячий колектив, формування почуття безпеки та позитивного ставлення до нового середовища.

У зв’язку із цим заклад дошкільної освіти має виконувати не лише освітню, а й важливу соціальну та підтримувальну функцію. Його діяльність повинна бути спрямована на формування безпечного

середовища, збереження емоційного благополуччя вихованців, формування позитивних взаємин і створення умов для поступового відновлення відчуття стабільності.

Нормативним підґрунтям організації відповідної роботи є Базовий компонент дошкільної освіти, а також Закон України «Про дошкільну освіту», який визначає дитиноцентризм та особистісно орієнтований підхід, рівний доступ до дошкільної освіти й педагогічне партнерство сім'ї та закладу дошкільної освіти серед важливих засад освітньої діяльності [3; 4].

Отже, наукове обґрунтування педагогічних умов соціально-психологічної адаптації дітей ВПО є актуальним завданням дошкільної педагогіки та практичної діяльності педагогічних працівників.

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану також наголошено на важливості безпеки, доступності освіти, психологічної підтримки та врахування потреб дітей із сімей ВПО [2].

Водночас потребує подальшого систематизованого розгляду питання комплексного поєднання положень державного стандарту дошкільної освіти з конкретними педагогічними умовами, спрямованими на соціально-психологічну адаптацію дітей ВПО. Це зумовлює необхідність визначення взаємозв'язку між нормативними вимогами, принципами організації освітнього процесу та практичними механізмами педагогічної підтримки.

На основі аналізу нормативних положень, принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства *визначено взаємопов'язані педагогічні умови, реалізація яких може сприяти успішній соціально-психологічній адаптації дітей ВПО в закладі дошкільної освіти.*

1. Створення психологічно безпечного, доброзичливого та емоційно підтримувального освітнього середовища. Ця педагогічна умова передбачає організацію простору, у якому дитина відчуває себе захищеною, прийнятою та значущою. Її обґрунтування пов'язане з необхідністю забезпечення базового відчуття безпеки, яке є важливою передумовою готовності дошкільника до взаємодії та пізнання нового середовища.

У практиці ЗДО така умова реалізується через дотримання передбачуваного режиму дня, підтримку доброзичливого стилю спілкування, створення затишних ігрових осередків, забезпечення можливості усамітнення та використання знайомих дитині ритуалів. Важливо, щоб правила поведінки були зрозумілими, а дорослі реагували на емоційні прояви дитини спокійно й без приниження.

Зазначена умова узгоджується з освітніми напрямами «Особистість дитини», «Здоров'я та фізичний розвиток» і «Дитина в соціумі» згідно державного стандарту дошкільної освіти, оскільки спрямована на підтримку емоційного благополуччя, формування довіри та засвоєння позитивних моделей взаємодії.

Очікуваним результатом є поступове зниження емоційного напруження, формування довіри до педагогів і відчуття належності до нового середовища.

2. Індивідуалізація освітнього процесу відповідно до потреб, інтересів і темпу адаптації дитини. Обґрунтування цієї умови полягає в тому, що діти ВПО мають різний життєвий досвід і можуть по-різному реагувати на зміни. Універсальні вимоги щодо швидкості включення до групових занять не завжди відповідають індивідуальним можливостям дітей дошкільного віку.

Індивідуалізація передбачає педагогічне спостереження за емоційними реакціями, інтересами, способами комунікації та поведінкою дитини, а також добір відповідних форм діяльності. Дитині, яка ще не готова до активної участі в колективній грі, доцільно запропонувати спочатку спостерігати за іншими, грати поруч із дорослим або взаємодіяти з одним однолітком.

Ця умова безпосередньо відображає принцип дитиноцентризму та узгоджується з напрямом «Особистість дитини». Вона передбачає повагу до індивідуальних відмінностей, права на вибір і поступовості розвитку.

Очікуваним результатом є підвищення відчуття психологічного комфорту, розвиток самостійності та формування позитивного досвіду перебування в закладі дошкільної освіти.

3. Організація партнерської взаємодії педагогів із батьками дітей ВПО. Ця умова ґрунтується на визнанні родини важливим джерелом інформації про потреби дитини та основним партнером закладу дошкільної освіти. Узгодженість дій батьків і педагогів дає змогу забезпечувати послідовність підтримки та уникати суперечливих вимог. Практична реалізація передбачає проведення індивідуальних бесід, регулярний обмін інформацією про адаптаційну динаміку, обговорення звичних для дитини способів заспокоєння, організацію спільних творчих заходів і надання рекомендацій щодо підтримки стабільного режиму дня. Взаємодія має здійснюватися на засадах конфіденційності, взаємоповаги й добровільності.

Ця педагогічна умова безпосередньо співвідноситься з принципом педагогічного партнерства, закріпленим у Законі України «Про дошкільну освіту», а також підтримує реалізацію компетентнісного підходу, визначеного Базовим компонентом дошкільної освіти [3; 4].

Очікуваним результатом є підвищення довіри батьків до закладу, узгодженість виховних впливів і створення більш стабільних умов для дитини.

4. Сприяння соціальній інтеграції через ігрову та спільну діяльність. Гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку, що забезпечує можливості для соціального пізнання, засвоєння правил взаємодії, розвитку комунікативних навичок та формування емоційних зв'язків.

Для дітей ВПО особливе значення мають ігри, що не вимагають негайного встановлення інтенсивних контактів, а передбачають поступове залучення до спільної діяльності. Це можуть бути парні ігри, спільне конструювання, малювання, сюжетно-рольові ігри та творчі завдання, у яких кожна дитина має значущу роль.

Педагогові важливо попереджати виникнення поділу дітей на «своїх» і «новеньких», підтримувати взаємодопомогу та демонструвати цінність різноманітності життєвого досвіду дітей. При цьому не слід примусово

акцентувати увагу на статусі ВПО або виокремлювати дитину в колективі. Умова відповідає освітнім напрямам «Гра дитини» та «Дитина в соціумі», а також принципам дитиноцентризму й рівного доступу до освіти.

Очікуваним результатом є розширення соціальних контактів, розвиток навичок співпраці, формування позитивних стосунків з однолітками та відчуття належності до дитячого колективу.

5. Розвиток емоційної компетентності та навичок саморегуляції. Емоційна компетентність передбачає здатність дитини поступово розпізнавати власні емоції, виражати їх у прийнятний спосіб, розуміти почуття інших і використовувати доступні способи самозаспокоєння. У процесі адаптації ця здатність допомагає дошкільникові долати труднощі спілкування, звертатися по допомогу та поступово опановувати нові соціальні ситуації.

Реалізація умови передбачає використання карток емоцій, бесід за сюжетними малюнками, казкотерапевтичних прийомів, творчої діяльності, рухливих і дихальних вправ. Педагогу варто називати почуття дитини, визнавати їхню природність і пропонувати доступні способи відновлення емоційної рівноваги.

Зазначена умова співвідноситься з освітніми напрямами «Особистість дитини», «Мовлення дитини» та «Дитина в соціумі» Базового компоненту дошкільної освіти. Вона також відображає дитиноцентричний підхід, оскільки передбачає повагу до внутрішнього світу дитини й підтримку її індивідуальних способів самовираження.

Очікуваним результатом є розвиток здатності розпізнавати та виражати емоції, поступове опанування навичок саморегуляції й покращення якості взаємодії з дорослими та однолітками.

6. Підвищення професійної готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей ВПО. Ефективність адаптації значною мірою залежить від професійної компетентності педагогів, їхньої здатності помічати індивідуальні потреби дітей, підтримувати емоційно безпечну комунікацію та запобігати стигматизації.

Професійна готовність передбачає знання вікових особливостей дітей дошкільного віку, розуміння можливих реакцій на стрес, володіння методами ненасильницького спілкування та навичками взаємодії з батьками. Доцільними є участь педагогів у тренінгах, семінарах, професійних консультаціях і командних обговореннях адаптаційних труднощів.

У разі стійких проявів емоційного неблагополуччя необхідною є взаємодія з практичним психологом та, за потреби, з іншими компетентними фахівцями. Водночас вихователь не повинен самостійно встановлювати психологічні чи медичні діагнози.

Ця умова підтримує реалізацію всіх освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти, оскільки професійна компетентність педагога є важливою передумовою якісної організації освітнього середовища. Вона також сприяє практичному втіленню принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства.

Очікуваним результатом є підвищення якості педагогічного супроводу, своєчасне виявлення труднощів і забезпечення послідовної підтримки дітей.

Результативність запропонованих педагогічних умов доцільно оцінювати за динамікою змін у соціальній поведінці, емоційному стані та взаємодії дитини з учасниками освітнього процесу.

Запропоновані педагогічні умови мають теоретичний характер і можуть бути використані як основа для подальшого емпіричного дослідження. Для підтвердження їхньої ефективності необхідно розробити програму педагогічного супроводу, визначити критерії оцінювання адаптації, здійснити спостереження в реальних умовах ЗДО та проаналізувати отримані результати. Без проведення такого дослідження недоцільно стверджувати, що запропонована система вже пройшла експериментальну перевірку.

Таким чином, ефективна соціально-психологічна адаптація дітей ВПО потребує комплексної, послідовної та індивідуально орієнтованої організації освітнього процесу. Її головним результатом має бути неформальне пристосування дитини до встановлених вимог, а створення умов для відчуття безпеки, прийняття, належності до дитячого колективу та повноцінного розвитку особистості.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й експериментальній перевірці програми соціально-психологічної адаптації дітей ВПО в закладах дошкільної освіти, визначенні критеріїв і показників адаптованості, а також у дослідженні ефективності різних форм взаємодії педагогів, практичних психологів і батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зданевич Л., Цегельник Т., Новак О. Теоретико-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах закладу дошкільної освіти. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*, 2025. № 2(32). С. 992-1003.

2. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації та алгоритми дій у сфері дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/metodichni-rekomendatsii-3 (дата звернення: 09.10.2026).

3. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція: наказ від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 09.10.2026).

4. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 09.10.2026).

5. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник / І. О. Луценко, А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, В. У. Кузьменко, С. І. Поворознюк, О. Д. Рейпольська ; за наук. редакцією І. О. Луценко. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 193-197.

Гнат Стрижак,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

Альона Стадник,
кандидатка соціологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні процеси внутрішнього переміщення населення та актуалізувала необхідність удосконалення системи соціальної підтримки осіб, які були змушені залишити постійне місце проживання. Внутрішнє переміщення пов'язане не лише зі зміною території проживання, але й із суттєвою трансформацією соціального середовища людини, її усталених зв'язків, способу життя, професійної діяльності та доступу до звичних ресурсів. У зв'язку з цим одним із ключових завдань сучасної соціальної роботи стає забезпечення соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у приймаючих громадах.

Соціальна адаптація ВПО є складним процесом пристосування до зміненого соціального середовища та одночасного відновлення здатності особи повноцінно функціонувати в ньому. Вона не може бути зведена виключно до вирішення матеріальних або побутових проблем. Дослідження соціальної адаптації вимушено переміщених осіб, які постраждали внаслідок воєнного стану, свідчить про комплексність адаптаційної проблематики та необхідність урахування різних аспектів життєдіяльності людини [1].

Втрата або вимушена зміна житла, роботи, звичного соціального оточення та повсякденних практик може призводити до ситуації, коли людина має фактично заново вибудовувати значну частину власних соціальних зв'язків. Саме тому соціальна адаптація ВПО передбачає не лише отримання необхідної допомоги, але й поступове включення в соціальне, економічне, освітнє, професійне та громадське життя нового середовища.

У цьому контексті особливого значення набуває технологічний підхід до соціальної роботи. Його перевагою є можливість організувати підтримку не як сукупність розрізнених заходів, а як послідовний процес, що включає оцінювання ситуації, визначення потреб, вибір способів професійного втручання, залучення ресурсів та оцінювання результатів. Такий підхід дозволяє перейти від переважно реактивної моделі допомоги до системної моделі соціального супроводу.

На нашу думку, технології соціальної роботи у забезпеченні соціальної адаптації ВПО доцільно розглядати як систему професійно організованих способів та алгоритмів діяльності, спрямованих на виявлення потреб і ресурсів внутрішньо переміщеної особи, подолання або мінімізацію адаптаційних труднощів, забезпечення доступу до необхідної підтримки та

поступове відновлення здатності самостійно функціонувати в новому соціальному середовищі.

Важливою особливістю такого підходу є зміна позиції самої внутрішньо переміщеної особи. Вона має розглядатися не лише як отримувач соціальної допомоги, але й як активний суб'єкт власної адаптації. Соціальна робота, відповідно, повинна створювати умови не тільки для задоволення актуальних потреб, а й для активізації особистісних, професійних і соціальних ресурсів людини.

Реалізація такого підходу безпосередньо залежить від професійної компетентності соціального працівника. Дослідження феномену розвитку професійної компетентності соціальних працівників засвідчує комплексний характер цього поняття та важливість професійного розвитку фахівця [3]. В умовах роботи з ВПО компетентність набуває особливого практичного значення, оскільки фахівцеві необхідно працювати із ситуаціями, що можуть поєднувати різні соціальні проблеми та потребувати залучення декількох суб'єктів допомоги.

Сучасна професійна підготовка фахівців соціальної роботи також потребує врахування нових умов професійної діяльності та відповідного розвитку компетентностей. Проблематика нових підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи розкривається в сучасних дослідженнях професійної підготовки [5]. Для роботи з ВПО це актуалізує здатність фахівця до комплексного оцінювання ситуації, професійної комунікації, вибору адекватних технологій та організації соціального супроводу.

На основі аналізу проблематики соціальної адаптації ВПО та сучасних підходів до професійної діяльності соціального працівника пропонуємо виокремити шість взаємопов'язаних груп технологій: діагностично-оцінювальні, соціально-супровідні, ресурсно-активізаційні, інтеграційно-громадські, інтерактивно-комунікативні та цифрово-інформаційні.

1. Діагностично-оцінювальні технології є вихідним елементом організації соціальної роботи з ВПО. Їх завдання полягає у визначенні актуальної соціальної ситуації людини, її першочергових і перспективних потреб, адаптаційних труднощів та доступних ресурсів.

Соціальна діагностика в цьому випадку не повинна обмежуватися встановленням факту наявності проблеми. Необхідно визначити, які саме сфери життєдіяльності потребують підтримки, якими ресурсами вже володіє людина та які можливості існують у приймаючій громаді. Такий підхід дозволяє уникнути стандартизованої моделі, за якої всім ВПО пропонується однаковий набір соціальних заходів незалежно від індивідуальної ситуації.

Важливим принципом має бути комплексність оцінювання. Адаптаційні труднощі можуть бути взаємопов'язаними: проблема працевлаштування впливає на матеріальне становище, житлова невизначеність – на можливість довгострокового планування, а обмежені соціальні контакти – на доступність неформальної підтримки. Саме комплексність соціальної адаптації осіб, які зазнали вимушеного переміщення внаслідок воєнних обставин, обумовлює необхідність відповідного комплексного підходу до соціальної роботи [1].

2. Соціально-супровідні технології передбачають організацію послідовної професійної взаємодії між соціальним працівником та внутрішньо переміщеною особою. Залежно від конкретної ситуації вони можуть включати соціальне консультування, інформування, посередництво, представництво інтересів, маршрутизацію до необхідних установ та координацію різних видів підтримки.

Значення соціального супроводу полягає передусім у тому, що людина не залишається сам на сам із сукупністю інституцій, процедур та соціальних проблем. Фахівець допомагає структурувати проблемну ситуацію, визначити послідовність дій і знайти доступні ресурси.

Водночас соціальний супровід не повинен формувати тривалу залежність від фахівця. Його інтенсивність має змінюватися відповідно до динаміки адаптації. На початковому етапі може бути необхідною значна організаційна та інформаційна підтримка, тоді як надалі завдання соціального працівника полягає у стимулюванні самостійності особи.

Отже, показником результативності соціального супроводу є не тривалість взаємодії з клієнтом, а поступове розширення його здатності самостійно вирішувати соціальні питання та використовувати ресурси нового середовища.

3. Ресурсно-активізаційні технології спрямовані на виявлення й активізацію ресурсів внутрішньо переміщеної особи. Такий підхід передбачає відмову від сприйняття ВПО виключно через призму втрат, проблем і дефіцитів.

Внутрішньо переміщена особа може володіти значним професійним, освітнім, соціальним та особистісним потенціалом. Попередній професійний досвід, освіта, соціальні компетентності, здатність до навчання, комунікативні зв'язки та досвід подолання складних життєвих ситуацій можуть стати ресурсами адаптації.

Завдання соціального працівника в такому випадку полягає не лише у визначенні того, якої допомоги потребує людина, але й у встановленні того, що вона здатна зробити самостійно та які зовнішні ресурси необхідні для реалізації її власного потенціалу.

У цьому контексті особливої ваги набуває принцип активної участі. Людина повинна мати можливість брати участь у визначенні цілей соціального супроводу, виборі прийнятних способів вирішення проблем та оцінюванні досягнутих результатів. Це дозволяє перейти від моделі «допомога для ВПО» до моделі «соціальна робота разом із ВПО».

4. Інтеграційно-громадські технології орієнтовані на включення внутрішньо переміщених осіб у соціальне середовище приймаючої громади. Соціальна адаптація не може відбуватися ізольовано від середовища, оскільки саме в ньому людина задовольняє значну частину соціальних потреб, встановлює нові зв'язки та реалізує професійні, освітні й громадські ролі.

Важливим завданням соціальної роботи стає сприяння взаємодії між ВПО та ресурсами громади. При цьому інтеграція не повинна розумітися як одностороннє пристосування переселенця до нового середовища. Ефективний процес передбачає взаємодію, у межах якої людина отримує доступ до ресурсів громади та водночас має можливість реалізувати власний потенціал.

Участь у громадських, освітніх, професійних, волонтерських та інших видах соціальної активності може сприяти розширенню мережі соціальних контактів. Саме тому одним із завдань соціального працівника є не лише інформування про соціальні послуги, але й сприяння включенню людини у доступні соціальні середовища.

5. Інтерактивно-комунікативні технології передбачають активне залучення ВПО до обговорення проблем, пошуку рішень та групової взаємодії. Їх принциповою характеристикою є відмова від виключно односторонньої передачі готових рекомендацій.

Дослідження технології мозкового штурму як інструменту підвищення мотивації здобувачів вищої освіти демонструє можливості активних методів для організації групової взаємодії та генерування ідей [2]. Зазначене дослідження не стосується безпосередньо ВПО, тому його результати не слід механічно переносити на цю категорію. Водночас сам принцип активного залучення учасників може бути використаний при розробленні технологій соціальної роботи.

Зокрема, групові обговорення та спільний пошук варіантів вирішення типових проблем можуть використовуватися під час роботи з питаннями адаптації, пошуку доступних ресурсів, професійної переорієнтації або громадської активності. Перевагою таких форм є можливість обміну досвідом між учасниками та актуалізації їх власного потенціалу.

При цьому інтерактивна технологія повинна бути засобом досягнення конкретної мети соціальної роботи, а не самоціллю. Її результативність визначається тим, наскільки вона сприяє підвищенню активності людини та її здатності використовувати отриманий досвід у реальних соціальних ситуаціях.

6. Цифрово-інформаційні технології набувають особливого значення в сучасній соціальній роботі. Цифрові засоби дозволяють здійснювати інформування, підтримувати комунікацію, надавати окремі види дистанційного консультування та забезпечувати доступ до необхідної інформації незалежно від місця перебування особи.

Для ВПО це може мати додаткове значення через мобільність та можливу повторну зміну місця проживання. Цифрові канали комунікації здатні підтримувати безперервність інформаційної взаємодії та полегшувати пошук доступних ресурсів.

Разом із тим використання цифрових технологій висуває нові вимоги до професійної компетентності соціального працівника. Дослідження кар'єрних і компетентнісних показників соціального працівника в контексті цифрових трансформацій суспільства засвідчує актуальність урахування цифрових змін у професійній діяльності [4]. Відповідно, здатність ефективно використовувати цифрові інструменти стає складовою сучасної професійної діяльності фахівця.

Цифровізація, однак, не повинна означати повного перенесення соціальної роботи в дистанційний формат. Необхідно враховувати доступність цифрових засобів, рівень цифрової компетентності конкретної людини та характер її потреб. Тому цифрово-інформаційні технології доцільно розглядати як складову комплексної системи соціального супроводу.

Запропонована класифікація дозволяє сформувати загальний алгоритм соціальної роботи у забезпеченні адаптації ВПО:

оцінювання соціальної ситуації → визначення потреб і ресурсів → формування індивідуальної стратегії підтримки → соціальний супровід → активізація власних ресурсів → включення у соціальне середовище приймаючої громади → оцінювання результатів соціальної адаптації.

Першим етапом є комплексне оцінювання соціальної ситуації. На цьому етапі важливо не лише визначити актуальні проблеми, але й встановити ресурси, які вже доступні людині. Другий етап передбачає визначення пріоритетних потреб та формування індивідуальної стратегії підтримки.

Наступним етапом є безпосередній соціальний супровід із використанням відповідних технологій. Їх вибір має визначатися конкретною ситуацією, а не самим фактом належності людини до категорії ВПО. Для однієї особи першочерговою може бути інформаційна та консультативна підтримка, для іншої – соціальне посередництво, а для третьої – активізація професійних або громадських ресурсів.

Подальша робота має бути спрямована на поступове розширення самостійності. Важливим показником соціальної адаптації стає здатність людини орієнтуватися у новому середовищі, знаходити необхідні ресурси, встановлювати соціальні контакти та самостійно вирішувати значну частину повсякденних питань.

Така організація соціальної роботи потребує високого рівня професійної компетентності фахівця. Розвиток професійної компетентності соціальних працівників є багатоаспектним процесом [3], а сучасна професійна підготовка має враховувати нові підходи до формування готовності майбутніх фахівців соціальної роботи [5]. В умовах цифрової трансформації до традиційних професійних вимог додається також готовність використовувати цифрові засоби професійної взаємодії [4].

На нашу думку, оцінювання ефективності соціальної роботи з ВПО не повинно обмежуватися кількістю наданих послуг, проведених консультацій або здійснених заходів. Такі показники характеризують переважно обсяг діяльності соціальних служб, але не завжди демонструють реальний результат адаптації.

До критеріїв результативності доцільно віднести здатність особи самостійно використовувати доступні соціальні ресурси; розширення соціальних зв'язків у приймаючій громаді; підвищення самостійності у вирішенні життєвих питань; відновлення або формування професійної та соціальної активності; зменшення потреби в інтенсивному соціальному супроводі.

При цьому зменшення інтенсивності професійного супроводу не означає повного припинення доступу до соціальної підтримки. Навпаки, важливим результатом адаптації є формування здатності людини самостійно визначати ситуації, в яких їй необхідна професійна допомога, та знати, де і як її отримати.

Отже, соціальна адаптація внутрішньо переміщених осіб має розглядатися як процес поступового відновлення та формування здатності повноцінно функціонувати у зміненому соціальному середовищі. Її забезпечення потребує переходу від фрагментарного надання окремих видів допомоги до технологічно організованої системи соціальної роботи.

Запропоноване виокремлення діагностично-оцінювальних, соціально-супровідних, ресурсно-активізаційних, інтеграційно-громадських, інтерактивно-комунікативних та цифрово-інформаційних технологій дозволяє систематизувати основні напрями такої діяльності. Водночас зазначені технології мають застосовуватися не ізольовано, а комбінуватися відповідно до конкретної життєвої ситуації, потреб та ресурсів внутрішньо переміщеної особи.

Таким чином, стратегічним орієнтиром соціальної роботи з ВПО має бути не формування тривалої залежності від системи соціальної допомоги, а створення умов для відновлення суб'єктності, соціальної активності та здатності самостійно використовувати ресурси приймаючої громади. Комплексне розуміння проблем соціальної адаптації [1], використання активізаційного потенціалу інтерактивних технологій [2], розвиток професійної компетентності соціальних працівників [3; 5] та врахування цифрових трансформацій професійної діяльності [4] створюють основу для подальшого вдосконалення технологій соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричній перевірці запропонованої системи технологій, визначенні критеріїв і показників соціальної адаптації ВПО, вивченні ресурсного потенціалу приймаючих громад та розробленні диференційованих моделей соціального супроводу для різних груп внутрішньо переміщених осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмін В. В., Кузьміна М. О., Стрижак Г. В. Соціальна адаптація вимушено-переміщених осіб, які постраждали внаслідок військового стану. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 1(59). С. 150-195. URL: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.16 (дата звернення: 09.10.2026).

2. Кузьмін В. В., Хміль О., Воронюк І. Технології мозкового штурму як інструмент для підвищення мотивації до навчання здобувачів вищої освіти. *Наук. вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. Вип. 4. С. 64–69. URL: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.11 (дата звернення: 09.10.2026).

3. Кузьміна М.О. Феномен розвитку професійної компетентності соціальних працівників у дослідженнях вітчизняних науковців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 2 (47). С. 79–84. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.47.79-84 (дата звернення: 09.10.2026).

4. Forecasting Career-And Competence Indicators of a Social Worker in the Context of Digital Transformations of the Society / M. Kuzmina et al. SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 100. URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/202110004005 (date of access:: 09.10.2026).

5. Kuzmina M. O. Training of Future Social Work Specialists: New Approaches to Forming Professional Competence in Higher Education. Warsaw: East European Association of Scientists, 2025. 203 p. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15288534 (date of access:: 09.10.2026).

Альона Тернер,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
доцентка кафедри міждисциплінарних соціально-гуманітарних студій
ТОВ "ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ "МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА"

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА РЕІНТЕГРАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ УЧАСТІ У БОЙОВИХ ДІЯХ: СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В умовах війни в Україні підтримка військовослужбовців після участі у бойових діях потребує врахування їхнього психологічного стану та змін у сімейному, повсякденному й професійному житті. Повернення до цивільного життя не завжди означає відновлення попереднього способу життя, оскільки змінюються і людина, і її соціальне оточення. У цьому аспекті важливим є розуміння процесів, які супроводжують повернення військовослужбовців, визначають їхні потреби та зміст професійної підтримки.

У науковій літературі зазначені процеси розкриваються через поняття адаптації, повторного пристосування, переходу до цивільного життя та реінтеграції. Незважаючи на близькість їхнього змісту, вони відображають різні аспекти взаємодії людини із соціальним середовищем. Тому зіставлення наукових підходів до їх розуміння є необхідним для уточнення змісту соціально-психологічної адаптації та реінтеграції, а також визначення відповідних завдань соціальної роботи.

Як показав аналіз наукових публікацій, одним із поширених підходів до розуміння реінтеграції є її розгляд через відновлення соціальних ролей. Зокрема, К. Ельнітскі та співавтори визначають реінтеграцію військовослужбовців і ветеранів як процес і результат відновлення виконання ролей у сім'ї, громаді та професійному середовищі, на який впливають різні рівні соціальної системи [1]. У наведеному визначенні увагу зосереджено на двох взаємопов'язаних аспектах: змінах, які відбуваються в житті людини, та результатах її повернення до виконання значущих соціальних ролей.

Для соціальної роботи такий підхід передбачає врахування як можливостей військовослужбовця, так і умов його взаємодії із сім'єю, громадою та професійним середовищем. Водночас відновлення соціальних ролей, на нашу думку, не обов'язково означає повернення до їх попереднього змісту. Зміни у стані здоров'я, життєвих обставинах і пріоритетах можуть зумовлювати необхідність перегляду звичних обов'язків, відносин та видів діяльності. Відповідно, у визначенні реінтеграції доцільно враховувати можливість зміни попередніх і формування нових ролей з огляду на потреби та вибір людини.

Багатовимірність цього процесу розкрито в систематичному огляді В. Глор'є та співавторів, який охоплює 104 публікації. Дослідники характеризують реінтеграцію як динамічне явище, що охоплює різні сфери життя, позитивні й негативні переживання та взаємодію людини із соціальним середовищем [2]. Оскільки огляд присвячено працівникам різних кризових служб після виконання завдань за кордоном, його положення використовуємо з урахуванням особливостей військового досвіду.

Зіставлення зазначених підходів дає підстави розглядати реінтеграцію як процес, зміст якого визначається відновленням або зміною соціальних ролей, а перебіг – взаємодією особистісних і соціальних чинників. При цьому позитивні зміни в окремій сфері не виключають труднощів в інших. Таке розуміння важливе для організації підтримки, оскільки передбачає врахування змін у потребах військовослужбовця та його життєвих обставинах.

Поряд із відновленням соціальних ролей повернення до повсякденного життя охоплює зміни у сприйнятті себе, відносинах з іншими та способах поведінки. Ці аспекти представлено в дослідженні М. Романюк та співавторів, присвяченому розробленню опитувальника M-CARM для оцінювання психологічної адаптації та культурної реінтеграції після звільнення з військової служби. Його перевірка на вибірці 725 австралійських ветеранів підтвердила п'ять складників: життєва мета і зв'язки з іншими, звернення по допомогу, переконання щодо цивільних, образа і жаль, схильність до жорсткого дотримання правил і звичного порядку [4].

Автори розглядають психологічну адаптацію та культурну реінтеграцію у взаємозв'язку, не встановлюючи чіткої межі між ними. Водночас визначені складники дозволяють звернути увагу на особистісне переживання змін: осмислення життєвих обставин, налагодження відносин, сприйняття цивільного середовища та готовність звертатися по допомогу. У цьому аспекті адаптацію пропонуємо розглядати через зміни у способах організації повсякденного життя й взаємодії з оточенням.

Важливим уточненням у праці М. Романюк та співавторів є розмежування повернення після виконання завдань і остаточного завершення військової служби [4]. У першому випадку людина може продовжувати службу, у другому – переходити до цивільного життя та іншого професійного статусу. Відповідно, зміст адаптації та реінтеграції необхідно визначати з урахуванням того, які саме зміни відбуваються в житті військовослужбовця.

Необхідність врахування різних сфер життя підтверджується дослідженням Дж. Карре та співавторів, у якому запропоновано модель оцінювання благополуччя ветеранів під час переходу до цивільного життя. Аналіз даних за 2,5 року засвідчив нерівномірність змін: покращення у сфері зайнятості могло поєднуватися з відсутністю покращення в соціальній сфері або погіршенням фізичного здоров'я [3]. Отримані результати свідчать про обмеженість оцінювання повернення до цивільного життя за одним показником.

Зокрема, працевлаштування саме по собі не характеризує стан сімейних відносин, наявність соціальних зв'язків або задоволеність

людини власним життям. Тому оцінювання результатів підтримки має охоплювати зміни в різних сферах та їх значення для самого військовослужбовця. Це дозволяє конкретизувати труднощі, які зберігаються, і визначати подальші напрями роботи відповідно до його потреб.

Додаткове обґрунтування взаємозв'язку психологічних і соціальних характеристик представлено в дослідженні М. Романюк, Г. Фішер і Ф. Беттергема 2026 року. На вибірці 866 осіб, які переходили до цивільного життя або вже завершили службу, встановлено зв'язки показників адаптації й реінтеграції із зайнятістю, сімейним станом, симптомами посттравматичного стресового розладу, життєвою метою та соціальними зв'язками, зверненням по допомогу й переконаннями щодо цивільних [5]. Зазначені результати характеризують зв'язки між досліджуваними явищами, проте не доводять причинної залежності.

Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує доцільність поєднання психологічного та соціального аспектів у розумінні повернення військовослужбовців до повсякденного життя. Водночас їх розмежування дозволяє уточнити зміст досліджуваних понять: адаптацію розглядати насамперед через пристосування до змінених умов та опанування повсякденних завдань, а реінтеграцію – через відновлення соціальних зв'язків, ролей і участі у значущих сферах життя. Це розмежування є нашим узагальненням розглянутих підходів.

На цій основі соціально-психологічну адаптацію військовослужбовців після участі у бойових діях пропонуємо розуміти як процес і результат узгодження їхніх потреб, можливостей та набутого досвіду зі зміненими умовами життя, що виявляється у зміні способів організації повсякденного життя, спілкування та взаємодії із соціальним оточенням.

Соціально-психологічну реінтеграцію військовослужбовців після участі у бойових діях визначаємо як багатовимірний процес і результат відновлення або формування соціальних зв'язків, виконання значущих ролей та участі в сімейному, громадському й професійному житті, що охоплює відчуття належності до соціального оточення та відбувається у взаємодії особистісних ресурсів і умов середовища.

Запропоновані визначення не передбачають обов'язкової послідовності цих процесів. Пристосування до змінених умов і відновлення соціальної участі можуть відбуватися одночасно та взаємно підтримувати одне одного. Для соціальної роботи їх розмежування важливе під час оцінювання потреб, планування підтримки й визначення її результатів, оскільки допомагає враховувати повсякденні труднощі людини та бар'єри в її соціальному оточенні.

Отже, соціально-психологічна адаптація та реінтеграція характеризують взаємопов'язані аспекти повернення військовослужбовців до повсякденного життя. Їх розуміння через взаємодію людини із середовищем створює основу для підтримки, узгодженої з її потребами, можливостями та життєвими пріоритетами. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в уточненні показників цих процесів в українському контексті, зокрема серед військовослужбовців із

посттравматичним стресовим розладом, особливості яких потребують окремого емпіричного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Elnitsky C. A., Fisher M. P., Blevins C. L. Military Service Member and Veteran Reintegration: A Conceptual Analysis, Unified Definition, and Key Domains. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 369. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00369 (date of access: 14.10.2026).

2. Glorieux V., Lo Bue S., Euwema M. Reintegration of crisis services employees: a systematic literature review. *Journal of Global Mobility*. 2023. Vol. 11, No. 2. P. 215–251. https://doi.org/10.1108/JGM-06-2022-0020 (date of access: 14.10.2026).

3. Karre J. K. et al. What Do Successful Military-to-Civilian Transitions Look Like? A Revised Framework and a New Conceptual Model for Assessing Veteran Well-Being. *Armed Forces & Society*. 2025. Vol. 51, No. 3. P. 611–640. URL: https://doi.org/10.1177/0095327X231216678 (date of access: 14.10.2026).

4. Romaniuk M., Fisher G., Kidd C., Batterham P. J. Assessing psychological adjustment and cultural reintegration after military service: development and psychometric evaluation of the post-separation Military-Civilian Adjustment and Reintegration Measure (M-CARM). *BMC Psychiatry*. 2020. Vol. 20. Article 531. URL: https://doi.org/10.1186/s12888-020-02936-y (date of access: 14.10.2026).

5. Romaniuk M., Fisher G., Batterham P. J. Demographic and psychosocial factors associated with adjustment and reintegration to civilian life: a prospective and cross-sectional analysis of transitioning and ex-serving military personnel. *BMC Public Health*. 2026. URL: https://doi.org/10.1186/s12889-026-28967-w (date of access: 14.10.2026).

Любов Шахотіна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Наталія Борисенко,
асистентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

НЕВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Підлітковий вік є важливим періодом особистісного становлення, що супроводжується розвитком самосвідомості, формуванням самооцінки, переосмисленням власних можливостей і прагненням до суспільного визнання. Водночас підвищена чутливість до оцінок оточення, потреба в прийнятті однолітками та труднощі самоствердження можуть спричиняти виникнення невпевненості у собі. Її прояви негативно позначаються на міжособистісній взаємодії, навчальній активності, емоційному благополуччі та здатності підлітків відстоювати власні інтереси. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнних подій, вимушеного переміщення, порушення звичних соціальних зв'язків і зростання психологічного навантаження на дітей та молодь. За таких обставин важливого значення набуває діяльність фахівців соціальної роботи, спрямована на створення безпечного соціального середовища, розвиток особистісних ресурсів і формування навичок конструктивної взаємодії.

Теоретичні засади вивчення особистісного становлення, самосвідомості, самооцінки та міжособистісних відносин представлені в працях зарубіжних і українських науковців. Зокрема, проблеми розвитку особистості та її ідентичності досліджували Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Бандура, А. Маслоу, Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.; питання самосвідомості, самооцінки та психологічних механізмів особистісного розвитку розглядали Р. Бернс, У. Джеймс, М. Розенберг, Ч. Кулі та К. Левін. В українській науковій думці відповідні аспекти висвітлено у працях І. Д. Беха, С. Д. Максименка, М. Й. Боришевського, Т. М. Титаренко, Г. С. Костюка, В. В. Рибалки, Л. І. Божович та О. В. Скрипченко. Їхні наукові напрацювання становлять теоретичне підґрунтя для осмислення особливостей підліткового розвитку, формування позитивного самосприйняття та визначення напрямів соціально-психологічної підтримки.

Невпевненість у собі можна розглядати як сукупність особистісних переживань, установок і поведінкових проявів, пов'язаних із сумнівами у власних здібностях, значущості та можливості успішно взаємодіяти з оточенням.

У підлітковому віці ця проблема набуває особливого значення через активне формування ідентичності, прагнення до самостійності та зростання ролі міжособистісних відносин. Підлітки нерідко зіставляють

власні досягнення й зовнішність із характеристиками однолітків, надаючи значної ваги їхнім оцінкам [5]. Негативне сприйняття себе може супроводжуватися страхом помилок, підвищеною тривожністю, уникненням відповідальності, труднощами у висловленні власної думки та побудові соціальних контактів. Водночас невпевненість у собі не є незмінною характеристикою особистості, оскільки її прояви залежать від соціального середовища, життєвого досвіду та наявних ресурсів підтримки [1].

У контексті соціальної роботи ця проблема потребує комплексного розгляду з урахуванням індивідуальних потреб підлітка, особливостей сімейного виховання, взаємин з однолітками та умов соціалізації. Своєчасна підтримка сприяє розвитку самоповаги, соціальної компетентності й активної життєвої позиції.

Виникнення невпевненості у собі зумовлюється взаємодією індивідуально-психологічних і соціальних чинників. До індивідуальних належать негативне самосприйняття, схильність до надмірної самокритики, страх невдачі, підвищена тривожність і труднощі емоційної саморегуляції. Важливу роль відіграють сімейні взаємини: надмірна критика, завищені очікування, порівняння з іншими дітьми, недостатність емоційної підтримки або гіперопіка можуть ускладнювати формування самостійності та впевненості у власних силах. Значущим чинником є також соціальне оточення, зокрема неприйняття однолітками, булінг, конфлікти, негативні оцінки з боку педагогів і тиск соціальних стандартів зовнішності та успішності. Додаткове навантаження можуть створювати воєнні події, вимушене переміщення, втрата звичного середовища та порушення соціальних зв'язків [4].

Особливості прояву невпевненості охоплюють емоційну, когнітивну та поведінкову сфери. В емоційній сфері спостерігаються тривожність, сором'язливість і страх осуду; у когнітивній – сумніви у власних здібностях, занижена самооцінка та очікування негативного результату; у поведінковій – уникнення публічних виступів, пасивність, нерішучість і труднощі відстоювання особистих меж. В окремих випадках невпевненість може маскуватися демонстративною поведінкою або надмірною потребою в зовнішньому схваленні. Водночас окремі прояви не є достатньою підставою для однозначного висновку про наявність стійкої проблеми. Їх необхідно оцінювати з урахуванням вікових особливостей, тривалості, інтенсивності та впливу на повсякденне функціонування підлітка [3].

Соціально-психологічна підтримка підлітків із проявами невпевненості у собі є комплексом заходів, спрямованих на розвиток позитивного самосприйняття, зміцнення віри у власні можливості, формування соціальних навичок і покращення міжособистісної взаємодії. Її зміст передбачає своєчасне виявлення індивідуальних потреб підлітка, визначення ресурсів його особистісного розвитку, створення сприятливого соціального середовища та залучення значущих дорослих до підтримки.

Основними формами роботи є індивідуальні консультації, групові заняття, тренінги особистісного розвитку, просвітницькі заходи, сімейне консультування та соціальний супровід. Індивідуальна робота дає змогу

врахувати особистий досвід підлітка, визначити причини його переживань і сприяти пошуку конструктивних способів подолання труднощів. Групові форми забезпечують можливості для розвитку комунікативних умінь, взаємопідтримки, співпраці та відчуття приналежності до колективу [1].

Серед методів доцільно використовувати вправи на самопізнання, техніки позитивного самопідкріплення, рольові ігри, моделювання соціальних ситуацій, арттерапевтичні практики, елементи когнітивно-поведінкового підходу та рефлексивні завдання. Важливими напрямами є формування навичок асертивної поведінки, конструктивного розв'язання конфліктів, емоційної саморегуляції та подолання страху помилок. Фахівець соціальної роботи має забезпечувати конфіденційність, добровільність участі, недискримінаційний підхід і повагу до особистості підлітка. За потреби передбачається міждисциплінарна взаємодія із психологами, педагогами та іншими фахівцями [2].

Ефективність підтримки визначається відповідністю заходів індивідуальним потребам підлітків, систематичністю роботи та оцінюванням змін у їхньому самосприйнятті й соціальному функціонуванні.

Отже, невпевненість у собі в підлітковому віці є актуальною соціально-психологічною проблемою, що може ускладнювати особистісне становлення, соціалізацію та побудову конструктивних міжособистісних відносин. Її виникнення пов'язане з комплексом індивідуальних і соціальних чинників, серед яких особливе значення мають характер сімейного виховання, досвід взаємодії з однолітками, соціальні оцінки та особливості самосприйняття. Прояви невпевненості можуть охоплювати емоційну, когнітивну й поведінкову сфери, що зумовлює необхідність індивідуалізованого підходу до підтримки підлітків.

Важливим напрямом соціальної роботи є організація систематичної соціально-психологічної підтримки, яка поєднує індивідуальні та групові форми, просвітницьку діяльність, тренінгові заняття й залучення сімейного та освітнього середовища. Використання методів самопізнання, розвитку комунікативних навичок, емоційної саморегуляції та асертивної поведінки створює передумови для зміцнення впевненості у власних силах. Таким чином, комплексна підтримка підлітків має сприяти розвитку їхнього особистісного потенціалу, соціальної компетентності та здатності конструктивно долати життєві труднощі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркатова О., Єльчанінова Т., Постельник М. Становлення самосвідомості й соціальної адаптації як чинників, які зумовлюють життєві стратегії підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2019. № 1. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-13 (дата звернення: 11.10.2026).

2. Дячок О. В. Дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками за умов освітньої соціалізації.

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2020. № 4. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-7 (дата звернення: 11.10.2026)

3. Хоружий С., Піонтківська О. Психологічні чинники булінгу серед дітей підліткового віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2021. № 1. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-14 (дата звернення 13.10.2026).

4. Михайлишин У. Вплив самооцінки на конфліктну поведінку підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2021. № 3. URL https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.17 (дата звернення: 08.10.20206).

5. Чіп Р., Кормило О., Гончаровська Г. Психологічні особливості розвитку особистісної ідентичності підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 1. С. 126–130. URLI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.24 (дата звернення: 09.10.2026).

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ІЗ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вікторія Герасименко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Юлія Бондаренко,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ СЛОВА У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Звуковий аналіз слова належить до умінь, на яких тримається навчання грамоти в школі. Дитина має почути, з яких звуків складається слово, і назвати їх у правильному порядку. У дошкільників з порушеннями мовлення ця навичка формується із запізненням, тому логопеди починають працювати над нею ще в дитячому садку. Мета тез полягає в тому, щоб описати труднощі таких дітей і показати, як побудувати логопедичну роботу.

Якщо мовлення розвивається нормально, перші навички звукового аналізу дитина здобуває десь у чотири роки. Вона вже може вирізнити приголосний у слові, порахувати звуки та назвати їх по черзі. Спершу малюк орієнтується на слово, яке сам вимовляє і чує, а вже потім вчиться розбирати його подумки, не проговорюючи вголос [2, с. 11]. Коли дитина дорослає до старшого дошкільного віку, фонологічна сторона її мовлення в нормі вже сформована.

При загальному недорозвитку мовлення все відбувається інакше. Л. Трофименко пише, що причина труднощів найчастіше в порушенні слухових операцій: страждають слухова увага, слухова пам'ять і слуховий контроль. Через це звуковий образ слова в дитини формується здебільшого на основі рухових образів фонем, а акустичні ознаки звуків майже не беруться до уваги [2, с. 28]. Тому діти можуть плутати близькі звуки, скажімо с і ш чи з і ж, хоча самі вимовляють їх правильно.

Усе це проявляється у виконанні конкретних завдань. Діти випускають голосні, плутають приголосні, додають зайвий звук або вкорочують слово. Голосний звук вони часто сприймають як частину приголосного, тому в слові «суп» називають тільки с та п. Крім того, слухова пам'ять у них обмежена: запам'ятати й повторити без помилок вдається ряд лише з трьох звуків [2, с. 29].

Подібні труднощі описують і за кордоном. F. Brosseau-Lapré та E. Roepke зазначають, що діти з порушеннями звуковимови гірше сприймають мовлення, а їхня фонологічна обізнаність слабша, ніж у однолітків [3, с. 646]. Через це зростає ризик проблем у навчанні та соціальному розвитку в майбутньому. S. Hearnshaw зі співавторами

провели систематичний огляд і метааналіз, де розглянуто саме сприймання мовлення дітьми з порушеннями звуковимови [4].

Логопедична робота має будуватися так, щоб звуковий аналіз розвивався разом з артикуляцією та фонематичним сприйманням. Опорою для дитини служать чіткі кінестетичні та слухові відчуття: вона відчуває, як утворюється звук, і водночас чує його. Така робота потрібна не тільки для навчання грамоти, а й для того, щоб поставлені звуки закріпилися у самостійному мовленні [2, с. 8]. F. Brosseau-Lapré та E. Roepke показують, як логопед може розвивати сприймання та фонологічну обізнаність просто під час вправ на вимову. На їхню думку, це здатне поліпшити і мовленнєві результати, і успіхи в оволодінні грамотою [3, с. 646].

Програма Л. Трофименко для старших дошкільників з ЗНМ задає чітку послідовність завдань. Спочатку дитина виділяє перший наголошений голосний у словах (Аня, Оля, Ігор), потім аналізує звукосполучення й визначає, скільки в них звуків і в якому порядку вони стоять. Далі йдуть аналіз і синтез прямого та оберненого складу (ас, са), виділення першого й останнього приголосного у словах (мак, кіт), а також розбір односкладових слів (суп, мак) [2, с. 53–54]. Окремо діти вчаться визначати місце звука на початку, в середині або в кінці слова.

На завершальному етапі діти складають схеми односкладових і двоскладових слів та ділять слова на склади. Вони також опановують слова «звук», «склад», «голосний», «приголосний», «слово», які потрібні для розмови про мову [2, с. 54]. Результат такої роботи видно тоді, коли дитина сама визначає, чи є в слові потрібний звук, де він стоїть і скільки звуків у слові.

Окремий напрямок становить розвиток слухової уваги й пам'яті, адже їх слабкість перешкоджає аналізу. У програмі для цього передбачено відтворення рядів складів з однаковим приголосним і різними голосними (ма-мо-му-ми) або з різними приголосними й однаковим голосним (ма-та-ка-на). Діти також порівнюють слова, які звучать майже однаково, наприклад «коза» і «коса» [2, с. 51-54].

Щодо форми занять, Л. Загородня і Т. Мар'єва запропонували систему роботи з формування звукової культури мовлення в дітей п'ятого року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком за допомогою дидактичних ігор. Вони також дали вихователям поради щодо діагностики складників звукової культури [1]. З дітьми старшого віку ігрові завдання можна будувати на відборі картинок із заданим звуком і пригадуванні слів із цим звуком, які передбачені програмою [2, с. 53].

Отже, логопедична робота з розвитку звукового аналізу слова у дошкільників з порушеннями мовлення спирається на три речі. Це розвиток слухової уваги, пам'яті й контролю, поступове ускладнення завдань від голосного звука до слів різної структури та опора на кінестетичні й слухові відчуття. Така робота готує дитину до навчання грамоти і допомагає закріпити правильну вимову у власному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загородня Л., Мар'єва Т. Формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком

мовлення засобом дидактичної гри. *Preschool Education: Global Trends.* 2022. № 2. С. 94–122. URL: https://doi.org/10.31470/2786-703x-2022-2-94-122 (дата звернення: 11.10.2026).

2. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2013. 108 с.

3. Brosseau-Lapré F., Roepke E. Implementing speech perception and phonological awareness intervention for children with speech sound disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools.* 2022. Vol. 53, № 3. P. 646–658. URL: https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00117 (date of access:11.10.2026).

4. Hearnshaw S., Baker E., Munro N. Speech perception skills of children with speech sound disorders: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2019. Vol. 62, № 10. P. 3771–3789.

Дарія Григор'єва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Формування комунікативних навичок дитини старшого дошкільного віку з розладом аутистичного спектра потребує врахування її індивідуальних способів спілкування, розуміння мовлення, інтересів і потреб у підтримці. У центрі такої роботи мають бути вміння, які допомагають дитині повідомляти про власні бажання, звертатися по допомогу, відмовлятися від небажаної діяльності та взаємодіяти з іншими людьми. Важливо створювати умови, за яких доступні дитині способи комунікації будуть зрозумілими й прийнятими її оточенням [1].

Одним із засобів пояснення повсякденних комунікативних ситуацій можуть бути соціальні історії. Водночас їх використання потребує індивідуального добору змісту, форми подання та способів перевірки розуміння. Саме ознайомлення з текстом або зображеннями ще не засвідчує, що дитина зможе використати відповідне вміння у взаємодії. Тому актуальним є поєднання соціальної історії з підтриманою практикою та спостереженням у природних умовах [3].

Мета публікації – окреслити методичні орієнтири використання соціальних історій та запропонувати спосіб їх індивідуалізації для формування комунікативних навичок дитини старшого дошкільного віку з розладом аутистичного спектра.

У своїй роботі комунікативні навички розглядаємо як доступні дитині способи ініціювання, підтримання та завершення взаємодії, передавання повідомлень і розуміння звернень партнера. Вони можуть реалізовуватися через усне мовлення, жести, зображення або засоби альтернативної та додаткової комунікації. Відповідно, результат роботи доцільно оцінювати за тим, наскільки дитина може зрозуміло повідомити про свої потреби й наміри, а не лише за кількістю використаних слів.

Social Stories™ є підходом, розробленим Керол Ґрей, із визначеними критеріями створення та використання історій. Тому не кожен короткий текст про правила поведінки або послідовність дій є соціальною історією [2]. Розроблення матеріалів передбачало опрацювання відповідних першоджерел, збирання інформації про ситуацію та врахування перспективи конкретної дитини [4].

Вихідним етапом роботи ми визначили вивчення комунікативної ситуації. Педагог разом із батьками з'ясовував, що відбувається до виникнення труднощів, як дитина намагається передати повідомлення та

як реагує її оточення. Важливо було встановити, чи є доступними необхідні засоби комунікації та чи розуміють дорослі звернення дитини. Наприклад, труднощі під час спільної гри були пов'язані з нерозумінням того, як запропонувати свою участь, недостатністю часу для відповіді або перевантаженням умовами взаємодії.

Для індивідуалізації роботи ми використовували «Карту комунікативної ситуації». Вона охоплює такі позиції, як-от: ситуація; потреба або намір дитини; її наявний спосіб повідомлення; реакція партнера; необхідна підтримка; ознаки самостійного використання навички. Призначення карти – пов'язати зміст майбутньої історії з реальною потребою дитини та визначити зміни, яких потребує організація взаємодії.

На основі зібраної інформації ми обирали одну конкретну комунікативну ціль. Наприклад, звернення по допомогу, повідомлення про потребу в перерві, пропозиція спільної гри або уточнення незрозумілого звернення. Ціль мала бути функціонально значущою, доступною дитині та зрозумілою для партнерів зі спілкування. Недоцільно було поєднувати в одній історії надмірну кількість різних вимог.

У межах дослідження ми організовували використання індивідуально підготовлених соціальних історій за попередньо визначеною послідовністю.

Перший крок передбачав ознайомлення дитини з історією у спокійній, доступній для сприймання формі. Ми використовували короткий текст, фотографії знайомого середовища, малюнки або символи. Розуміння змісту перевіряли через доступну дію, вибір зображення чи співвіднесення з конкретною ситуацією. Відтворення тексту напам'ять не розглядалось як обов'язковий показник розуміння.

На другому кроці визначали доступний спосіб передавання повідомлення. Наприклад, для звернення по допомогу дитина могла використати слово, коротку фразу, жест або відповідний символ. Цей спосіб був доступним у самій ситуації, а партнери знали, як на нього реагувати. Ми також передбачали можливість відмови від запропонованої взаємодії.

Третій крок охоплював коротку підтриману практику. Дорослий створював зрозумілу ігрову ситуацію та допомагав дитині застосувати обраний спосіб повідомлення. Наприклад, під час спільного конструювання дитина зверталася по допомогу зі складною деталлю. Підказки добирали індивідуально та поступово зменшували за готовності дитини, уникаючи перетворення взаємодії на багаторазове механічне повторення.

На четвертому кроці організовували спостереження за використанням навички в повсякденній діяльності. З'ясували, чи звертається дитина до різних партнерів, чи використовує доступний засіб повідомлення без нагадування та чи отримує зрозумілу відповідь. Якщо навичка виявлялася лише в навчальній ситуації, переглядали умови її перенесення, доступність засобів комунікації та обсяг підтримки.

Особливу увагу приділяли відповідності між повідомленням дитини та діями дорослого. Наприклад, навчання повідомляти про потребу в перерві супроводжувалось реальною можливістю отримати таку перерву.

Соціальна історія не використовувалась нами як засіб примушування до зручної для оточення поведінки або ігнорування дискомфорту дитини.

Для оцінювання індивідуальних змін фіксували кількість природних можливостей для комунікації та кількість самостійних звернень у цих ситуаціях, характер повідомлення, рівень допомоги та особливості відповіді партнера. Спостереження до початку роботи та під час її проведення давало змогу описати динаміку конкретної навички. Водночас результати дослідження однієї дитини потребували обережного тлумачення щодо можливості їх поширення на інших дітей.

Отже, використання соціальних історій у формуванні комунікативних навичок потребує поєднання доступного пояснення ситуації, індивідуального способу повідомлення, підтриманої практики та спостереження в повсякденній взаємодії. Перспективою подальшого дослідження є розроблення та апробація індивідуально дібраних соціальних історій з оцінюванням самостійності використання комунікативних навичок у різних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопатіна Г. О. Методичні основи системи спілкування за допомогою обміну картками. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. №27. С. 110-114.

2. Gray C. A., Garand J. D. Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. *Focus on Autistic Behavior*. 1993. Vol. 8, no. 1. P. 1–10. URL: https://doi.org/10.1177/108835769300800101 (date of access: 09.10.2026).

3. Kokina A., Kern L. Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40, no. 7. P. 812–826. URL: https://doi.org/10.1007/s10803-009-0931-0 (date of access: 09.10.2026).

4. Thiemann K. S., Goldstein H. Social Stories, Written Text Cues, and Video Feedback: Effects on Social Communication of Children with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2001. Vol. 34, no. 4. P. 425–446. URL: https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-425 (date of access: 09.10.2026).

Лілія Зволь,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Коли дитина говорить, важливим є не лише те, які слова вона добирає, а й те, як вона їх вимовляє – з яким настроєм, де робить паузи, як підвищує чи знижує голос. Усі ці нюанси утворюють інтонацію, яка робить мовлення живим і зрозумілим. Проте у дошкільників із порушеннями мовлення все відбувається інакше: їхнє мовлення часто звучить рівно, монотонно й невиразно. Через це оточуючим буває важко зрозуміти емоції дитини, а сам процес спілкування суттєво ускладнюється.

Мета цих тез полягає в тому, щоб розібратися, чому виникають такі труднощі і як саме логопеди працюють над розвитком інтонаційної виразності в садочку.

Якщо розвиток іде без відхилень, діти починають відчувати інтонацію дуже рано. Вони швидко вловлюють, де мама говорить лагідно, де запитує, а де сердиться, і намагаються наслідувати це у власних іграх [1, с. 45]. Зовсім інакша картина спостерігається при загальному недорозвитку мовлення. Як зазначає Л. Трофименко, у таких дітей страждають самі основи слухового сприймання: вони гірше концентруються на звуках, швидше втомлюються, а їхня слухова пам'ять просто не встигає втримати довгий ритмічний малюнок [2, с. 62]. До того ж додаються труднощі з диханням і м'язами обличчя, через що дитині фізично важко керувати власним голосом.

На практиці це помітно щодня. Скажімо, під час переказу казки дитина не може передати переляк зайчика чи хитрість лисички – її голос залишається однаковим для всіх персонажів. Їй важко виділити голосом головне слово в реченні або правильно зінтонувати запитання [2, с. 65].

Закордонні колеги теж звертають увагу на цю проблему. Вони підкреслюють, що діти із порушеннями звуковимови гірше розрізняють тонкі акустичні відтінки в чужому мовленні, а це напряму гальмує їхню загальну мовленнєву підготовку до школи [3, с. 646]. Саме тому у світі зараз активно радять поєднувати роботу над звуками із вправами на слухове сприймання [4, с. 3780].

Сама ж логопедична робота будується поступово. Логопеди не починають одразу з віршів чи довгих речень. Спочатку дитина вчиться просто розрізняти висоту й силу голосу на простих звуках, слухати своє дихання, ловити ритм [2, с. 68]. Програма Л. Трофименко пропонує рухатися від найпростіших звуконаслідувань до складніших інтонаційних

завдань, коли малюк уже свідомо пробує передати радість, сум чи здивування [2, с. 70–72].

Звісно, найкраще все це вдається в грі. Л. Загородня і Т. Мар'єва справедливо наголошують, що через дидактичні та театралізовані ігри діти входять у мовленнєвий процес без жодного тиску [1, с. 95]. Коли дитина перевтілюється у казкового героя, вона навіть не помічає, як починає вимовляти фрази і з питальною, і з окличною інтонацією.

Отже, інтонація — це не просто «прикраса» мовлення, а його живе серце й місток до порозуміння. Робота над її розвитком вимагає від логопеда не лише системних вправ чи дихальної гімнастики, а й чутливості та щирої гри. Коли дитина вчиться відчувати й передавати відтінки голосу, вона отримує не просто правильно побудовану фразу, а можливість бути почутою, зрозумілою та впевненою серед однолітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загородня Л. Формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри / Л. Загородня, Т. Мар'єва. *Preschool Education: Global Trends*. 2022. № 2. С. 94–122. URL: https://doi.org/10.31470/2786-703x-2022-2-94-122 (дата звернення: 09.10.2026).

2. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Л. Трофименко. Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с.

3. Brosseau-Lapré F. Implementing speech perception and phonological awareness intervention for children with speech sound disorders / F. Brosseau-Lapré, E. Roepke. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2022. Vol. 53, № 3. P. 646–658. URL: https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00117 (date of access: 09.10.2026).

4. Hearnshaw S. Speech perception skills of children with speech sound disorders: a systematic review and meta-analysis / S. Hearnshaw, E. Baker, N. Munro. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2019. Vol. 62, № 10. P. 3771–3789.

Марина Корзун,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВІЗУАЛЬНА ПІДТРИМКА У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку та впровадження ефективних засобів розвитку мовлення й комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Особливості мовленнєвого розвитку таких дітей можуть проявлятися у труднощах розуміння зверненого мовлення, недостатній сформованості комунікативної ініціативи, обмеженості активного словника та складнощах використання мовлення в повсякденних ситуаціях. У практиці логопедичної роботи традиційні словесні інструкції та пояснення не завжди є достатньо доступними для дітей із РАС, що зумовлює потребу в застосуванні додаткових засобів підтримки. Одним із таких засобів є візуальна підтримка, яка сприяє конкретизації інформації, структуруванню діяльності, кращому розумінню інструкцій та створенню передбачуваного середовища для розвитку комунікації дітей з порушеннями розвитку [6].

Візуальна підтримка – це система спеціально підібраних наочних засобів і стратегій, спрямованих на полегшення сприймання, розуміння та засвоєння інформації, організацію діяльності й розвиток комунікативних навичок дитини [1, с. 2]. У роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра візуальна підтримка передбачає використання предметів, фотографій, малюнків, піктограм, графічних символів, візуальних розкладів, комунікативних карток і схем послідовності дій, які доповнюють або, за потреби, замінюють усні повідомлення. Її основне призначення полягає у забезпеченні доступності інформації, підвищенні передбачуваності подій, формуванні самостійності та створенні умов для ефективної взаємодії дитини з навколишнім середовищем [2].

Використання візуальної підтримки у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) має низку специфічних особливостей, зумовлених індивідуальним характером мовленнєвого, когнітивного та соціально-комунікативного розвитку дітей. На відміну від традиційних наочних матеріалів, які переважно виконують ілюстративну функцію, засоби візуальної підтримки застосовуються як інструменти організації комунікативної взаємодії, забезпечення розуміння зверненого мовлення, формування мовленнєвої ініціативи та розвитку самостійності дитини. Їх використання передбачає не лише демонстрацію відповідних зображень, а й систематичне навчання дитини

розуміти їхнє значення та застосовувати у практичних ситуаціях спілкування [4].

Однією з основних особливостей є індивідуалізація візуальної підтримки відповідно до рівня мовленнєвого розвитку, особливостей сприймання інформації, сформованості навичок символізації та актуальних комунікативних потреб дитини. Зокрема, на початкових етапах логопедичної роботи можуть використовуватися реальні предмети, предметні фотографії та прості зображення, тоді як за умови сформованого розуміння графічних символів доцільним є поступове впровадження піктограм, комунікативних таблиць і складніших візуальних схем [5, с. 12]. Вибір засобів визначається не лише віком дитини, а насамперед її здатністю співвідносити візуальний символ із відповідним предметом, дією або комунікативним наміром.

Важливою особливістю є забезпечення доступності та структурованості мовленнєвої інформації. У процесі логопедичних занять візуальні засоби можуть супроводжувати словесні інструкції, пояснення, запитання та завдання, допомагаючи дитині зрозуміти їхній зміст. Наприклад, використання карток «Слухай», «Покажи», «Назви», «Повтори», «Обери» дозволяє конкретизувати очікувані дії, а візуальні алгоритми «Спочатку – потім» сприяють усвідомленню послідовності виконання завдань (рис.1). Завдяки цьому створюються умови для зменшення комунікативних труднощів, підтримання уваги та підвищення залученості дитини до логопедичного заняття.

Особливе значення має комунікативна спрямованість візуальної підтримки. На відміну від механічного засвоєння окремих слів або назв предметів, її використання орієнтується на формування здатності дитини застосовувати доступні засоби комунікації для досягнення конкретної мети.



Рис. 1. Візуальні картки «Словесні інструкції»

Зокрема, комунікативні картки «Я хочу», «Допоможи», «Ще», «Досить», «Так», «Ні» можуть використовуватися для навчання вираження потреб, прохань, відмови та здійснення вибору (рис. 2). При цьому логопед поступово формує розуміння зв'язку між використанням візуального символу та відповідною реакцією співрозмовника, створюючи умови для розвитку самостійної комунікативної ініціативи.

Наступною особливістю є поєднання візуальної підтримки з розвитком усного мовлення. Під час логопедичних занять зображення, піктограми та комунікативні схеми можуть супроводжуватися словесним називанням предметів, дій, ознак і ситуацій. Наприклад, під час використання картки із зображенням м'яча логопед моделює мовленнєві конструкції «М'яч», «Дай м'яч», «Хочу м'яч», поступово розширюючи їх відповідно до можливостей дитини. Важливо, що використання засобів альтернативної та додаткової комунікації не повинно ставитися в залежність від обов'язкового усного повторення слова, оскільки самостійне використання символу вже є функціональним комунікативним актом.



Рис. 2. Візуальні засоби підтримки розвитку усного мовлення дітей дошкільного віку з РАС

Суттєвою особливістю є поетапність упровадження візуальних засобів. На початковому етапі логопед визначає актуальні комунікативні потреби дитини та добирає найбільш доступні візуальні матеріали. Наступний етап передбачає демонстрацію способів їх використання, спільне виконання дій і поступове формування самостійності. Надалі здійснюється розширення кількості символів, урізноманітнення комунікативних ситуацій та перенесення сформованих навичок у повсякденне життя. При цьому важливим є поступове зменшення обсягу допомоги дорослого без передчасного вилучення необхідних дитині засобів комунікації [3, с. 38].

Окремої уваги потребує використання візуальної підтримки для розвитку соціально-комунікативних навичок. Візуальні сценарії, соціальні історії, картки емоцій та схеми діалогічної взаємодії можуть допомагати

дитині розуміти послідовність соціальних ситуацій, засвоювати доступні способи звернення до співрозмовника, підтримувати комунікативний обмін та виражати власний емоційний стан. Наприклад, під час опрацювання ситуації «Просимо іграшку» логопед використовує послідовність зображень «Підійди → попроси → отримай → подякуй», адаптуючи її до реальних можливостей і потреб дитини.

Важливою умовою результативності є систематичність і узгодженість використання візуальної підтримки в різних середовищах. Візуальні засоби, опановані під час логопедичних занять, доцільно застосовувати в групі закладу дошкільної освіти, під час ігрової діяльності, режимних моментів та вдома. Співпраця логопеда, вихователів, інших фахівців і батьків забезпечує послідовність використання символів, створює додаткові можливості для практичного застосування комунікативних навичок і сприяє їх узагальненню.

Отже, специфіка візуальної підтримки у логопедичній роботі з дошкільниками з РАС полягає в її індивідуалізованому, функціональному, поетапному та систематичному застосуванні. Основним критерієм результативності є не кількість засвоєних дитиною зображень або піктограм, а здатність самостійно використовувати доступні засоби комунікації у реальних життєвих ситуаціях. Саме така спрямованість забезпечує практичну значущість візуальної підтримки як складової логопедичного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*. 1994. Vol. 9, № 3. P. 1-19.

2. Hodgdon L. A. Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for Autism Spectrum Disorders. Troy, MI : QuirkRoberts Publishing, 2011.

3. Hume K., Sreckovic M., Snyder K., Carnahan C. Smooth Transitions: Helping Students with Autism Spectrum Disorder Navigate the School Day. *Teaching Exceptional Children*. 2014. Vol. 47, № 1. P. 35-45.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

5. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник. Харків : Факт, 2015.

6. Хворова Г., Котлова Л. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2023 р. 85 с.

Ольга Лебедєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Олена Мартинчук,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка, професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

МЕТОДИКА ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНИХ ІГОР

Лексична складова мовлення є одним із важливих компонентів мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, оскільки забезпечує розуміння зверненого мовлення, точне вираження власних думок, потреб і намірів, а також повноцінну участь у комунікативній взаємодії. Молодший дошкільний вік характеризується інтенсивним збагаченням словникового запасу, уточненням значень слів і розширенням можливостей їх використання в різних ситуаціях спілкування.

Обґрунтування сенсорних ігор як засобу збагачення лексичної складової мовлення дітей молодшого дошкільного віку потребує звернення до теоретичних засад сенсорного розвитку.

А. Михайленко та О. Холтобіна виокремлюють формування уявлень про колір, форму, величину та просторові характеристики предметів як базові компоненти сенсорного досвіду [2, с. 207].

Механізм систематизації такого досвіду структурує І. Салюк через поняття сенсорних еталонів – властивостей «чуттєвого сприйняття об'єктів, які характеризуються узагальненістю, оскільки закріплені в них найбільш істотні, важливі властивості». Авторка пов'язує їх формування зі спеціально організованою діяльністю, зокрема дидактичною грою, створеною «дорослими з навчальною метою, яка досягає розвитку на основі ігрових та дидактичних завдань» [4, с. 193].

Важливе доповнення до цього підходу становлять положення І. Григус та І. Крук, які розглядають сенсорну інтеграцію як «процес, під час якого нервова система людини отримує інформацію від рецепторів усіх відчуттів (дотик, вестибулярний апарат, відчуття тіла або пропріоцепція, нюх, зір, слух, смак), потім організовує їх та інтерпретує так, щоб вони могли бути використані в цілеспрямованій діяльності» [1, с. 105].

С. Трикоз та А. Обрізанова. С. Трикоз пов'язує сенсорні ігри й вправи з активізацією пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку [5, с. 332], тоді як А. Обрізанова наголошує на можливості залучення різних аналізаторів у процесі пізнання навколишнього світу дітьми із затримкою психічного розвитку [3, с. 242].

Відтак, результати теоретичного аналізу дають змогу виокремити кілька положень, безпосередньо покладених в основу авторської

методики. По-перше, збагачення словника має спиратися на реальний чуттєвий досвід дитини. По-друге, робота повинна передбачати не лише називання окремих властивостей, а їх порівняння, диференціацію та узагальнення, що відповідає логіці формування сенсорних еталонів. По-третє, різні види сенсорного сприймання доцільно інтегрувати в межах однієї діяльності. По-четверте, сенсорна дія має супроводжуватися цілеспрямованим мовленнєвим позначенням і подальшим використанням засвоєної лексики. По-п'яте, сенсорне середовище та матеріал повинні добиратися не довільно, а відповідно до конкретного лексичного завдання.

У дослідженні взяли участь 12 дітей віком 3-4 роки із затримкою мовленнєвого розвитку. Формувальний етап тривав десять тижнів і передбачав проведення одного заняття на тиждень тривалістю 20-25 хвилин у малих підгрупах по 4-6 дітей.

Зміст розробленої програми визначався послідовним включенням слова в ситуацію безпосереднього чуттєвого досвіду дитини. В основу роботи було покладено послідовність «сенсорний досвід – образ – значення – слово – мовленнєве використання», що передбачала поступовий перехід від сприймання й усвідомлення властивостей предметів до їх словесного позначення та подальшого використання відповідної лексики у мовленні.

Метою програми було збагачення й активізація лексичної складової мовлення дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку через формування стійких зв'язків між сенсорним образом, значенням слова та його вживанням у мовленні.

Зміст програми (див. Табл. 1) охоплював розширення пасивного словника; активізацію іменникової, дієслівної та прикметникової лексики; формування елементарних семантичних узагальнень; розвиток умінь використовувати нові слова у простих висловлюваннях; стимулювання мовленнєвої ініціативи.

Таблиця 1

Структура та зміст корекційно-розвиткової програми

№	Тема заняття	Основні завдання	Зміст і форми роботи
1	«Доторкнись і назви»	Розвиток предметної та ознакової лексики	Тактильне обстеження предметів, визначення їхніх властивостей, гра «Чарівна скринька»
2	«Кольори і форми навколо нас»	Активізація лексики на позначення кольору та форми	Розрізнення, порівняння і групування предметів; ігри «Знайди пару», «Знайди та порівняй»
3	«Що робить?»	Формування дієслівної лексики	Моделювання та називання дій, гра «Майстерня рухів», побудова простих фраз
4	«Світ навколо мене»	Розширення предметно-побутового словника	Називання предметів та їхніх функцій; ігри «Будиночок для ляльки», «Чого не стало?»

Продовження таблиці 1

5	«Який? Яка? Яке?»	Збагачення прикметникової лексики	Сенсорне порівняння протилежних властивостей; ігри «Магазин іграшок», «Знайди та порівняй»
6	«Веселий – сумний»	Засвоєння емоційно-оцінної лексики	Розпізнавання емоцій за мімікою, аналіз ситуацій, гра «Відгадай настрій»
7	«Що зайве?»	Формування узагальнювальної лексики	Класифікація предметів, встановлення категоріальних зв'язків; ігри «Що живе разом?», «Що зайве?»
8	«Розкажи, що відчуваєш»	Інтеграція засвоєної лексики у зв'язне мовлення	Тактильне розпізнавання й опис предметів, складання коротких розповідей
9	«Маленькі дослідники»	Систематизація предметної, ознакової та дієслівної лексики	Дослідження природних матеріалів, порівняння властивостей, словесний опис дій
10	«Граємо і розповідаємо»	Закріплення лексичних навичок у самостійному мовленні	Сюжетно-рольова гра «Чарівне місто», діалоги, використання лексики в ігровій взаємодії

Результати повторної діагностики продемонстрували позитивну динаміку за показниками пасивного й активного словника та загального рівня сформованості лексичної складової мовлення. Зокремаменшилася частка дітей із низьким рівнем і зросла частка дітей із середнім та високим рівнями. Позитивні зміни підтверджено і за середніми кількісними показниками: середнє значення пасивного словника зросло з 9,8 до 11,7 бала, активного – з 14,6 до 17,9 бала, загального показника лексичної складової – з 24,4 до 29,6 бала. За результатами парного t-критерію Стьюдента відмінності між первинним і повторним обстеженням були статистично значущими.

Водночас отримані результати слід інтерпретувати як позитивну динаміку, а не як повне подолання мовленнєвих труднощів. Вони дають підстави розглядати поєднання лексичної роботи з безпосереднім сенсорним досвідом дитини як перспективний напрям збагачення й активізації словника.

Відтак, збагачення лексичної складової мовлення дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами сенсорних ігор доцільно здійснювати через систематичне поєднання безпосереднього сенсорного досвіду, цілеспрямованої вербалізації та поступового ускладнення мовленнєвих дій. Результативність такої роботи визначається не самим використанням сенсорного матеріалу, а послідовним переходом дитини від його обстеження до називання, диференціації, узагальнення та самостійного використання відповідної лексики. Зазначена послідовність покладена в основу розробленої методики та визначає її корекційно-розвитковий потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. № 11. С. 102–110. URL: https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.12 (дата звернення: 12.10.2026).

2. Михайленко А. Р., Холтобіна О. У. Особливості розвитку сенсорних здібностей дітей раннього віку. *Problems and prospects of modern science and education* : матеріали 10th International scientific and practical conference, March 12–15, 2024. Stockholm: International Science Group, 2024. С. 206. URL: https://books.google.com.ua/books?Особливості+розвитку+сенсорних+здібностей+дітей+раннього+віку (дата звернення: 12.10.2026).

3. Обрізанова А. О. Сенсорні ігри як інструмент пізнання навколишнього світу дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє* : зб. наук. пр. Харків, 2023. С. 240–245. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/116a0219-43f9-4df4-90c5-46f8eab94b9e (дата звернення: 12.10.2026).

4. Салюк І. Формування сенсорних еталонів у дітей молодшого дошкільного віку методами дидактичних ігор. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи* : зб. наук. пр. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч. 1. С. 192–195. URL: https://eprints.zu.edu.ua/35328/1/Частина%201.pdf#page=192 (дата звернення: 12.10.2026).

5. Трикоз С. В. Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16. С. 328–342. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.158 (дата звернення: 12.10.2026).

Крістіна Наглюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного університету «Чернігівська політехніка»

Марина Захаріна,
кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
Національного університету «Чернігівська політехніка»

ДИТЯЧА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК ПРЕКУРСОР ДОРОСЛОЇ ДЕВІАНТНОСТІ

Дослідження генезису деструктивної поведінки особистості вказує на фундаментальний взаємозв'язок між раннім психоемоційним досвідом (з дитинства) й подальшою соціальною дезадаптацією, в якій дитяча травма виступає не просто спогадом, а повноцінним структурним елементом майбутньої особистості. Над данною темою працювали: Берегова Н., Шеремет А., Шагар В., Андрюшин Р., та інші, але розуміння було недостатньо глибинним і тому потребує обговорення. Актуальність даної проблематики зумовлена необхідністю розкриття того, як дефіцит базових потреб в дитинстві трансформується в стійкі антисоціальні установки у дорослому віці, створюючи передумови для правопорушень. Метою дослідження є аналіз механізмів впливу різних форм дитячої депривації на формування девіантного вектора розвитку індивіда. Такий підхід дає змогу простежити шлях від внутрішнього емоційного дефіциту до відкритого конфлікту з суспільними нормами.

Під девіацією або девіантною поведінкою у найзагальнішому вигляді розуміється відхилення від певних норм, стандартів, існуючих у суспільстві правил поведінки [5, с. 448]. Це відхилення стає логічним наслідком того, що індивід, не отримавши в дитинстві навичок нормативної взаємодії, починає сприймати порушення правил як єдиний доступний спосіб комунікації з усім світом. Коли соціальне середовище не пропонує дитині безпеки, вона змушена вибудовувати власну систему координат, в якій моральні обмеження сприймаються як перешкоди, а не як захисні механізми. Як зазначає В. Канарський, кримінологічний аспект девіантності тісно пов'язаний з середовищем, в якому зростає індивід, де відсутність позитивного прикладу стає пусковим механізмом для вибору протиправного шляху [4, с.313]. Девіантність в дорослому віці є лише запізнілою реакцією на соціальну ізоляцію, розпочату ще в сімейному колі, де замість підтримки дитина зустріла байдужість.

Особливе місце в генезі девіантності посідає депривація сенсорна – це тривале, більш-менш повне позбавлення людини сенсорних вражень, що призводить до виникнення емоційного голоду [2, с. 89]. Недостатність зовнішніх стимулів змушує психіку працювати у режимі екстремальної економії, що з часом призводить до атрофії здатності відчувати емпатію. Коли дитина не отримує достатньої кількості подразників, її когнітивні та емоційні реакції стають примітивними, а єдиним способом «відчути себе живим» стає пошук надмірних, часто небезпечних або насильницьких

стимулів. Це створює небезпечний фундамент для формування особистості, котра в дорослому віці шукає адреналіну в порушенні закону, оскільки звичайні соціальні взаємодії здаються їй прісними та незначущими. У своїх працях Р. Андрусишин наголошує на тому, що підлітки з досвідом депривації мають специфічні особливості розвитку поведінки, які потребують особливої уваги [3, с.15]. Така внутрішня пустка стає «чорною дірою», котру людина намагається заповнити агресією або асоціальними чи аморальними діями.

Більшість науковців зазначають, що найбільш небезпечні прояви дорослої девіантності, що межують із тяжкою патологією, часто мають коріння в тотальній материнській депривації, котра руйнує базовий рівень довіри до людства. У своїх дослідженнях Н. Берегова та А. Шеремет вказують, що відсутність надійного емоційного зв'язку з матір'ю в ранньому дитинстві формує базову недовіру до світу, котра з роками переростає у відкриту ворожість [1]. Якщо дитина була позбавлена материнської любові, вона підсвідомо може почати сприймати всіх жінок або соціум загалом як ворожий об'єкт, який заслуговує на покарання. Існуючи приклади правопорушників, які чинять насильство над жінками через проекцію своєї дитячої образи, є прямим доказом того, що недолюбленість трансформується в смертоносну зброю. Такий індивід не просто порушує закон, він намагається «виправити» свою минулу несправедливість через страждання інших, це робить його девіантність усвідомленою формою соціальної помсти.

Сучасний контекст України додає до цієї проблеми вимір військової депривації, в якій втрата безпеки та стабільності стає масовим прекурсором майбутньої дезорієнтації. Умови війни суттєво посилюють прояви девіантної поведінки через хронічний стрес й руйнування звичних адаптаційних механізмів. Військові дії можуть спричинити неконтрольованні спалахи агрнсії у деяких людей. Це створює середовище, де девіантність стає не просто відхиленням, а способом виживання в умовах тотального хаосу. Якщо не компенсувати цей дефіцит безпеки зараз, ми отримаємо покоління, для якого насилля може стати єдиною зрозумілою мовою вирішення будь-яких життєвих труднощів. Девіантна поведінка є складним соціальним та психологічним феноменом, котрий потребує комплексного підходу для корекції [5].

Отже, дитяча депривація є потужним детермінуючим фактором, котрий визначає майбутню схильність особистості до девіантності через деформацію емоційної сфери. Ранній досвід позбавлення базових потреб запускає ланцюгову реакцію, де емоційний голод перетворюється на соціальну агресію, а сенсорна недостатність на пошук ризикованих пригод. Синергія особистих травм та зовнішніх криз, таких як війна, створює вибухонебезпечну суміш, що руйнує правосвідомість ще до її остаточного формування. Таким чином, можемо констатувати, що полагодження наслідків дитячої депривації є важливою умовою для формування безпечного суспільства та зменшення рівня поведінкових порушень у дорослому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Н., Шеремет А. Девіантна поведінка у підлітків: причини, прояви, шляхи профілактики та корекції. *Psychology travelogs.* 2025. № 1. С. 127–136. URL: https://doi.org/10.31891/pt-2025-1-14 (дата звернення: 15.09.2026).

2. Шагар В. Сучасний тлумачний психологічний словник : Словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

3. Andrusyshyn R. Analysis of features of development development behaviors of adolescents. *Uzhhorod national university herald. series: law.* 2022. № 69. С. 13–19. URL: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.69.1 (date of access: 15.09.2026).

4. Kanarskyi V. R. Deviant behavior : criminological aspect. *Law and society.* 2024. № 3. С. 311–314. URL: https://doi.org/10.32842/2078-3736/2024.3.47 (дата звернення: 15.09.2026).

5. Serazhym I. R. Deviant behavior of personnel of the state criminal-executive service of Ukraine as a social, psychological and legal phenomenon. *Juridical scientific and electronic journal.* 2022. № 6. С. 447–449. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-6/100 (date of access: 15.09.2026).

Світлана Нінько,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедів
державного педагогічного університету

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

Лексико-граматична будова мовлення визначає, наскільки точно дитина добирає слова, змінює їх, узгоджує між собою та оформлює думку в реченні. Для старшого дошкільника ці вміння важливі не лише для повсякденного спілкування, а й для підготовки до шкільного навчання. У дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня фразове мовлення вже сформоване, однак воно часто залишається недостатньо точним: виникають труднощі зі словотворенням, словозміною, уживанням прийменників, узгодженням слів і побудовою поширених висловлювань. Тому корекція має охоплювати лексичний і граматичний компоненти не окремо, а у взаємозв'язку.

У логопедичній роботі важливо не тільки навчити дитину правильно відтворювати певну мовну форму за зразком, а й домогтися її самостійного використання у звичайній ситуації спілкування. Для дошкільника природним середовищем такої практики є гра. Вона дає змогу кілька разів повернутися до одного мовного матеріалу без відчуття одноманітного тренування, підтримує інтерес і створює ситуацію, у якій слово або граматична конструкція потрібні дитині для конкретної дії. Ігрові технології доцільно розглядати як практичний засіб формування лексико-граматичних умінь, а не лише як спосіб урізноманітнення заняття [1; 2].

Експериментальна частина дослідження проводилася на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Глухівської міської ради. У ній взяли участь 12 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня. На констатувальному етапі оцінювали стан словникового запасу, навички словозміни та словотворення, узгодження слів, уживання прийменниково-відмінкових конструкцій, побудову речень і коротких зв'язних висловлювань. Завдання добиралися так, щоб побачити не лише знання окремого слова чи форми, а здатність дитини використати їх у власній відповіді.

Початкові результати засвідчили, що найбільші труднощі виникали там, де від дитини вимагалася мовленнєва самостійність. Діти неточно добирали назви ознак і дій, не завжди правильно утворювали форми множини та зменшувально-пестливі слова, припускалися помилок під час узгодження прикметників з іменниками. У прийменникових

конструкціях частина відповідей замінювалася словами «тут», «там» або жестом. Під час опису картинки переважали короткі фрази, а поширення речення нерідко потребувало запитання чи зразка дорослого. Подібні труднощі пов'язані із загальною несформованістю мовних узагальнень та відбиваються на зв'язності висловлювання [1].

Узагальнення результатів констатувального етапу показало, що високого рівня сформованості лексико-граматичної будови мовлення не було виявлено в жодної дитини. Середній рівень продемонстрували 6 дітей, що становило 50 %, і ще 6 дітей, або 50 %, мали низький рівень. Найскладнішими виявилися завдання на словотворення, узгодження слів, правильне використання прийменниково-відмінкових конструкцій та самостійну побудову поширених речень. Такі показники стали підставою для розроблення цілеспрямованої корекційної системи.

Корекційна робота будувалася поетапно. Спочатку активізували й уточнювали словник: діти називали предмети, добирали ознаки й дії, знаходили спільну назву для групи предметів, порівнювали та пояснювали свій вибір. Далі опрацьовували словозміну і словотворення, узгодження слів та прийменникові конструкції, після чого сформовані вміння переносили у речення, діалоги й короткі розповіді. Така послідовність давала можливість переходити від простішої мовної дії до більш самостійного висловлювання без різкого ускладнення завдань. Ігровий формат при цьому підтримував мовленнєву активність і давав змогу багаторазово повторювати потрібні моделі [2; 3].

Практично найбільш зручними виявилися короткі ігри, у яких мовне завдання було зрозумілим із самої ситуації. У грі «Один – багато» діти вправлялися в утворенні множини, у грі «Скажи лагідно» – у словотворенні, а «Назви одним словом» допомагала закріплювати узагальнювальні поняття. Для засвоєння просторових відношень використовувалася гра «Де сховався зайчик?»: дитина не просто показувала місце, а промовляла повну конструкцію – «під столом», «за стільцем», «біля коробки». Під час гри «Пошир речення» коротка фраза поступово доповнювалася ознаками, діями та обставинами. Сюжетно-рольові ігри «Магазин» і «Лікарня» давали можливість перенести засвоєні слова й граматичні форми у діалог.

Після завершення формувального етапу було проведено повторне обстеження за тими самими напрямами. Позитивна динаміка простежувалася як у кількісних показниках, так і в характері відповідей дітей. Високого рівня досягли 6 дітей, тобто 50 % учасників; середній рівень мали 5 дітей – 41,7 %; низький рівень залишився в 1 дитини – 8,3 %. Отже, кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з шести до однієї, а високий рівень, якого на початку експерименту не було зафіксовано, наприкінці продемонструвала половина групи.

Якісні зміни проявилися в тому, що діти точніше добирали слова, активніше називали ознаки й дії, впевненіше користувалися узагальнювальними поняттями. Зменшилася кількість помилок у формах однини та множини, словотворенні й узгодженні прикметників з іменниками. Прийменники частіше використовувалися у повних словосполученнях і реченнях, а відповіді під час роботи з сюжетними картинками стали розгорнутішими. Водночас у частини дітей зберігалися

труднощі зі складнішими словотворчими моделями та самостійною побудовою зв'язної розповіді. Це свідчить про потребу в подальшому системному закріпленні сформованих умінь.

Проведене дослідження показало, що ігрові технології можуть бути дієвим засобом корекції лексико-граматичної будови мовлення старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня за умови системного й поетапного використання. Їхня цінність полягає не просто у створенні позитивного емоційного фону, а в організації ситуацій, де дитина реально користується потрібними словами та граматичними конструкціями. Найкращий результат забезпечує поєднання лексичних, граматичних, предметно-практичних і сюжетно-рольових ігор з поступовим переходом від дії за зразком до самостійного висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко А. І., Ступак Л. М. Характеристика зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації.* Суми, 2016. С. 102–105.

2. Крутій К. Л., Деснова І. С., Замелюк М. І. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії.* Серія Педагогіка. 2022. Т. 2, № 4. С. 84–91.

3. Рібцун Ю. В. Загальний недорозвиток мовлення у дошкільників: пропедевтика та корекція. *Дошкільне виховання.* 2024. № 3. С. 3–10.

4. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Кіровоград, 2014. 104 с.

Анна Новікова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ПРЕДМЕТНО-ІГРОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Формування передумов мовленнєвої комунікації є важливим напрямом підтримки дітей із затримкою мовленнєвого розвитку в умовах закладу дошкільної освіти. Організація такої роботи потребує уваги до здатності дитини взаємодіяти з іншою людиною, виявляти комунікативний намір і використовувати доступні способи передавання повідомлення. Тому поряд зі стимулюванням появи слів доцільно створювати умови для розвитку ініціативності, спільної уваги, почерговості дій та розуміння зверненого мовлення [1].

Затримка мовленнєвого розвитку може супроводжуватися різним співвідношенням труднощів розуміння та продукування мовлення. Водночас обмежений обсяг активного словника не означає відсутності комунікативних намірів. Дитина може звертатися до дорослого за допомогою жестів, рухів, міміки, вокалізацій або окремих слів. Важливо помічати ці звернення, з'ясовувати їхній зміст і підтримувати подальший обмін повідомленнями. Відповідно, зміст роботи визначають на основі індивідуального вивчення мовленнєвих і комунікативних можливостей дитини [2; 3].

Мета публікації – окреслити можливості предметно-ігрової взаємодії та запропонувати методичні прийоми її використання для формування передумов мовленнєвої комунікації у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

У межах цієї роботи під передумовами мовленнєвої комунікації ми розуміємо сукупність умінь, які забезпечують залучення дитини до обміну повідомленнями та створюють основу для використання мовлення у взаємодії. До них відносимо спрямованість на партнера, узгодження уваги щодо спільного предмета або події, розуміння простих звернень у знайомій ситуації, наслідування доступних дій, почерговість і вираження комунікативного наміру. Оцінювати спрямованість на партнера доцільно за різними проявами взаємодії, без вимоги обов'язкового прямого погляду в очі.

Предметно-ігрову взаємодію розглядаємо як спільну діяльність дитини та дорослого або однолітка, у якій дії з предметами та іграшками стають змістом спілкування. М'яч, машинка, кубики, лялька або іграшковий посуд були основою коротких повторюваних епізодів, наприклад: покотити та повернути, побудувати та розібрати, покласти та

дістати, нагодувати та укласти спати. Методичне значення мало те, як дорослий включається в дію дитини, реагує на її сигнали та створює можливості для взаємного обміну.

Початковим орієнтиром організації роботи був інтерес дитини. Дорослий спостерігав за її вибором, приєднувався до доступної предметної дії та пропонував невелике розширення знайомого способу гри. Наприклад, якщо дитина котить машинку, педагог може прокласти коротку дорогу, запропонувати гараж або включитися в почергове катання. Мовленнєвий супровід був зрозумілим, пов'язаним із поточною дією та не перевантаженим запитаннями.

На основі підходів до підтримки комунікації у повсякденній взаємодії [4] ми запропонували структурувати предметно-ігрові ситуації за циклом «Приєднайся – зроби паузу – відгукнися – розшир». Його особливість полягала у створенні повторюваних можливостей для комунікативної ініціативи дитини з подальшим розширенням доступного їй повідомлення.

На кроці «Приєднайся» дорослий включався в обрану дитиною діяльність, зокрема наслідував її дію, пропонував аналогічний предмет або виконував взаємодоповнювальну дію. Наприклад, дитина складає кубики, а педагог подає наступний кубик і коротко коментує: «Ще кубик», «Висока вежа». Завданням було налагодження спільної діяльності, у якій участь партнера була зрозумілою дитині.

Крок «Зроби паузу» передбачав коротке очікування в природному місці знайомої гри. Після кількох повторень педагог залишав дитині час, щоб показати бажання продовжити, змінити або завершити дію. Наприклад, перед наступним запуском машинки педагог очікував доступного сигналу. Пауза не мала перетворюватися на вимогу обов'язково вимовити слово. Прийнятним зверненням були жест, рух до предмета, вокалізація, слово або інший зрозумілий спосіб повідомлення.

На кроці «Відгукнися» дорослий відповідав на комунікативну спробу дитини відповідною дією та коротким мовленнєвим коментарем. Якщо дитина простягала руку до м'яча, педагог уточнював: «Дати м'яч?». І передавав його. Якщо вона відсувала іграшку, педагог визнавав відмову: «Не хочеш. Приберемо». Так у взаємодії підтримувались різні комунікативні наміри: прохання, відмова, вибір, звернення по допомогу та привернення уваги.

Крок «Розшир» передбачав додавання до повідомлення дитини доступного мовленнєвого зразка. Наприклад, вокалізацію під час руху машинки дорослий супроводжував словом «Їде», а слово «Ще» – коротким висловлюванням «Ще котити». Педагог пропонував зразок у змісті спільної дії, не вимагаючи його негайного повторення. Обсяг висловлювання добирали відповідно до розуміння та мовленнєвих можливостей дитини.

Практичним доповненням до запропонованого циклу був добір ігор за комунікативними намірами. Для підтримки прохання продовжити дію ми використовували почергове катання м'яча; для звернення по допомогу – спільне складання конструкції; для вибору – пропонування двох іграшок; для привернення уваги – показ незвичного результату дії. При цьому зберігали право дитини відмовитися від участі або змінити гру.

Для відстеження індивідуальних змін пропонували коротку карту спостереження. У ній фіксували, з якою метою дитина звернулася до партнера, який засіб використала, чи потребувала підказки та в яких умовах відбулося звернення. Враховували також самостійність ініціативи та використання сформованого способу спілкування з різними партнерами. Такий підхід давав змогу відстежувати комунікативні зміни поряд зі змінами активного словника.

В умовах закладу дошкільної освіти запропоновані прийоми узгоджувались між педагогом, вихователями та батьками. Спільними орієнтирами були способи розпізнавання звернень дитини, доступні мовленнєві зразки та необхідний час для відповіді. Використання знайомих ігрових епізодів у різних повсякденних ситуаціях створювало можливості для перенесення комунікативних умінь за межі спеціально організованого заняття.

Отже, предметно-ігрова взаємодія була змістовою основою роботи з формування передумов мовленнєвої комунікації у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. Перспективою подальшого дослідження є розроблення комплексу ігрових ситуацій та експериментальна перевірка його результативності щодо самостійності, різноманітності та стійкості комунікативних проявів дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Н. В., Лопатіна Г. О. Пізнавальні діалоги з дошкільниками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 2. С. 46-52.

2. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу. Дефектологія. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 4. С. 6–9.

3. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 294 с.

4. Pepper J., Weitzman E. It Takes Two to Talk: A Practical Guide for Parents of Children with Language Delays. Toronto : The Hanen Centre, 2004. 171 p.

Аріса Петрова,
здобувачка другого (магістерського рівня) вищої осіти
Криворізького державного педагогічного університету,
вихователька Комунального закладу дошкільної освіти №14 Криворізької міської ради

Артур Іншаков,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету

ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Мовленнєвий розвиток є важливою передумовою повноцінного спілкування дитини, її участі в освітній діяльності та підготовки до шкільного навчання. У старшому дошкільному віці особливого значення набувають правильна звуковимова, розрізнення звуків рідної мови, формування елементарних навичок звукового аналізу, а також уміння послідовно висловлювати власні думки. Недостатня сформованість цих умінь може ускладнювати виконання мовленнєвих завдань, переказування почутого та взаємодію з однолітками.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми, які мають фонетико-фонематичні порушення мовлення, потребує послідовного добору завдань відповідно до характеру мовленнєвих труднощів і актуальних можливостей дитини. У програмно-методичному комплексі Ю. В. Рібцун представлено систему загальноосвітніх і корекційно-розвиткових завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення [5]. Ці положення дають підстави розглядати дидактичні матеріали як складову цілісної системи логопедичної підтримки, а їх добір пов'язувати з конкретними завданнями мовленнєвого розвитку.

Однією з можливостей урізноманітнення корекційно-розвиткової роботи є використання інтерактивних ігор та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Цифрові ресурси дають змогу поєднувати зорові й слухові стимули, демонструвати зображення та відеофрагменти, організовувати вибір відповіді й повторне виконання завдання. Проте застосування таких засобів має визначатися не їхньою зовнішньою привабливістю, а корекційною метою, змістом вправи та можливістю дитини застосувати набуте вміння в самостійному мовленні.

У практичній роботі доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів використання інтерактивних ігор та ІКТ.

Перший напрям – розвиток звуковимови та фонематичного сприймання. Він передбачає вправи на розрізнення мовленнєвих звуків, упізнавання заданого звука у слові, добір відповідних зображень і визначення позиції звука. Наприклад, у грі «Звуковий будиночок» дитина розподіляє предметні картинки залежно від наявності заданого звука в

їхніх назвах. Цифровий варіант дає змогу змінювати зображення та послідовність завдань, а друковані картки забезпечують можливість продовжити роботу без використання екрана. Після вибору картинки дитина називає предмет, пояснює своє рішення та, за потреби, виконує вправу на правильну вимову відповідного слова.

Другий напрям – формування навичок звукового аналізу й синтезу. На цьому етапі пропонують визначення першого або останнього звука у слові, установлення послідовності звуків і співвіднесення звукової структури слова з відповідною моделлю. У вправі «Знайди перший звук» дитина називає зображені предмети й обирає ті, назви яких починаються із заданого звука. Інтерактивна презентація може забезпечувати поступове відкривання зображень, повторення завдання та зміну його складності. Важливо, щоб дитина орієнтувалася на звуковий склад слова, а не лише впізнавала малюнок або запам'ятовувала розташування правильної відповіді.

Третій напрям – розвиток лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення. Для цього доцільно використовувати інтерактивні завдання, які передбачають добір слів за змістом, узгодження їх у словосполученнях і реченнях, опис зображень та складання коротких розповідей. Наприклад, у грі «Осінь яка?» дитина добирає прикметники до зображених явищ і предметів: листя – жовте, день – прохолодний, небо – похмуре. Далі можна запропонувати скласти речення або невелику розповідь за кількома картинками. Така послідовність допомагає перейти від називання окремих слів до побудови самостійного висловлювання.

Окремою методичною умовою є поєднання цифрових вправ із предметно-практичною діяльністю. Після виконання завдання на екрані дитині можна запропонувати розподілити друковані картинки, викласти звукову модель слова, намалювати предмет або скласти речення з його назвою. Завдяки цьому педагог має змогу простежити, чи переносить дитина засвоєний спосіб дії в іншу ситуацію, а також чи може використовувати відповідні мовленнєві вміння без цифрових підказок.

Ефективність організації такої роботи значною мірою залежить від відповідності завдань індивідуальним можливостям дошкільників. Під час добору вправ необхідно враховувати зрозумілість інструкції, обсяг матеріалу, складність мовленнєвої дії та потребу в додатковій допомозі. Наприклад, під час визначення першого звука одна дитина може виконати завдання самостійно, тоді як іншій знадобляться повторне прослуховування слова, наочна опора або вибір із меншої кількості зображень. Ускладнення завдань має відбуватися поступово, відповідно до того, наскільки впевнено дитина виконує попередні дії.

Важливим складником логопедичної підтримки є взаємодія з родиною. Для продовження мовленнєвої роботи в домашніх умовах батькам доцільно надавати короткі рекомендації, картки для спільних ігор і відеоматеріали з поясненням способу виконання вправ. Водночас необхідно пояснювати мету запропонованих завдань і способи підтримки дитини без надмірного виправлення кожної помилки. Цифрові засоби можуть полегшувати обмін матеріалами та рекомендаціями між фахівцем і родиною, сприяючи узгодженості їхніх дій. Значення такої взаємодії та

використання дистанційно-інтерактивних форм співпраці розкрито у працях А. В. Король [3].

Для впорядкування практичних матеріалів доцільно створювати методичний добірник, у якому інтерактивні ігри згруповано за напрямами мовленнєвого розвитку. До нього можуть входити цифрові вправи, друковані картки, ігрові поля, зразки інструкцій і рекомендації щодо організації діяльності. Для кожного завдання варто зазначати його мету, послідовність виконання, можливі способи допомоги та критерії оцінювання. Зокрема, під час роботи над фонематичним сприйманням можна враховувати правильність розрізнення звуків, а під час звукового аналізу - здатність визначати задану позицію звука у слові. Це створює передумови для послідовного добору вправ і спостереження за індивідуальним поступом дитини.

Інтерактивні ігри та інформаційно-комунікаційні технології можуть розширювати можливості логопедичної підтримки дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення за умови їх цілеспрямованого й методично обґрунтованого використання. Важливими передумовами є відповідність завдань визначеній корекційній меті, урахування індивідуальних освітніх потреб, поєднання цифрових вправ із практичною діяльністю та залучення родини. Подальшого опрацювання потребують систематизація інтерактивних ігор за напрямами мовленнєвого розвитку та розроблення критеріїв оцінювання сформованості відповідних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кадемія М. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. 220 с.

2. Коломоєць Т. Г. Інноваційні підходи до використання цифрових технологій у спеціальній освіті. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2021. Вип. 17. С. 45–54.

3. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційнорозвиткового процесу. *Молодий вчений.* Кам'янець-Подільськ 2018. №5.2 (57.2). С. 54-58.

4. Кравченко О. Мультимедійні дидактичні ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 6 (110). С. 115–123.

5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 283 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5812/ (дата звернення: 10.10.2026).

Любов Погрібна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Формування зв'язного мовлення є важливим напрямом мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Уміння послідовно передавати зміст подій, описувати предмети, пояснювати власні думки та підтримувати діалог забезпечує участь дитини у спілкуванні й створює передумови для подальшого навчання. Особливої уваги потребує організація цієї роботи з дітьми, які мають мовленнєві труднощі, оскільки побудова цілісного висловлювання передбачає узгоджене використання лексичних, граматичних і комунікативних умінь [1; 2].

Мовленнєві труднощі у дітей старшого дошкільного віку можуть виявлятися в обмеженості словникового запасу, неточному доборі слів, порушенні граматичного оформлення речень, пропусках важливих змістових ланок і труднощах установлення послідовності подій. Водночас характер і вираженість цих проявів є індивідуальними. Тому добір засобів формування зв'язного мовлення має ґрунтуватися на попередньому вивченні мовленнєвих можливостей дитини та врахуванні необхідного обсягу допомоги.

Мета публікації – розкрити можливості дидактичних ігор і визначити методичні орієнтири їх використання для формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Дидактичну гру в межах цієї роботи розглядаємо як організовану ігрову діяльність, у якій навчальне завдання реалізується через ігровий задум, дії та правила. Для формування зв'язного мовлення важливо, щоб виконання ігрового завдання потребувало від дитини змістовного висловлювання: опису, пояснення, розповіді або обміну репліками. Наприклад, дитина описує предмет так, щоб інші учасники могли його впізнати, пояснює послідовність дій персонажа чи складає історію за запропонованими зображеннями.

Роботу вибудовували з поступовим ускладненням мовленнєвих завдань. На підготовчому етапі основну увагу приділяли уточненню значень слів, установленню зв'язків між предметами, ознаками й діями, а також побудові речень. Для цього використовували ігри «Добери ознаку», «Хто що робить?», «Що змінилося?». Щоб такі завдання сприяли підготовці до зв'язного висловлювання, відповіді дитини поступово розгортали від окремого слова до речення та кількох змістово пов'язаних речень [3].

Наступний напрям передбачав формування вміння описувати предмет або об'єкт. В іграх «Упізнай за описом», «Розкажи про іграшку», «Чарівна торбинка» дитині пропонували визначити характерні ознаки предмета, його призначення та можливі способи використання. Опорою слугував наочний план, зокрема назва предмета, зовнішній вигляд, властивості, дії з ним. У міру опанування способу опису обсяг допомоги дорослого поступово зменшували.

Для розвитку розповідного мовлення використовували ігри «Що спочатку, а що потім?», «Віднови історію», «Знайди пропущену подію». Їхні завдання передбачали впорядкування сюжетних зображень, визначення початку й завершення історії, установлення часових і причинно-наслідкових зв'язків. Важливо було, щоб дитина не лише розкладала картинки, але й пояснювала свій вибір та об'єднувала події в послідовну розповідь.

Окремий напрям становив розвиток самостійного висловлювання. Ігри «Придумай продовження», «Розкажи від імені героя», «Складімо історію разом» давали змогу варіювати зміст розповіді та створювати ситуації мовленнєвої взаємодії. Допомога дорослого охоплювала навідне запитання, початок речення, візуальну підказку або спільне планування. Її обсяг визначали відповідно можливостей дитини, зберігаючи простір для власного задуму.

Методичними орієнтирами використання дидактичних ігор була доступність інструкцій, зрозумілість правил, змістова близькість ігрового матеріалу досвіду дітей, достатній час для відповіді та доброзичлива підтримка мовленнєвої ініціативи. Важливо було передбачати перенесення сформованих умінь у повсякденне спілкування, як-от: розповіді про власні враження, пояснення правил спільної гри, обговорення подій [4].

Для відстеження змін проаналізували змістову повноту, послідовність і зв'язність висловлювання, лексико-граматичне оформлення та рівень самостійності дитини. Під час повторного оцінювання враховували не лише якість розповіді, а й обсяг допомоги, потрібної для її побудови.

Отже, дидактичні ігри доцільно було включати до системної роботи з формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Їх використання передбачало поступовий перехід від висловлювання з опорою на наочність і допомогу дорослого до самостійного створення цілісного повідомлення.

У межах нашого дослідження організовувати дидактичні ігри за послідовністю «Програй – упорядкуй – сплануй – розкажи». Така організація передбачала опрацювання одного сюжету через предметно-ігрові дії, встановлення послідовності сюжетних картинок, складання наочного плану з карток-символів і створення розповіді для слухача, який не брав участі в грі. Особливістю запропонованого способу було збереження змістової основи історії за поступового зменшення зовнішніх опор і допомоги дорослого. Завершувати ігровий цикл пропонували прийомом «Перевір історію», під час якого дитина разом із дорослим оцінювала повноту, послідовність і зрозумілість власного повідомлення.

Перспективою подальшого дослідження є розроблення комплексу дидактичних ігор за запропонованою послідовністю та експериментальна

перевірка його результативності з урахуванням індивідуальних мовленнєвих можливостей дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ : Л. Галіцина, 2006. 119 с.

2. Гавриш Н. В., Лопатіна Г. О. Пізнавальні діалоги з дошкільниками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 2. С. 46-52.

3. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу. Дефектологія. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 4. С. 6–9.

4. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2013. 108 с.

Наталія Старенька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Ганна Межжеріна,
докторка філологічних наук, професорка,
професорка кафедри логопедії,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

НАВИЧКА РОЗУМІННЯ ЗВЕРНЕНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Розуміння зверненого мовлення є базовою умовою повноцінної комунікативної діяльності, розвитку пізнавальних процесів, формування активного мовлення, соціальної взаємодії та успішної адаптації дитини до освітнього середовища. зростання поширеності рецептивних мовленнєвих труднощів у дітей раннього та дошкільного віку. У дітей з мовленнєвими труднощами (затримкою мовленнєвого розвитку), комунікативними труднощами спостерігаються істотні ускладнення у сприйманні, розрізненні та осмисленні зверненого мовлення дорослого. Це негативно впливає на формування поведінки, довільної уваги, пам'яті та мислення. Недостатній рівень сформованості цих навичок у молодшому дошкільному віці може зумовлювати вторинні порушення мовленнєвого та загального психічного розвитку в подальшому. Як зазначила О. Боряк, затримка мовлення «гальмує мислення, викликає психомовленнєві затримки, і навпаки, вроджені психічні та неврологічні захворювання зумовлюють затримку мовлення» [2, с. 16]. Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку (праці А. Богуш, О. Боряк, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Таран, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Є. Соботович L. Bloom, L. B. Leonard, G. Conti-Ramsden, L. Justice та ін.), проблема цілеспрямованого формування навички розуміння зверненого мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами залишається недостатньо систематизованою та потребує подальшого наукового обґрунтування й практичної реалізації. Метою нашого дослідження було визначення особливостей сформованості навички розуміння зверненого мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Результати дослідження показали нерівномірність сформованості навички розуміння зверненого мовлення: знайомі слова та простіші мовленнєві конструкції діти розуміли краще, тоді як виконання складніших інструкцій, розуміння просторових відношень, запитань і коротких висловлювань викликали труднощі. Така диференційована оцінка мовленнєвого розвитку узгоджується з підходами, висвітленими в працях із дошкільної лінгводидактики та формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності [1; 3]. Тому під час логопедичного обстеження важливо оцінювати не лише загальну реакцію дитини на мовлення, а й поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу.

Практичне дослідження проводилося у вересні 2026 року на базі Комунального закладу дошкільної освіти «Пролісок» Петрівської сільської ради. У дослідженні взяли участь 12 дітей віком 3-4 років із мовленнєвими труднощами. Для вивчення розуміння зверненого мовлення використано діагностичний інструментарій, адаптований на основі методики Х. Ткач відповідно до вікових можливостей дітей. Під час добору проб ураховано принцип послідовного ускладнення навичок, адже, за Х. Ткач, «кожна навичка описана в тій послідовності, в якій вона розвивається у процесі онтогенезу дитини» [4, с. 6]. Дослідження охоплювало 10 діагностичних проб: визначення реакції дитини на звернене мовлення; розуміння назв предметів; розуміння назв дій; розуміння ознак предметів; розуміння словосполучень; виконання простої словесної інструкції; виконання двокомпонентної інструкції; розуміння просторових відношень; розуміння простого речення; розуміння короткого висловлювання. Х. Ткач звертає увагу на те, що «під час діагностики важливо враховувати здатність дитини зосереджуватися на завданні та сприймати інструкцію повністю» [4, с. 7]. Оцінювання здійснювалося за трирівневою системою: 1) дитина виконує завдання самостійно (2 бали), 2) дитина виконує після повторення інструкції або з допомогою дорослого (1 бал), 3) не виконує завдання навіть після повторення чи додаткової допомоги (0 балів).

За результатами виконання діагностичних завдань загальна кількість набраних дітьми балів становила 165 із 240 можливих, що відповідає 68,75 % від максимального результату. Середній результат становив 13,75 бала. За визначеними рівнями сформованості навички отримано такі результати: високий рівень – 50 %, середній – 16,7 %, низький –33,3 %. Найкраще діти виконували завдання, пов’язані з реакцією на звернення дорослого та розумінням назв знайомих предметів. Достатньо доступним для більшості дітей було також розуміння назв простих дій. Більше труднощів виникало під час виконання завдань, які вимагали розуміння складнішого мовленнєвого матеріалу. Особливої уваги потребували завдання на розуміння запитань, просторових відношень, складніших словосполучень і двокомпонентних інструкцій, а також коротких висловлювань. Отримані результати свідчать про те, що навіть у межах однієї вікової групи рівень сформованості розуміння зверненого мовлення може істотно відрізнятися. Частина дітей демонструє достатнє розуміння простого мовленнєвого матеріалу, але потребує допомоги при його ускладненні. У дітей із низьким рівнем труднощі проявляються вже під час виконання завдань, що потребують утримання словесної інструкції та співвіднесення кількох мовленнєвих компонентів.

Отже, дослідження показало нерівномірність сформованості навички розуміння зверненого мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Було детально уточнено зміст діагностичного обстеження розуміння зверненого мовлення дітей 3-4 років із мовленнєвими труднощами та систематизації діагностичних проб за принципом поступового ускладнення мовленнєвого матеріалу. Запропонована послідовність завдань дає можливість визначити, на якому етапі виникають труднощі: під час сприймання окремих слів, розуміння словосполучень, виконання інструкцій чи сприймання зв’язного мовлення. Виявлені особливості підтверджують необхідність

диференційованого підходу до діагностики та подальшої логопедичної роботи з цією категорією дітей і можуть бути використані логопедами, педагогами та іншими фахівцями під час первинного та поглибленого обстеження дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Запропоновані діагностичні проби дають змогу виявити сильні й слабкі сторони розуміння зверненого мовлення та визначити напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ. ВД «Слово», 2011. 704 с.

2. Боряк О. В. Затримка психомовленнєвого розвитку як медико-психолого-педагогічна проблема. *Inclusion and Diversity*. (1). 2023. С. 15–19.

3. Рібцун Ю. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування : навч.-метод. посібн. для роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Запоріжжя. ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 144 с.

4. Ткач Х. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення: на основі поведінкового підходу : практ. посібн. Тернопіль. Мандрівець, 2020. 132 с.

Вікторія Старушка,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Запорізького національного університету

Вікторія Апухтіна,
докторка філософії у галузі педагогіки, доцентка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗВУКОВОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Розвиток мовлення є визначальною умовою всебічного становлення особистості та ключовим показником готовності дитини до успішного навчання у школі. У сучасній логопедії фокус уваги змістився з простих артикуляційних недоліків на вивчення фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ). Провідні українські вчені (Ю. Рібцун, Є. Соботович, М. Шеремет, В. Тарасун, С. Конопляста) визначають ФФНМ як складний розлад, що охоплює не лише дефекти вимови, а й глибинний недорозвиток процесів сприймання, диференціації фонем, аналізу та синтезу [3].

Актуальність дослідження саме фонетико-фонематичного компонента зумовлена тим, що фонематичне сприймання є базою для оволодіння звуковим та складовим аналізом. Уміння розрізнювати акустико-артикуляційно близькі звуки є критично важливим для підготовки до навчання грамоти. Дослідники одностайні: якщо ФФНМ не скоригувати у старшому дошкільному віці, несформованість фонематичних уявлень стає прямою причиною виникнення специфічних порушень писемного мовлення у школі – дислексії та дисграфії. Отже, рання діагностика та корекція цього компонента є ключовою умовою профілактики загальної шкільної неуспішності [3].

Разом із тим важливо розглянути психолого-педагогічні особливості таких дітей саме крізь призму розвінчування поширеного міфу про наявність у них когнітивних дефіцитів. У практиці часто виникає хибне уявлення, що труднощі з вимовою обов'язково свідчать про наявність загальних когнітивних дефіцитів у дитини. Сучасні наукові дані це категорично спростовують: порушення звукової сторони мовлення (зокрема ФФНМ при дислалії) розвиваються на тлі нормального інтелекту та збереженого фізіологічного слуху [3].

Пізнавальний розвиток таких дітей характеризується не зниженням загального інтелекту, а специфічною структурою взаємодії мовленнєвих і когнітивних механізмів [1]:

- *Мислення*: У дошкільників із порушеннями мовлення чудово збережені та функціонують наочно-дійові та наочно-образні форми мислення. Українські науковці (Л. Калмикова, І. Трофименко, Н. Савінова) наголошують, що діти успішно виконують конструктивні завдання та оперують візуальними матеріалами. Труднощі можуть

виникати лише на рівні словесно-логічного мислення, оскільки для абстрагування потрібен точний словесний аналіз, який ускладнюється саме через нечіткість фонематичних уявлень, а не через низький інтелект [1].

- *Пам'ять*: Зарубіжні вчені (наприклад, А. Беддлі) та вітчизняні дослідники (О. Пічкур) відзначають, що у таких дітей переважає образна та зорова пам'ять, рівень якої відповідає нормі [1; 5]. Зменшеним може бути лише обсяг слухомовленнєвої (оперативної) пам'яті, що вимагає від педагогів давати коротші інструкції та спиратися на візуальні підказки [5].

- *Увага*: Процес диференціації звуків вимагає від дитини значного напруження. Швидка втомлюваність і відволікання під час суто вербальних завдань є наслідком виснаження слухового аналізатора, а не первинним синдромом дефіциту уваги [2].

- *Емоційно-мотиваційна сфера*: Зарубіжний дослідник П. Зімбардо зазначав, що мотивація безпосередньо спрямовує розумову діяльність. Усвідомлення дитиною власних мовленнєвих труднощів часто призводить до страху зробити помилку, сором'язливості та уникнення активного спілкування. Таке зниження ініціативи є вторинною емоційною реакцією, а не проявом інтелектуального відставання [1].

З огляду на це, доцільно перейти до розгляду педагогічних основ корекції із застосуванням інноваційних методів, які здатні враховувати збережений інтелектуальний потенціал таких дітей. Оскільки інтелектуальний потенціал дітей збережений, подолання ФФНМ вимагає комплексного підходу, який спирається на компенсаторні можливості дитини та мультимодальні методи (візуальні, слухові та кінестетичні канали подачі інформації) [1]. Сучасна логопедія та корекційна педагогіка активно інтегрують інноваційні технології [4]:

1. *Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та мультимедіа*: Для автоматизації звуків та розвитку фонематичного слуху ефективно використовуються інтерактивні ігрові платформи (наприклад, мобільні додатки «ЛогоМашина», «ДивоЗвук») та спеціалізоване програмне забезпечення («Лонгітюд», «ЛогоСвіт», «Цицерон.ЛОГО»). Вони індивідуалізують навчання та значно підвищують мотивацію дитини [3; 4].

2. *Біофідбек-технології (біологічний зворотний зв'язок)*: Інноваційні апаратно-програмні комплекси (на зразок «Дельфа-142.Речевик») дозволяють дитині візуально або акустично контролювати правильність вимови власного мовленнєвого зразка, що прискорює корекцію [4].

3. *Нейропсихологічні та кінезіологічні практики*: Інтеграція логоритміки з кінезіотерапією (за дослідженнями І. Демченко) стимулює міжпівкульну взаємодію мозку. Поєднання рухів тіла з промовлянням звуків гармонізує роботу центральної нервової системи та розвиває слухомовленнєву пам'ять [4].

4. *Логоанімація та казкотерапія*: Інтеграція мовленнєвих вправ у супровід анімаційних фільмів (логоанімація) або використання логопедичної ляльки допомагає зняти психологічний бар'єр, перетворюючи складну артикуляційну роботу на захопливу сюжетну гру, яка стимулює творчу і пізнавальну активність [3].

5. *Ігрові та мнемотехнічні методи*: Дидактичні і словесні ігри залишаються фундаментальним підходом, оскільки гра є природним середовищем для дошкільника. Використання мнемотехніки (мнемоквадрати, мнемодоріжки, піктограми) компенсує недостатній обсяг слухової пам'яті через розвиток зорової уваги та асоціативного мислення [4; 5].

Отже, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення у старших дошкільників є специфічним порушенням, яке загрожує оволодінню звуковим аналізом та шкодить підготовці до школи. Проте це порушення не є показником когнітивного дефіциту; діти мають збережений інтелект і високий пізнавальний потенціал. Своєчасна корекційна робота, що поєднує класичні педагогічні засади з інноваційними мультимедійними, нейропсихологічними та ігровими технологіями, здатна повністю компенсувати ці недоліки, забезпечивши дитині успішний старт у шкільному навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васьківська І., Демедюк Д. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей з дислалією. *Innovative Research in Science and Economy* : зб. наук. пр. 2 Міжнар. наук.-практ. конф., м. Брюссель, 3-5 груд. 2025 р. Брюссель, 2025. С. 604–606. URL: https://eprints.zu.edu.ua/46056/ (дата звернення: 25.09.2026).

2. Галета А. М., Стахова О. О. Особливості розвитку уваги дітей дошкільноговіку з порушеннями мовлення. *Innovative approaches to the progressivesolution of scientific research problems* : зб. наук. пр. XVI Міжнар. наук.-практ.конф., м. Валенсія, 27-29 берез. 2024 р. Валенсія, 2024. С. 144–147. URL: http://eprints.zu.edu.ua/39554/ (дата звернення: 25.09.2026).

3. Дмитренко Р., Перепелюк І., Сенишин Р. Психолого-педагогічні основи корекції звукового сприймання у дітей із ФФНМ. *Psychology Travelogs*. 2025. № 3. С. 36–47. URL: https://doi.org/10.31891/pt-2025-3-4 (дата звернення: 25.09.2026).

4. Загурська В. Д. Інноваційні методи логопедичної корекції звуковимови у дітей дошкільного віку. *V Міжнародна наукова конференція «Інноваційна наука: пошук відповідей на виклики сучасності»*, 21 листопада 2025 р., Кривий Ріг. С. 466–468. URI: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/45916 (дата звернення: 25.09.2026).

5. Стахова О. О., Станчик В. В. Особливості пам’яті дітей із порушеннями мовлення. *Global Trends in the Development of Information Technology and Science* : зб. наук. пр. III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Стокгольм, 2-4 квіт.2025 р. Стокгольм, 2025. С. 334–335. URL: http://eprints.zu.edu.ua/43262/ (дата звернення: 25.09.2026).

Альбіна Ходацька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Запорізького національного університету

Вікторія Апухтіна,
докторка філософії у галузі педагогіки, доцентка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

ІМІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК БАЗОВА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РАС

Імітація є природним способом засвоєння дитиною нового досвіду в ранньому віці. Наслідуючи дії дорослих, дитина опановує мовлення, різні види діяльності та норми соціальної взаємодії. Повторення рухів, жестів, міміки й мовленнєвих зразків розширює практичний досвід спілкування та взаємодії з оточенням. У дітей із розладами аутистичного спектра труднощі імітації нерідко виникають уже на ранніх етапах розвитку. Такі особливості ускладнюють оволодіння мовленням, розвиток комунікативних умінь, ігрової діяльності та встановлення соціальних контактів.

Одним із перших дослідників, який детально вивчав наслідування у немовлят, був Ж. Піаже. У своїх працях він описав розвиток імітації як послідовність стадій, що відповідають етапам когнітивного розвитку дитини [3]. Подальше вивчення імітації знайшло продовження у працях А. Бандури. У межах соціальної теорії навчання імітацію визначено як один із механізмів засвоєння нових форм поведінки. На думку науковця, навчання відбувається не лише через підкріплення, а й у процесі спостереження за діями інших людей та їх наслідування [5, с. 9-10].

У цьому контексті положення Ж. Піаже та А. Бандури доповнюють одне одного. У підході Ж. Піаже імітація розглядається передусім у зв'язку з когнітивним розвитком і поступовим ускладненням способів відтворення дій. А. Бандура акцентує соціальну природу такого навчання, пов'язуючи засвоєння поведінки зі спостереженням за іншими та відтворенням побаченого. Отже, розвиток імітації можна розглядати одночасно як результат ускладнення пізнавальних можливостей дитини та як засіб засвоєння соціально значущого досвіду.

У сучасній психолого-педагогічній практиці використовують два основні підходи до розвитку імітації: стимулювання дитини до наслідування дій інших людей та наслідування дорослим поведінки самої дитини як способу встановлення соціального контакту [1].

Емпіричні дослідження підтверджують ефективність використання імітації як засобу психолого-педагогічної роботи з дітьми із РАС. Після застосування імітаційних стратегій у дітей збільшується кількість соціальних реакцій, зростає інтерес до взаємодії та покращується комунікативна активність [2].

Наукові праці містять відомості про недостатній рівень розвитку імітаційних умінь у дітей з аутизмом. Позитивні зміни у цій сфері

відбуваються одночасно з розвитком мовлення, гри, спільної уваги та соціально-комунікативних умінь. Важливим є підхід, за якого імітація формується у природній соціальній взаємодії. Такий принцип реалізовано в Денверській моделі раннього втручання (ESDM) [4], де гра та повсякденні ситуації використовуються для розвитку імітації як складової спільної діяльності. Відтворення дій із предметами, жестів або вокальних зразків одночасно може підтримувати предметну гру, спільну увагу та мовленнєво-комунікативний розвиток. Отже, в умовах раннього втручання імітацію доцільно формувати не ізольовано, а у взаємозв'язку із соціально-комунікативними вміннями.

Імітації відводять дві основні функції: навчальну та комунікативну. Навчальна функція стосується оволодіння знаннями й практичними вміннями, комунікативна – участі у соціальній та емоційній взаємодії. Розвиток наслідування проходить кілька послідовних етапів: копіювальне, уявне та осмислене відтворення. З віком імітаційні вміння вдосконалюються: ускладнюються зразки для наслідування, підвищуються точність та швидкість виконання дій, зростає частота їх використання. С. Роджерс і Г. Доусон [4] пояснюють труднощі імітації порушенням здатності дитини співвідносити дії інших людей із власними. Недостатній розвиток імітаційних умінь у ранньому віці позначається на соціальних навичках, моторному розвитку, координації спільної уваги, емоційній взаємодії, словесному наслідуванні, мовленні та сенсомоторному розвитку. Імітаційну діяльність доцільно розглядати на сенсомоторному, жестово-соціальному та вокальному рівнях, які поступово інтегруються у функціональне використання наслідуваних дій у спільній діяльності. Тому сформованість імітації визначається не лише точністю відтворення зразка, а й самостійністю, ініціативністю та здатністю використовувати засвоєну дію в різних ситуаціях взаємодії. Такий перехід від відтворення окремої дії до її функціонального використання пов'язує розвиток імітації зі спільною увагою, грою, соціальною комунікацією та мовленням.

Аналіз підходів Ж. Піаже та А. Бандури дає підстави розглядати імітацію як механізм засвоєння способів дії та соціальної взаємодії. У підході Ж. Піаже її розвиток пов'язаний з ускладненням когнітивних можливостей дитини, тоді як А. Бандура акцентує роль спостереження та наслідування у соціальному навчанні. Отже, імітація поєднує спостереження за діями іншої людини, їх відтворення та включення у відповідний контекст взаємодії.

Особливого значення це набуває у роботі з дітьми з РАС, оскільки труднощі імітації можуть впливати на декілька взаємопов'язаних сфер розвитку. Якщо дитині складно помітити дію іншої людини, спрямувати на неї увагу, відтворити її рух або використати його у спільній діяльності, обмежуються можливості природного засвоєння нових моделей поведінки. Відтак труднощі імітації можуть бути пов'язані не лише з виконанням конкретної дії, а й з обмеженням самого механізму навчання через соціальну взаємодію.

Отже, імітація є багаторівневим механізмом засвоєння дитиною способів дії та соціальної взаємодії. Для дітей із РАС розвиток імітаційних умінь має значення для формування спільної уваги, гри, мовлення та

соціальної комунікації. Це обґрунтовує доцільність формування імітації у природних ситуаціях взаємодії, де наслідування набуває функціонального значення та інтегрується з іншими соціально-комунікативними навичками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Carpenter M., Uebel J., Tomasello M. Being mimicked increases prosocial behavior in 18-month-old infants. *Child Development.* 2013. 84 (5). P. 1511-1518. URL: https://doi.org/10.1111/cdev.12083 (date of access: 02.09.2026).

2. Lidstone J., Uljarevic M., Kanaris H., Mullis J., Fasoli L., Leekam S. Imitating the child with autism: A strategy for early intervention? *Autism-Open Access.* 2014. 4 (1). P. 1-4. URL: https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000124 (date of access: 02.09.2026).

3. Main P. Jean Piagets theory of Cognitive Development. 2021. URL : https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms (дата звернення: 02.09.2026).

4. Rogers S. J., Dawson G. The Early Start Denver Model for Young Children with Autism: promoting language, learning, and engagement. New York, London : The Guilford Press, 2009. 297 p.

5. Stadler J. M. Over-Imitation Skills in Children with Autism Spectrum Disorder Compared to Typically Developing Peers : An Expanded Literature Review. *Communication Disorders and Occupational Therapy Undergraduate Honors Theses Retrieved.* University of Arkansas, Fayetteville, 2025. 37 p.

Наталія Шаманова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Ганна Межжеріна
докторка філологічних наук, професорка,
професорка кафедри логопедії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ЕФЕКТИВНІСТЬ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблематика становлення навички письма та подолання дисграфії в молодшому шкільному віці традиційно перебуває у фокусі уваги корекційної педагогіки. Попри наявність численних праць у цій галузі, питання інтеграції корекційних технологій, зокрема мультисенсорного підходу, досі залишається недостатньо розробленим. Значний внесок у дослідження цієї проблеми серед вітчизняних науковців зробили Л. Журавльова, яка розробила концептуальні засади комплексної діагностики й корекції дисграфії; В. Тарасун, котра вивчила нейропсихологічні механізми утворення писемної навички та принципи її профілактики; а також Н. Чередніченко, чиї наукові розвідки зосереджені на вивченні етіопатогенетичних механізмів дисграфії та організації системи логопедичної допомоги [1, 2, 3]. Характеризуючи специфіку процесу письма, Н. Чередніченко зазначає: «Письмо являє собою складну формоутворювальну функціональну систему, у якій послідовно та взаємопов'язано інтегруються фонематичний аналіз, зорово-просторове орієнтування і тонкокоординована моторна діяльність» [3, с. 95]. Подібна архітектура пояснює складність оволодіння цією навичкою учнями з мовленнєвими дефіцитами, адже деструкція чи функціональна несформованість хоча б однієї ланки руйнує цілісність усього акту. В. Тарасун у своїх дослідженнях акцентує увагу на нейропсихологічних засадах формування цієї навички, стверджуючи, що «повноцінний розвиток писемного мовлення можливий лише за умови належного дозрівання та міжсенсорної інтеграції зорової, слухової та рухової аналізаторних систем» [2, с. 112]. На думку авторів, слабка зрілість таких міжаналізаторних зв’язків гальмує процес автоматизації писемних дій та спричинює виникнення стійких специфічних помилок у роботах учнів початкових класів.

У рамках дослідження було представлено організацію, принципи та методику проведення констатувального експерименту, а також здійснено порівняльний аналіз особливості порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з ознаками дисграфії та у їхніх нормотипових однолітків. Дослідження охопило 24 дитини молодшого шкільного віку, які були розподілені на дві рівні групи: експериментальну (12 дітей із ознаками дисграфії) та контрольну (12 нормотипових учнів). Теоретичною та методичною основою обстеження стали наукові праці Е. Данілавічюте. Для досягнення поставленої мети використано комплекс

взаємодоповнювальних діагностичних методик: методику діагностики мовленнєвого розвитку (Л. Журавльова), методику діагностики дисграфії (Л. Тенцлер) та міжнародну скринінгову методику DEST-2. Їх поєднання забезпечило всебічне дослідження рівня сформованості усного і писемного мовлення, фонологічної обізнаності та психолінгвістичних передумов в обстежених групах.

Результати констатувального експерименту засвідчили суттєві відмінності між групами. Переважна більшість дітей експериментальної групи (від 50% до 67% залежно від методики) продемонстрували низький рівень сформованості мовленнєвих і писемних навичок. У них виявлено виражені труднощі фонематичного сприймання, звукового аналізу та синтезу, слухомовленнєвої пам'яті й лексико-граматичної будови мовлення, а також специфічні дисграфічні помилки у письмовій роботі. Натомість учасники контрольної групи показали високий рівень сформованості відповідних компонентів (67–75%), що підтверджує відсутність подібних порушень у нормі.

Проведений кореляційний аналіз в експериментальній групі з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена підтвердив наявність статистично значущих позитивних взаємозв'язків між результатами всіх застосованих методик ($\rho = 0,69–0,81$; $p < 0,05$). Це свідчить про те, що недостатній розвиток мовленнєвих, когнітивних та психофізіологічних передумов безпосередньо зумовлює стійкість порушень навички письма.

Отримані емпіричні дані підтверджують системний характер порушень у дітей із дисграфією та обґрунтовують необхідність цілеспрямованого логопедичного втручання. Результати констатувального експерименту стали підґрунтям для розроблення системи корекційно-логопедичної роботи на засадах мультисенсорного підходу, зміст якої представлено у третьому розділі, а її ефективність оцінюватиметься шляхом зіставлення динаміки показників експериментальної групи та контролю за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона.

В умовах експериментальної групи апробовано авторський цикл занять тривалістю 4 тижні (16 зустрічей). Методика базувалася на активному залученні тактильних і рухових елементів (робота з малюнком, піском, пластиліном, повітряне та контурне обведення), що забезпечувало повноцінну сенсорну інтеграцію. Контрольна група продовжувала навчатися за традиційними шкільними підходами.

Порівняльний аналіз контрольного етапу засвідчив перевагу розробленої методики. В ЕГ зафіксовано стійкий і плавний прогрес зі зменшенням проявів порушень на 10–20 %, тоді як у КГ динаміка виявилася мінімальною. Відтак, за критеріями Л. Журавльової кількість дітей із низьким рівнем мовленнєвого розвитку в ЕГ скоротилася з 58 % до 33 % (проти 50 % у КГ). За методикою Л. Тенцлер частка учнів із низьким рівнем письмових навичок зменшилася з 67 % до 42 % (проти 58 % у КГ), що свідчить про реальне подолання специфічних помилок. За результатами тестування DEST-2 показники когнітивних передумов в ЕГ покращилися з 50 % до 25 % завдяки розвитку фонологічної чутливості та моторики.

Математична перевірка за критерієм Вілкоксона довела наявність статистично значущих відмінностей ($p < 0,05$) виключно в експериментальній групі, що підтверджує пряму результативність запропонованих занять.

Таким чином, експериментальна робота переконливо довела високу результативність мультисенсорного підходу в логопедичній практиці. Комплексний вплив на психолінгвістичні та сенсомоторні механізми забезпечує суттєве зниження проявів дисграфії, зміцнює навички писемного мовлення та виступає надійною стратегією корекційної допомоги молодшим школярам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова Л. С. Система комплексної корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: основні характеристики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2020. № 2. С. 44-55.

2. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. 150 с.

3. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. № 13. С. 312–324.

Євгенія Яремчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої
освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка, доцентка кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА УРОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасний освітній процес у закладі дошкільної освіти передбачає створення умов для всебічного розвитку дитини та своєчасного подолання труднощів, які можуть виникати в процесі її становлення. Особливе місце в цьому процесі належить учителю-логопеду, оскільки його професійна діяльність спрямована на підтримку та розвиток мовленнєвих можливостей дошкільників. Робота фахівця не обмежується подоланням окремих мовленнєвих порушень, а охоплює широкий спектр завдань, пов'язаних із формуванням повноцінного мовлення дитини. Одним із важливих напрямів діяльності вчителя-логопеда є розвиток словникового запасу дітей дошкільного віку, що є невід'ємною складовою формування повноцінного мовлення дошкільника. У зв'язку з цим актуальним є питання ролі вчителя-логопеда в організації та забезпеченні ефективного розвитку словникового запасу дітей.

Недостатня сформованість словникового запасу може негативно позначатися на розвитку мовлення та мислення дитини, а також ускладнювати процес засвоєння навчального матеріалу. Робота над словником сприяє формуванню в дошкільників уміння правильно поєднувати слова у словосполучення та речення, а також будувати зв'язні висловлювання. Основною метою словникової роботи є забезпечення повноцінного засвоєння лексики рідної мови та формування навичок її практичного використання. На думку Ю. Руденко, розвиток словникового запасу є тривалим процесом, що охоплює кількісне накопичення слів, засвоєння їхніх значень і формування вміння використовувати набуту лексику у процесі спілкування [4].

Як зазначає Ю. Пінчук, професійна компетентність учителя-логопеда є інтегративною якістю фахівця, що виявляється у його готовності ефективно здійснювати діагностичну, корекційно-превентивну та розвивальну роботу з дітьми дошкільного віку [1, с. 8].

Провідні завдання успішної професійної діяльності сучасного вчителя-логопеда полягають у тому, щоб:

- володіти сучасними ефективними та інноваційними технологіями корекційно-розвивальної роботи;
- застосовувати сучасні технології з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку та навчання дитини;

- поєднувати традиційні та інноваційні підходи у професійній діяльності, використовуючи досвід педагогів-новаторів;

- забезпечувати організацію корекційно-освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей;

- уміти знаходити ефективні шляхи вирішення складних педагогічних ситуацій;

- розробляти та впроваджувати нові форми й підходи до роботи з дітьми;

- створювати сприятливе розвивально-корекційне середовище та використовувати сучасні дидактичні матеріали;

- упроваджувати нові ідеї та нестандартні підходи у професійну діяльність;

- забезпечувати ефективну взаємодію з іншими учасниками корекційно-освітнього процесу: дітьми, педагогами та батьками;

- створювати позитивну, доброзичливу атмосферу в корекційно-педагогічному та дитячому колективах [2].

Оскільки вчитель-логопед є одним із ключових організаторів корекційно-розвивального процесу, на нього покладається виконання низки важливих завдань. Насамперед фахівець проводить діагностику мовленнєвого розвитку дитини, виявляє наявні труднощі та визначає її індивідуальні потреби. На основі отриманих результатів добираються відповідні завдання, методи й прийоми корекційної роботи. Логопед організовує та проводить індивідуальні, групові й фронтальні заняття, систематично відстежує динаміку розвитку дітей. Важливою складовою його професійної діяльності також є співпраця з вихователями та батьками, їх консультування й надання рекомендацій щодо підтримки мовленнєвого розвитку дитини [3].

У процесі роботи над збагаченням словникового запасу дітей учитель-логопед використовує різноманітні спеціально дібрані вправи та ігрові завдання, спрямовані на засвоєння й закріплення нової лексики. Серед них — складання речень, добір синонімів та антонімів, виконання завдань на класифікацію, диференціацію та узагальнення, визначення ознак і дій предметів, а також складання розповідей за сюжетними картинками. Важливим завданням фахівця є встановлення міцного зв'язку між словом та його значенням, активізація засвоєної лексики й поступове розширення словникового запасу дитини.

Таким чином, роль учителя-логопеда у розвитку словникового запасу дошкільників визначається не лише безпосереднім проведенням корекційних занять, а насамперед його здатністю організувати цілісний і послідовний процес мовленнєвого розвитку дитини. Результативність такої роботи значною мірою залежить від професійної компетентності фахівця, його готовності враховувати індивідуальні можливості дитини, творчо підходити до вибору засобів корекційного впливу та постійно вдосконалювати власну професійну діяльність.

Розвиток словникового запасу потребує систематичної роботи та створення умов, у яких дитина має можливість не лише засвоювати нові слова, а й активно використовувати їх у різних ситуаціях спілкування. Важливим результатом такої роботи є поступове розширення мовленнєвих можливостей дошкільника, підвищення його

комунікативної активності та впевненості у використанні мовлення. Отже, професійна діяльність учителя-логопеда є вагомою складовою забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пінчук Ю. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ю. В. Пінчу; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 20 с.

2. Рібцун Ю. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284с.

3. Рібцун Ю. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : Програм.-метод. комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 294 с.

4. Руденко Ю. Збагачення словника дітей дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки. Одеса: 2003.21 с.

ПРОЄКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Віталій Бочелюк,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та соціальної психології
Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»,
заслужений працівник освіти України

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується посиленням уваги до забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, розвиток та повноцінну соціалізацію. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), для яких освітній процес має передбачати не лише засвоєння навчального матеріалу, а й створення спеціальних умов для подолання або компенсації труднощів розвитку. Відповідно, корекційно-розвиткова робота розглядається як важлива складова психолого-педагогічного супроводу дитини та її індивідуальної освітньої траєкторії.

У сучасних умовах корекційно-розвивальна програма не може обмежуватися набором окремих вправ, спрямованих на виправлення певного порушення. Її необхідно розглядати як цілісну систему психолого-педагогічних впливів, метою якої є створення умов для розвитку потенційних можливостей дитини, формування необхідних компетентностей, підвищення її самостійності та забезпечення максимальної участі в освітньому й соціальному середовищі. Саме тому особливого значення набуває питання науково обґрунтованого проєктування таких програм.

Корекційно-розвивальна програма є структурованою системою визначених цілей, завдань, змісту, методів, форм і засобів роботи, спрямованих на розвиток пізнавальної, емоційно-вольової, мовленнєвої, комунікативної, соціальної та інших сфер особистості дитини. Її зміст має визначатися не лише категорією особливих освітніх потреб, а передусім індивідуальними особливостями, актуальним рівнем розвитку, освітніми потребами та потенційними можливостями конкретної дитини.

Одним із фундаментальних підходів до проєктування корекційно-розвивальних програм є *особистісно орієнтований підхід*. Його сутність полягає у визнанні дитини активним суб'єктом освітнього та корекційного процесу. У центрі програми має перебувати не порушення як таке, а особистість дитини, її потреби, інтереси, сильні сторони та можливості розвитку. Особистісна орієнтація передбачає створення ситуацій успіху, підтримку позитивної самооцінки, урахування темпу діяльності дитини та забезпечення її емоційного комфорту.

Важливим є також *індивідуальний та диференційований підхід*. Навіть за однакової категорії освітніх труднощів діти можуть істотно відрізнятися за рівнем сформованості пізнавальних процесів, мовлення,

комунікативних умінь, саморегуляції та соціальної адаптації. Тому механічне використання однієї програми для всіх дітей є недостатньо ефективним. Індивідуалізація передбачає визначення конкретних цілей розвитку, добір відповідних методів і завдань, адаптацію складності матеріалу та систематичне коригування змісту програми відповідно до динаміки результатів. Необхідність індивідуального підходу та врахування результатів комплексного психолого-педагогічного вивчення дитини підкреслюється в сучасних дослідженнях психологічного супроводу дітей з ООП [1, с. 33–48].

Наступним важливим напрямом є *діяльнісний підхід*, відповідно до якого розвиток дитини відбувається насамперед у процесі активної діяльності. Тому корекційно-розвивальна програма повинна передбачати не пасивне виконання дитиною завдань, а її активне включення у різноманітні види діяльності: ігрову, пізнавальну, комунікативну, творчу, практичну. Застосування діяльнісного підходу дає можливість переносити сформовані навички з умов корекційного заняття у повсякденне життя та освітнє середовище.

Важливе місце посідає *компетентнісний підхід*, який передбачає спрямованість корекційно-розвиткової роботи не лише на формування окремих психічних функцій, а на розвиток здатності дитини застосовувати набуті знання й уміння у реальних життєвих ситуаціях. Наприклад, розвиток мовлення має бути пов'язаний із формуванням уміння звернутися по допомогу, підтримати діалог, висловити власну думку або повідомити про потребу. Розвиток пізнавальних процесів, своєю чергою, має сприяти формуванню здатності дитини самостійно виконувати навчальні та побутові завдання.

Сучасне проєктування корекційно-розвивальних програм також ґрунтується на *системному підході*. Психічний розвиток дитини є цілісним процесом, у якому різні його компоненти взаємопов'язані. Труднощі мовленнєвого розвитку можуть впливати на комунікацію та навчальну діяльність, недостатня сформованість довільної уваги — на засвоєння навчального матеріалу, а труднощі емоційної саморегуляції — на поведінку та соціальну взаємодію. Отже, корекційна програма має передбачати взаємопов'язаний розвиток декількох сфер, а не ізольоване тренування окремої функції.

Особливого значення набуває *середовищний підхід*. Ефективність корекційно-розвиткової роботи залежить не лише від змісту занять, а й від умов, у яких перебуває дитина. Сучасне інклюзивне середовище має бути доступним, безпечним, передбачуваним і сприятливим для активної участі дитини. Важливими є адаптація навчальних матеріалів, організація простору, використання візуальної підтримки, доступних засобів комунікації та інших способів забезпечення участі дитини в освітньому процесі. Організація психолого-педагогічного супроводу має враховувати сукупність індивідуальних потреб дитини та умови її освітнього середовища [2].

Окремо слід виділити *психологічний підхід*, що передбачає врахування закономірностей психічного розвитку, вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини. Проєктування програми має починатися з комплексного вивчення її актуального стану.

Діагностичний етап дає змогу визначити сформовані функції, наявні труднощі, ресурси та перспективні напрями розвитку. На цій основі формулюються конкретні, реалістичні та вимірювані цілі корекційно-розвиткової роботи. Сучасні дослідження наголошують на необхідності поєднання діагностичної, корекційної, профілактичної та консультативної складових психологічного супроводу [1].

Важливою характеристикою сучасної програми є її *динамічність*. Вона не повинна бути незмінним документом, розрахованим на певний період незалежно від результатів роботи. Навпаки, результати систематичного моніторингу мають використовуватися для коригування цілей, змісту, методів і темпу реалізації програми. Такий підхід забезпечує відповідність корекційної роботи актуальним потребам дитини [1; 2].

Не менш важливим є *командний підхід* до проєктування та реалізації програми. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП передбачає взаємодію педагогів, практичного психолога, корекційного педагога, інших фахівців та батьків. Сучасні дослідження підкреслюють, що узгоджена командна робота всіх учасників освітнього процесу та батьків є необхідною умовою ефективного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 178–195]. Така взаємодія дозволяє забезпечити наступність між заняттями та повсякденним освітнім процесом.

У структурі корекційно-розвивальної програми доцільно виокремлювати такі компоненти: *цільовий, діагностичний, змістовий, організаційно-методичний та результативний*. Цільовий компонент визначає загальну мету й конкретні завдання. Діагностичний забезпечує визначення вихідного рівня розвитку дитини. Змістовий компонент охоплює систему корекційно-розвиткових завдань. Організаційно-методичний визначає форми, методи, засоби, тривалість і періодичність роботи. Результативний компонент містить критерії та показники оцінювання динаміки розвитку.

Проєктування програми доцільно здійснювати поетапно. На першому етапі проводиться *комплексне психолого-педагогічне вивчення* дитини. На другому – визначаються пріоритетні напрями та цілі корекційно-розвиткової роботи. На третьому – добирається зміст і визначаються методи та форми роботи. Четвертий етап передбачає безпосередню реалізацію програми. П’ятий – моніторинг результатів та оцінювання динаміки. На завершальному етапі здійснюється коригування програми відповідно до отриманих результатів.

Показниками ефективності корекційно-розвивальної програми доцільно вважати не лише кількісне зростання результатів виконання спеціальних завдань, а й позитивні зміни у повсякденній діяльності дитини. Важливо оцінювати рівень самостійності, здатність використовувати сформовані навички в нових ситуаціях, якість взаємодії з однолітками та дорослими, навчальну активність, емоційний стан і соціальну адаптацію.

Таким чином, сучасне проєктування корекційно-розвивальних програм передбачає комплексне поєднання особистісно орієнтованого, індивідуального, діяльнісного, компетентнісного, системного та середовищного підходів. Основним орієнтиром при цьому має бути не корекція певного дефіциту сама по собі, а забезпечення максимально

можливого розвитку та участі дитини в освітньому й соціальному середовищі.

Отже, корекційно-розвивальна програма в сучасних умовах є важливим інструментом забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Її ефективність визначається науковою обґрунтованістю змісту, відповідністю індивідуальним потребам дитини, системністю реалізації, активною взаємодією фахівців і батьків та постійним моніторингом результатів.

Перспективним напрямом удосконалення таких програм є посилення їх практичної спрямованості, використання сучасних технологій навчання і розвитку, орієнтація на функціональні результати та забезпечення перенесення сформованих навичок у реальні життєві ситуації. Водночас важливо зберігати гнучкість програми, що дає змогу своєчасно реагувати на зміни в розвитку дитини та коригувати визначені цілі й методи роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боярчук А. Сучасні погляди на проблему психологічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 24. С. 33–48. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.238 (дата звернення: 23.09.2026).

2. Колбіна Л. А. Основні напрями та принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2022. № 3. URL: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-3-04 (дата звернення: 23.09.2026).

3. Соколова Г., Кравець Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 23. С. 178–195. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236 (дата звернення: 23.09.2026).

Ольга Войтенко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРОЄКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Проєктування корекційно-розвивальної програми доцільно розпочинати з визначення цільової групи та аналізу освітніх і психофізичних потреб дітей. Відповідно до Положення про спеціальний дитячий садок індивідуальна програма розвитку формується на підставі комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, результатів її психолого-педагогічного вивчення та з урахуванням наявних потреб. Документ має містити відомості про особливості розвитку, потребу в адаптації або модифікації освітнього змісту, перелік психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та форму моніторингу динаміки розвитку [2].

Першим етапом проєктування програми виступає діагностично-аналітичний блок. Його призначення полягає у визначенні вихідного рівня розвитку дитини та виявленні труднощів, які перешкоджають повноцінній участі в освітній і комунікативній діяльності. Для дошкільників із мовленнєвими труднощами доцільно аналізувати стан фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної складових мовлення, рівень сформованості зв'язного мовлення, комунікативної активності й здатності до діалогічної взаємодії. Л. Медвідь наголошує, що загальний недорозвиток мовлення охоплює комплексні труднощі формування мовленнєвої системи, які позначаються на комунікації, засвоєнні знань і соціалізації дошкільника [1, с. 82].

Для дошкільника здатність підтримувати діалог пов'язана не тільки з володінням достатнім словниковим запасом, а й з умінням слухати співрозмовника, розуміти зміст повідомлення, добирати відповідну репліку, ставити запитання, відповідати на них та підтримувати тему спілкування.

Отже, провідною наскрізною лінією з формування всебічно розвине ної особистості виступає діалогічне мовлення дітей шостого (сьомого) року життя [3, с. 258]. Під час проєктування програми необхідно визначати не тільки зміст, а й форми організації занять. Нормативні положення 2025 року передбачають індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття. Для групової роботи рекомендована мала кількість учасників — від двох до чотирьох дітей, що дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та створювати умови для активної взаємодії [2].

Л. Медвідь розглядає корекційно-розвиткову роботу з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення як системну

діяльність, спрямовану на розвиток мовлення та комунікації [1, с. 84]. До програми доцільно включати мовленнєві, ігрові, предметно-практичні, комунікативні та творчі завдання. Мовленнєвий матеріал повинен пов'язуватися з доступними для дитини життєвими ситуаціями: грою, самообслуговуванням, спілкуванням із дорослими та однолітками, розглядданням картинок, конструюванням, малюванням, виконанням побутових доручень.

Корекційно-розвивальна програма повинна містити систему очікуваних результатів. Результати доцільно формулювати через конкретні дії дитини, які піддаються спостереженню та оцінюванню. До них можна віднести здатність вступати в комунікативний контакт, відповідати на запитання, самостійно ставити запитання, підтримувати короткий діалог, використовувати засвоєну лексику, складати висловлювання за картинкою, описувати подію або предмет, дотримуватися черговості реплік у спільній діяльності.

Необхідною складовою програми виступає моніторинг результатів. Його призначення полягає у визначенні динаміки розвитку та своєчасному коригуванні змісту занять. У нормативних вимогах до індивідуальної програми розвитку передбачено форму моніторингу динаміки розвитку дитини [2].

Моніторинг доцільно проводити за кількома напрямами. Для мовленнєвої програми це можуть бути рівень словникового запасу, граматична правильність висловлювання, зв'язність мовлення, діалогічна активність, самостійність у побудові реплік та здатність використовувати мовлення в різних ситуаціях. Порівняння результатів первинного та повторного обстеження дає змогу визначити, які завдання засвоєні дитиною, які потребують додаткового опрацювання, а які доцільно ускладнити.

Одна програма не повинна передбачати однаковий темп засвоєння матеріалу всіма дітьми. Відповідно до нормативних вимог кількість корекційно-розвиткових занять визначається з урахуванням індивідуальних потреб дитини, а зміст допомоги узгоджується з її індивідуальною програмою розвитку [2].

Термін «діалогічна компетентність» окремо не використовується в розглянутих програмах, а завдання спрямовуються на формування діалогічного мовлення, спілкування, діалогічно-комунікативної компетентності, комунікативної діяльності тощо, що потребує подальших узагальнень та конкретизації [3, с. 259].

Отже, якісна корекційно-розвивальна програма повинна мати чітку внутрішню структуру та передбачати можливість її адаптації відповідно до динаміки розвитку дитини. Основою проєктування виступає первинне визначення освітніх потреб, після чого формулюються конкретні цілі й завдання, добирається зміст занять, визначаються форми та методи роботи, очікувані результати й критерії їх оцінювання. Орієнтація на індивідуальні можливості дитини та реальні життєві ситуації підвищує практичну спрямованість корекційно-розвивальної роботи й створює умови для перенесення сформованих умінь у повсякденну комунікацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медвідь Л. Особливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. *Education. Innovation. Practice*. 2025. Т. 13, № 10. С. 82–88. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol13i10-011 (дата звернення: 14.09.2026).

2. Про затвердження Положення про спеціальний дитячий садок : Постанова Каб. Міністрів України від 07.07.2025 № 817. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/817-2025-п#Text (дата звернення: 14.09.2026).

3. Савінова Н., Нездатна А. Завдання з формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в чинних освітніх програмах. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 118, № 2. С. 233–261. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.241 (дата звернення: 14.09.2026).

Юрій Гриневич,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

Марія Кузьміна,
докторка філософії у галузі соціальної роботи, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ КАР'ЄРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасних умовах суспільних трансформацій проблема професійного становлення студентської молоді набуває особливого соціального значення. Динамічні зміни ринку праці, трансформація традиційних моделей зайнятості, поширення цифрових форм професійної комунікації та необхідність самостійного проєктування професійного майбутнього зумовлюють потребу в пошуку ефективних засобів підтримки кар'єрного становлення молодої людини. Навчання у закладі вищої освіти за таких умов доцільно розглядати не лише як період здобуття професійних знань і компетентностей, але й як важливий етап формування кар'єрних орієнтацій, визначення життєвих пріоритетів та накопичення ресурсів для майбутньої професійної самореалізації.

Кар'єрне становлення молоді є складним соціальним процесом, який залежить від сукупності індивідуальних і середовищних чинників. У попередніх дослідженнях кар'єри представників різних специфічних соціальних спільностей було показано, що вступ молодої людини у доросле життя відбувається в неоднакових соціальних умовах, а належність до певної соціальної групи може впливати на можливості реалізації життєвих та професійних планів [1]. Відповідно, кар'єрний потенціал студентської молоді не варто розглядати виключно як сукупність особистісних здібностей або професійних якостей. Його реалізація відбувається в конкретному соціальному середовищі та залежить від доступності соціальних ресурсів, інформації, підтримки, моделей професійної поведінки й можливостей для включення у професійні мережі.

Особливого значення в цьому контексті набувають соціальні чинники розвитку кар'єрних стратегій молоді, яка навчається. Їх урахування дозволяє розглядати формування кар'єри не як одномоментний професійний вибір, а як тривалий процес взаємодії особистості із соціальним середовищем [2]. Це актуалізує необхідність застосування таких соціальних технологій, які здатні не лише передавати студентам інформацію про професії або вакансії, а й впливати на їхнє ставлення до власного професійного майбутнього, активізувати готовність до саморозвитку, формувати усвідомлену позицію щодо побудови індивідуальної кар'єрної траєкторії.

Одним із перспективних засобів такого впливу може виступати соціальна реклама. Її потенціал у контексті кар'єрного становлення студентської молоді пов'язаний насамперед із можливістю привертати увагу

до соціально значущих моделей поведінки, актуалізувати певні цінності та мотивувати цільову аудиторію до активних дій. На відміну від комерційної реклами, спрямованої переважно на стимулювання споживчої поведінки, соціальна реклама може бути зорієнтована на формування установок, які мають суспільну й особистісну значущість. У площині кар'єрного розвитку такими установками можуть бути відповідальність за власне професійне майбутнє, готовність до безперервного навчання, професійна мобільність, розвиток особистісних і соціальних ресурсів, активне використання можливостей освітнього та професійного середовища.

При цьому соціальну рекламу у сфері кар'єрного становлення доцільно розглядати не як ізольований інформаційний продукт, а як складову ширшої системи соціальної та освітньої підтримки студентської молоді. Рекламне повідомлення саме по собі не здатне вирішити проблеми професійного самовизначення чи забезпечити успішну кар'єру. Його значення полягає передусім у привернені уваги молодої людини до власних можливостей, актуалізації потреби у професійному розвитку, інформуванні про доступні ресурси та стимулюванні переходу від пасивного сприйняття інформації до конкретних дій.

У цьому розумінні соціальна реклама може виконувати роль своєрідного комунікаційного посередника між студентом і ресурсами його кар'єрного розвитку. Такими ресурсами можуть бути центри кар'єри закладів вищої освіти, програми стажування, волонтерська діяльність, молодіжні проєкти, професійні спільноти, програми академічної мобільності, можливості неформальної освіти, консультації фахівців, тренінги із працевлаштування та професійного розвитку. Завдання соціальної реклами полягає в тому, щоб не лише повідомити про існування відповідної можливості, а й показати її зв'язок із життєвими цілями та майбутньою кар'єрою молодої людини.

Кар'єрний потенціал студентської молоді у цьому контексті можна розглядати як сукупність актуальних і потенційних можливостей особистості, соціальних ресурсів та моделей активності, використання яких забезпечує здатність молодої людини визначати професійні цілі, формувати кар'єрну стратегію та реалізовувати її у взаємодії із соціальним середовищем. Такий підхід дозволяє перенести акцент із традиційного уявлення про кар'єру як результат професійного просування на процес активного конструювання особистістю власної професійної траєкторії.

Дослідження кар'єрних уподобань українців демонструє соціальну обумовленість уявлень про кар'єру та необхідність урахування соціального контексту при аналізі професійних орієнтацій [5]. Для студентської молоді це має особливе значення, оскільки саме в період навчання відбувається перехід від переважно загальних уявлень про майбутню професію до конкретизації власної професійної перспективи. Водночас наявність професійної мети ще не означає сформованості реалістичної стратегії її досягнення. Молодій людині необхідні інформаційні, комунікативні та соціальні ресурси, які допомагають співвідносити власні можливості з вимогами професійного середовища.

З огляду на це соціальна реклама може бути спрямована на активізацію кар'єрного потенціалу через формування установки «кар'єра як активна дія». У центрі такого повідомлення має знаходитися не абстрактний образ

успішної людини, а конкретна модель поведінки: отримати консультацію, взяти участь у стажуванні, долучитися до професійної спільноти, створити резюме, опанувати додаткову компетентність, пройти тренінг, реалізувати студентський проєкт, отримати перший досвід професійної діяльності. Таким чином, ефективність соціальної реклами в цьому напрямі пов'язана з її здатністю перетворювати загальну позитивну установку щодо професійного успіху на зрозумілий алгоритм доступних для студента дій.

Доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних напрямів використання соціальної реклами як засобу активізації кар'єрного потенціалу студентської молоді.

1. Інформаційно-орієнтаційний напрям. Його зміст полягає в забезпеченні доступу студентів до актуальної інформації про можливості професійного розвитку, працевлаштування, стажування, додаткового навчання, участі у професійних та соціальних проєктах. Соціальна реклама в цьому випадку допомагає скоротити інформаційну дистанцію між студентом і ресурсами професійного середовища. Водночас важливим є не збільшення обсягу інформації як такого, а її адресність, зрозумілість та практична значущість для конкретної категорії молоді.

2. Мотиваційно-активізаційний напрям. Соціальна реклама має стимулювати перехід студента від пасивного очікування професійних можливостей до активної поведінки. Кар'єрна стратегія передбачає наявність певної послідовності дій, орієнтованих на досягнення професійних і життєвих цілей. Урахування соціальних чинників розвитку кар'єрних стратегій молоді [2] дає підстави розглядати інформаційно-комунікаційний вплив як один із можливих компонентів середовища, здатного підтримувати активність особистості.

3. Ціннісно-смисловий напрям. Важливим завданням соціальної реклами має бути формування критичного й усвідомленого ставлення до самого поняття кар'єрного успіху. Кар'єра не повинна зводитися лише до високої заробітної плати, посади або формального статусу. Для молодої людини вона може бути пов'язана із професійною самореалізацією, суспільною корисністю діяльності, автономністю, розвитком компетентностей, балансом різних сфер життя та досягненням індивідуально значущих цілей. Тому соціальна реклама має не нав'язувати універсальний образ «успішної кар'єри», а стимулювати рефлексію щодо власного бачення професійного майбутнього.

4. Ресурсно-мобілізаційний напрям. Його сутність полягає в актуалізації наявних у молодої людини ресурсів та пошуку можливостей їх розширення. До них належать не лише професійні знання, але й соціальні контакти, комунікативні навички, досвід громадської активності, здатність до навчання, адаптивність, можливість отримання підтримки від освітніх та соціальних інституцій. Соціальна реклама в цьому випадку може виконувати функцію «точки входу» до відповідних ресурсів.

5. Інклюзивно-підтримувальний напрям. Він передбачає врахування неоднакових стартових можливостей різних категорій студентської молоді. Дослідження адаптації осіб із сирітським дитинством у закладах вищої освіти демонструє необхідність урахування комплексу соціально-психологічних та нормативно-правових аспектів їх інтеграції в освітнє середовище [3]. Більш широкий підхід до типологізації специфічних груп

населення також засвідчує важливість диференціації соціально-психологічної діяльності відповідно до характеристик і потреб конкретних груп [4].

Саме останній напрям має принципове значення для соціальної роботи. Соціальна реклама, спрямована на кар'єрне становлення молоді, не повинна транслювати ідею, що професійний успіх залежить виключно від особистих зусиль. Така модель не враховує соціальної нерівності стартових позицій. Представники різних соціальних спільностей можуть мати неоднаковий доступ до якісної освіти, професійних контактів, матеріальних ресурсів, інформації та підтримки. Відмінності соціальних умов вступу молоді в доросле життя підтверджують необхідність диференційованого підходу до підтримки її кар'єрного становлення [1].

Відповідно, соціальна реклама для студентської аудиторії має будуватися на принципах доступності, недискримінації та реалістичності. Її завданням повинно бути не створення ідеалізованого образу професійного успіху, а демонстрація реальних шляхів використання доступних ресурсів. Особливо це стосується молоді, яка перебуває у складних життєвих обставинах або має обмежений доступ до традиційних ресурсів кар'єрного розвитку.

Суттєво змінюються й канали поширення соціальної реклами. Для сучасної студентської молоді комунікація значною мірою відбувається в цифровому просторі, тому кар'єрно орієнтована соціальна реклама може реалізовуватися через цифрові інформаційні кампанії, соціальні мережі, короткі відеоформати, онлайн-платформи закладів вищої освіти та інші комунікаційні середовища. Водночас вибір конкретного каналу є вторинним порівняно зі змістом повідомлення: воно повинно відповідати реальним потребам цільової групи та вести до конкретного ресурсу або дії.

Перспективним видається інтегрування соціальної реклами у систему кар'єрного консультування та соціального супроводу студентів. У такій моделі рекламна комунікація виконує початкову активізаційну функцію, після якої студент отримує можливість скористатися іншими інструментами підтримки: консультацією, діагностикою, тренінгом, наставництвом, участю у професійних заходах або соціальних проєктах. Це дозволяє перейти від фрагментарного інформаційного впливу до системної технології підтримки кар'єрного становлення.

Таким чином, соціальна реклама може розглядатися як один із засобів активізації кар'єрного потенціалу студентської молоді за умови її включення у ширшу систему освітньої та соціальної підтримки. Її функціональне значення полягає в інформуванні, мотивації, формуванні ціннісних орієнтацій, актуалізації ресурсів та забезпеченні доступу студентів до можливостей професійного розвитку.

Запропоноване виокремлення інформаційно-орієнтаційного, мотиваційно-активізаційного, ціннісно-смислового, ресурсно-мобілізаційного та інклюзивно-підтримувального напрямів дозволяє систематизувати потенційні функції соціальної реклами у процесі кар'єрного становлення студентської молоді. Водночас така реклама має враховувати неоднорідність студентського середовища, специфіку соціальних груп, відмінності стартових можливостей та вплив соціальних чинників на формування кар'єрних стратегій [1–4].

Отже, активізація кар'єрного потенціалу студентської молоді потребує переходу від моделі простого інформування про професійні можливості до комплексного комунікаційного впливу, орієнтованого на формування суб'єктної позиції молодої людини щодо власного професійного майбутнього. Соціальна реклама в такому контексті може стати засобом, який поєднує інформаційний вплив із мотивацією до конкретної дії та спрямовує студента до доступних ресурсів кар'єрного розвитку.

Подальше дослідження цієї проблематики доцільно спрямувати на розроблення та емпіричну перевірку моделей соціальної реклами для різних категорій студентської молоді, визначення критеріїв оцінювання їх ефективності, а також дослідження взаємозв'язку між сприйняттям кар'єрно орієнтованих соціальних повідомлень та готовністю студентів до активної побудови власної кар'єрної стратегії. Окремим перспективним напрямом може стати визначення специфіки соціальної реклами для студентів із різними стартовими соціальними можливостями, що дозволить інтегрувати комунікаційні технології в практику соціального супроводу молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмін В. В. Кар'єра та молодь із різних специфічних соціальних спільностей при вступі у доросле життя (на матеріалах емпіричного дослідження проведеного у Запорізькій області). *Науково-методичний журнал «Наукові праці. Серія: «Соціологія».* Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, Вип. 246. Т.258, 2015. С. 132-140.

2. Кузьмін В. В. Соціальні чинники сприяння розвитку кар'єрних стратегій молоді, яка навчається. *Вісник Харківського університету внутрішніх справ.* Х. : Вид-во Харківського національного ун-ту внутр. справ. Вип. № 1(68), 2015. С. 196-205. URL: https://visnyk.univd.edu.ua/index.php/VNUAF/issue/view/14/pdf68 (дата звернення: 04.10.2026).

3. Кузьмін В. В. Соціально-психологічні та нормативно-правові аспекти адаптації осіб із сирітським дитинством у ВНЗ України. *Перспективи. Соціально-політичний журнал* / [гол. ред. Кавалеров А.І.] ; ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського». Одеса., 2016. Вип. 1 (67). С. 49–66. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9967/1/Kuzmin%202016.pdf (дата звернення: 04.10.2026).

4. Кузьмін В. В. Типологізація специфічних груп населення України в напрямках організації соціально-психологічної діяльності. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя: ЗНУ, 2016. № 2(10) С. 63-68. URL: https://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/1062 (дата звернення: 04.10.2026).

5. Kuzmin, V., & Stadnyk, A. (2021). Соціальний екскурс кар'єрних вподобань українців. *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках*, 4(2), 37-45. URL: https://doi.org/10.15421/342120 (дата звернення: 04.10.2026).

Тетяна Донцова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Практична психологія
Криворізького державного педагогічного університету

Олена Чаркіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка, доцетнка кафедри практичної психології
Криворізького державного педагогічного університету

РЕАБІЛІТАЦІЙНА РОБОТА ІЗ УЗАЛЕЖНЕНОЮ ОСОБИСТІСТЮ

Сучасний феномен залежної поведінки перестав бути суто клінічною проблемою, трансформувавшись у масштабний виклик для всього суспільства. Сьогодні центр ваги зміщується від традиційних хімічних залежностей до менш помітних, але не менш руйнівних — поведінкових та емоційних. Лякаючий різновид залежностей, як традиційних, від речовин, так і поведінкових, охопила людей всіх вікових, етнічних, статевих груп населення, не залежно від достатку, освіти чи країни проживання. Починаючи з таких складних форм, як: синтетичні наркотики, алкоголізм, ігроманія, співзалежність, шопоголізм, секссоголізм так і з простих: залежність від кофеїну, солодкого, гаджетів – всі вони поневолюють сучасну людина, кидаючи її в дофамінові петлі, які є сучасним двигуном залежності.

Найменш вивченим, проте критично вразливим сегментом залишаються представники старшого покоління, чий досвід адиктивної поведінки часто залишається поза увагою дослідників через нетипову клінічну картину. Дослідження «прихованих» залежностей у вказаній віковій категорії є відносно новим напрямком адиктології. Фахівцями зазначено, що особливі потреби зумовлені психофізіологічними змінами, соціальною ізоляцією та віковими стереотипами.

Першими про відокремлення цієї групи, як критичної для діагностики, почали говорити такі визначні зарубіжні психологи, як П. Босс, І. Кром, яка стала піонером у вивчені «невидимих залежних». Ними було виявлено і описано, що для вказаної вікової категорії характерним є прихований перебіг залежності, що ускладнює своечасну діагностику. Г.Мате у своїй книзі «У царстві голодних примар: близькі зустрічі із залежністю» одним із перших наголосив, що залежність у зрілому віці часто є «невидимою», оскільки люди цієї категорії адаптовані, мають роботу, сім'ю, статус. Все це маскує проблему, оскільки класичні ознаки деградації відсутні, що ускладнює своечасну діагностику.

Система реабілітації в Україні демонструє активний розвиток програм для військовослужбовців, підлітків та осіб похилого віку, водночас виявляючи критичний дефіцит пропозицій у сфері подолання поведінкових залежностей серед жінок зрілого віку, що фактично залишається поза увагою як державних установ так і приватних структур.

До щоденних клопотів і фінансових труднощів жінки додається постійний тиск війни. Психологічний стан людей коливається від

безперервної тривоги цивільних до «замороженого горя» тих, хто чекає на звістки про зниклих безвісти. «Психотравмівними вважаються події, що загрожують життю і фізичній цілісності людини: поранення, контузії, фізичне травмування; важкі медичні процедури; загибель чи смерть близьких людей, побратимів, мирного населення; картини смерті, поранень і людських страждань; суїциди і вбивства тощо.» [4, с.7]. Вимушена зовнішня і внутрішня міграція стає ще одним випробуванням на витривалість, що часто супроводжується фізичним та психологічним виснаженням.

Усі ці фактори створюють критичне емоційне напруження. Коли людина втрачає здатність справлятися з таким обсягом болю та невизначеності, психіка починає шукати хибні шляхи розрядки. Зрештою це призводить до того, що глибокі внутрішні переживання перетворюються на стійкі шкідливі звички та залежності.

Статистика дослідження залежненостей в Україні є досить складною темою, оскільки значна частина, через відсутність звернень, залишається невидимою, а статистика за напрямом поведінкових залежностей лише починає формуватися. Складність питання полягає в тому, що просто «кинути палити чи вживати алкоголь» в деяких випадках легше, ніж заново конструювати свою ідентичність і знайти нові джерела серотоніну в умовах гормональної перебудови та систематичного фонового стресу.

Дослідженням залежної (адиктивної) поведінки займається низка провідних українських фахівців, чиї праці охоплюють як теоретичні аспекти формування поняття залежностей, так і практичні методи корекції: А. Мудрик, Н. Максимова, Ю. Железнякова, О. Сорокіна, Я. Гошовський, Д. Гошовська, Т. Мостова, Н. Савєльєва та інші. А. Мудрик зазначає: «Залежність поділяють на нормальну та надмірну. Усі люди мають вроджену схильність до формування залежності від таких життєво необхідних об'єктів, як повітря, вода, їжа. Більшість людей протягом життя мають стійку здорову прихильність до батьків, друзів, дружини, чоловіка. Іноді виникають порушення у вигляді надмірної або недостатньої прихильності до інших людей (аутичні, шизоїдні, антисоціальні розлади особистості)… Схильність до надмірної залежності породжує залежну поведінку, тісно пов'язану як зі зловживанням особистістю кимось або чимось, так і з порушенням її потреб» [3, с.18-19].

Мета роботи полягає у створенні ефективної реабілітаційної програми для осіб із поведінковими адикціями та симптомами співзалежної поведінки, спрямовану на відновлення їхньої автономії та формування навичок здорової міжособистісної взаємодії.

Гіпотезою дослідження є те, що в основі формування поведінкових та стосункових узалежнень жінок зрілого віку лежить тривале перебування у деструктивних стосунках в сімейному середовищі (співмешкання з особою, яка вживає алкоголь), співзалежність стає базовим станом, який провокує появу інших поведінкових залежностей, як специфічного механізму психологічної компенсації (втечі від реальності), та спроби стабілізувати власний емоційний стан.

Матеріал і методики дослідження: Діагностичний інструментарій дослідження заснований на стандартних методах теоретичного (аналіз,

синтез, моделювання, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення) та емпіричного дослідження (спостереження, опитування, тестування, природний експеримент).

За визначенням Л. Вольнової «Узалежнення особистості – це активний процес формування звички або патологічного потягу, при якому виникає стан стійкої фізіологічної залежності або психологічна потреба в об'єкті залежності, що веде до деградації соціальних зав'язків та зміни структури особистості» [1, с.74].

Узалежнена особистість може легко переходити від одної форми адикції до іншої, оскільки першопричина лежить у внутрішній психологічній структурі, а не в конкретній речовині чи дії. Сучасна наука розглядає узалежнену особистість не як фіксований «тип характеру», а як результат взаємодії генетичної схильності, біологічних факторів та соціального середовища. У контексті адиктології це підкреслює біопсихосоціальну модель залежності – людина не народжується з готовою хворобою, але має біологічний ґрунт, на який накладаються психологічні травми та умови виховання. У свою чергу адиктивна поведінка – це згубна звичка, у сучасній психології є синонімом залежної поведінки. Це процес формування залежності, коли людина ще не втратила контроль повністю, але вже використовує «об'єкт залежності», як головний спосіб втечі від проблем. Залежність, або залежна поведінка – це підвид девіантної поведінки, прагнення до відходу від реальності, шляхом штучної зміни свого психологічного стану через речовину або певну поведінку. Девіантна поведінка – це загальний термін, який складається з вищевказаних психічних та фізіологічних станів людини, але будь-яка адикція – це девіація, але не кожна девіація – це адикція.

Психологічна залежність – це саморуйнівний феномен психіки, який полягає у порушенні емоційно-вольової регуляції. Для відновлення почуття психологічної захищеності та рівноваги людина вдається до фармакологічного агента або до компульсивних (автоматичних) дій. Наслідками такого стилю життя є порушення соціальної адаптації, деградація особистості, загострення психічних та спадкових хвороб.

Небезпека криється у високому рівні соціальної адаптивності: такі форми залежності часто сприймаються як норма, або навіть як ознака активного стилю життя. Проте, інтегруючись у структуру особистості, вони спричиняють латентну деформацію її розвитку. Це призводить до поступової ерозії системи цінностей та розпаду соціальних зв'язків, що перетворює індивідуальну проблему на загрозу загальносоціального характеру.

Жінки зрілого віку залишились у сліпій зоні через ряд причин, які відбуваються у суспільстві маскуючись під соціально прийняту поведінку:

Специфіку тригерів – поведінкові розлади (шопоголізм, харчова адикція, залежність від серіалів) часто виникають як копінг–стратегія на тлі втрати соціальних ролей (працівниці, мами, дружини).

Стигматизація та соматизація – в зрілому віці визнати проблему складніше через страх осуду з боку дітей, онуків, тому жінки цієї категорії частіше звертаються до лікарів зі скаргами на фізичні симптоми (безсоння, болі в суглобах, гіпертонія), ніж на психологічні проблеми, що за собою може тягнути низку залежностей від постійних походів до лікарів

та прийому медикаментів (іпохондрія, лікарська залежність, доктор-шопінг, синдром Мюнхаузена). Через активне втручання в наше життя штучного інтелекту виникла нова сучасна форма іпохондрії — кіберхондрія, коли людина самостійно ставить собі діагнози на основі симптомів, знайдених в інтернеті, що змушує її безпідставно купувати ліки та ходити на обстеження.

Ігноруючи терапію поведінкової залежності жінкам часто призначають седативні препарати або антидепресанти, що може призвести до вторинної фармакологічної залежності, яка часто залишається непоміченою для членів родини через міф: «Наркотична залежність – це лише «проблема молоді».

Фінансовий дефіцит робить безкоштовні поведінкові «замінники щастя» єдиним доступним способом впоратись зі стресом, а стан «заручниці» домашнього господарства призводить до втрати особистісної ідентичності та штовхає до пошуку втіхи у компульсивній поведінці.

Співзалежність (жертовність) в нашому суспільстві вважається нормою, тож співзалежність, як модель поведінки часто не розглядається як залежність, хоча має всі ознаки (втрата контролю, заперечення власних потреб, емоційна деградація). Створюючи ілюзію «соціальної корисності», вона насправді є руйнівним поведінковим сценарієм. «Формування співзалежності є результатом багатофакторної взаємодії — біографічних травм, психологічних особливостей, культурного тиску та особистісної уразливості. Вона ніколи не виникає одномоментно, але поступово вкорінюється як захисний механізм, як спроба здобути любов, безпеку та визнання через служіння іншому» [5, с.84].

Когнітивні зміни та втрата контролю може послабити здатність протистояти компульсивним імпульсам та адекватно оцінювати ризики (Amazon, TEMU, телемагазини, акції, цифрове шахрайство, релігійні організації).

Відсутність у жінки зрілого віку «точок контролю» - зовнішніх інституцій (які є в інших категоріях – школа, військова частина, реабілітаційні центри, будинки для літніх людей) не дає можливості помітити зміни в поведінці на ранній стадії. Сім'я помічає проблему лише тоді, коли вона призводить до фінансової катастрофи чи критичного погіршення здоров'я.

Висновки. Підсумовуючи, варто сказати, що головною перешкодою на шляху вчасної діагностики поведінкових адикцій у жінок зрілого віку є складність ідентифікації симптомів, які часто маскуються під депресивні стани або природні вікові зміни, та наявність недостатньої кількості корекційних та реабілітаційних програм, які б враховували унікальну специфіку цієї вікової групи та сприяли зміні соціального середовища узалежненої особи.

ЛІТЕРАТУРА

1.Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки : навч.-метод. посіб.Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 233 с.

2.Максимова Н. Ю. Психологічні основи соціальної реабілітації : навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2022. 288 с.

3.Мудрик А. Б. Психологія залежної поведінки : навч. посіб. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2022. 236 с.

4.Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. / Л. Г. Царенко, Т. Вебер, М. В. Войтович та ін. Київ, 2018. Т. 2. 208 с.

5.Радзіховська Л. О. Причини виникнення співзалежності у жінок. *Progressive Science and Achievements : proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference* (July 16-18, 2025). Dallas, USA, 2025. С. 82–86.

Вікторія Коваленко,
докторка педагогічних наук,
кандидатка психологічних наук, професорка,
завідувачка, професорка кафедри спеціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПРОСТОРОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ВІДДІЛЕНЬ ДИТЯЧОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Сучасне розуміння реабілітації передбачає її орієнтацію не лише на відновлення окремих порушених функцій, а насамперед на оптимізацію функціонування людини, підвищення рівня її незалежності, активності та участі у повсякденному житті. Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає реабілітацію як невід'ємну складову системи охорони здоров'я та наголошує на необхідності забезпечення її доступності, якості та інтегрованості на всіх рівнях надання медичної допомоги [5]. У *Rehabilitation in health systems: guide for action* доступність і якість реабілітаційних послуг визначено серед стратегічних орієнтирів розвитку системи реабілітації [5]. За таких умов особливого значення набуває просторове середовище, в якому здійснюється реабілітаційний процес. Воно не може розглядатися виключно як архітектурно-будівельна характеристика закладу. Функціональна організація приміщень безпосередньо впливає на можливість реалізації реабілітаційних втручань, використання спеціалізованого обладнання, безпечне пересування пацієнтів, діяльність фахівців мультидисциплінарної реабілітаційної команди, дотримання приватності та забезпечення безбар'єрності.

Особливої актуальності ця проблема набуває в організації дитячої реабілітації, оскільки реабілітаційний простір має відповідати не лише характеру порушення функціонування, а й віковим, антропометричним, психоемоційним і сенсорним особливостям дитини, передбачати можливість активного руху, гри, взаємодії з фахівцем та участі батьків або інших законних представників у реабілітаційному процесі.

Аналіз міжнародного досвіду [2; 3; 4; 5] засвідчує перехід від уніфікованого нормування приміщень до функціонального принципу їх проєктування. Так, *International Health Facility Guidelines* (iHFG), що узагальнюють міжнародні підходи до планування й проєктування закладів охорони здоров'я, ґрунтуються на пацієнтоорієнтованих, доказових та функціонально обґрунтованих принципах організації медичного середовища [3]. У структурі iHFG реабілітація виділена в окремі функціонально-планувальні одиниці, для яких визначаються взаємозв'язки приміщень, склад функціональних зон, обладнання та просторові характеристики.

Показовим є підхід до організації залів фізичної терапії. У iHFG представлені, зокрема, реабілітаційні гімнастичні зали площею 45 та 60 м². Приміщення площею 45 м² передбачає одночасне перебування до чотирьох пацієнтів і трьох працівників, тоді як зал площею 60 м² – до шести пацієнтів і чотирьох працівників. Функціональне призначення таких просторів

охоплює оцінювання пацієнта, терапевтичні вправи, функціональне тренування та тренування ходьби, а планування має враховувати пересування осіб, які користуються кріслами колісними, й особливості застосовуваного обладнання [3].

Зазначені міжнародні орієнтири набувають особливої ваги в дитячій реабілітації. Аналіз практичних планувальних рішень показує, що зменшення залів фізичної терапії площею 50,6 та 45,9 м² приблизно до 25 м² суттєво обмежує їх функціональні можливості. Після розміщення необхідного обладнання недостатньо простору залишається для рухової активності дитини, роботи фахівців та забезпечення безпечних траєкторій пересування. Це зумовлено насамперед габаритами обладнання та необхідністю передбачати навколо нього відповідні зони безпеки. Так, для використання підвісних систем необхідна не лише стаціонарна конструкція кріплення, а й простір для амплітуди руху; зона орієнтовно 3 × 3 м уже становить 9 м² без урахування додаткової безпечної відстані. Реабілітаційні бруси можуть мати довжину 3–4 м, при цьому необхідно передбачати ще близько 2 м для безпечного підходу, початку та завершення руху. Кушетка Бобат розміром орієнтовно 2 × 1,5 м або 2 × 2 м потребує вільного доступу терапевта з різних боків; у практичному плануванні доцільно забезпечувати прохід близько 1 м навколо робочої поверхні. До цього додається необхідність розміщення вертикалізаторів, тренувальних сходинок, ходунків, балансувального та іншого великогабаритного обладнання.

Наочність такого підходу підтверджує і посібник «Безбар'єрність у реабілітаційних відділеннях»: у рекомендованій моделі залу фізичної терапії окремо представлені тренажери, бігова доріжка, вертикалізатор, ергометр, бруси лікувальної фізичної культури, тренажери для нижніх і верхніх кінцівок, підйомна система, шведська стінка та додаткове реабілітаційне обладнання. Отже, при визначенні достатньої площі необхідно враховувати не лише площу, яку фізично займає кожний виріб, а й робочі та безпечні зони навколо нього.

Окремою вимогою є забезпечення маневрування допоміжних засобів мобільності. Для дитини, яка використовує крісло колісне, необхідно передбачати простір для розвороту; у практичному плануванні мінімальним орієнтиром є діаметр близько 1,5 м, а для комфортного маневрування дитячого або підліткового крісла колісного разом із супроводжуючою особою може знадобитися близько 1,8 м.

Суттєвою є й специфіка організації самого заняття. Під час дитячої реабілітації в терапевтичній зоні можуть одночасно перебувати дитина, фізичний терапевт, асистент та один із батьків чи законний представник. У просторі близько 50 м² можливе безпечніше паралельне проведення занять із декількома дітьми, тоді як зменшення терапевтичної площі приблизно до 20–25 м² фактично перетворює її на простір індивідуальної роботи з однією дитиною та суттєво зменшує пропускну спроможність відділення.

Необхідно враховувати і характер дитячої рухової активності. Фізична терапія передбачає навчання та вдосконалення ходьби, бігу, стрибків, підтримання рівноваги, подолання перешкод, використання м'ячів, балансирів, тунелів та інших засобів. Для повноцінного тренування ходьби бажаною є можливість створення прямолінійної траєкторії руху довжиною орієнтовно 6–8 м. У невеликому кабінеті сама конфігурація простору може

унеможливлювати виконання таких завдань незалежно від його формального оснащення.

Не менш важливим є правильне планування кабінету ерготерапії. Метою ерготерапії є досягнення максимально можливого рівня незалежності людини шляхом розвитку, відновлення або підтримання функціональних навичок, модифікації заняттєвої активності та адаптації середовища. Тому ерготерапевтичний простір не може бути організований як звичайний кабінет для індивідуального заняття. Водночас його функціональне наповнення має включати щонайменше кілька зон: адаптовану кухню та побутовий блок для тренування навичок самообслуговування; робочі поверхні для розвитку дрібної моторики та використання адаптивного приладдя; простір для ігрової ерготерапії й моделювання реальних життєвих ситуацій. У посібнику «Безбар'єрність у реабілітаційних відділеннях» кабінет ерготерапії також представлено як багатофункціональне середовище, в якому передбачено обладнання для моделювання повсякденної діяльності, зокрема кухонну зону, стіл для занять, кушетку та підйомні системи.

Окремої уваги потребує організація сенсорного середовища. У цьому контексті доцільно розрізняти сенсорну кімнату та кабінет сенсорної інтеграції, оскільки їх функціональні завдання не є тотожними. У посібнику «Безбар'єрність у реабілітаційних відділеннях» кабінет сенсорної інтеграції визначається як простір для заспокоєння, візуального й аудіального відпочинку людей із підвищеною сенсорною чутливістю; рекомендується можливість адаптації кольору й яскравості освітлення та регулювання характеристик середовища. Його обладнання може включати підвісні гойдалки та гамаки, сухий басейн, сенсорний душ, балансири, батут, роликові дошки, мотузкові драбини, гімнастичну стінку, тунелі, модульні конструкції, м'які мати та інші засоби сенсорно-моторного розвитку. Використання такого обладнання потребує не тільки площі для його встановлення, а й вільних зон для рухових вправ, страхування дитини, роботи фахівця, безпечного використання підвісних конструкцій та пересування осіб із порушеннями мобільності. Таким чином, це передусім контрольований низькостимульний простір, а не приміщення, яке необхідно максимально насичувати активним сенсорним обладнанням.

Разом із тим, якщо в дитячому реабілітаційному відділенні має передбачатися багатофункціональна сенсорна кімната, у якій планується використання інтерактивної підлоги, інтерактивної пісочниці, проєкційних систем, бульбашкових колон, фіброоптичних волокон, світлових і музичних панелей, аудіосистем, віброакустичного обладнання та м'яких модулів. За результатами функціонального аналізу для такого набору завдань доцільно орієнтуватися на площу близько 30 м² і більше, підкреслюючи, що це не встановлена законодавством мінімальна нормативна площа, а рекомендований просторовий орієнтир, який визначається функціями приміщення, його обладнанням та потребою у безпечному зонуванні.

Принцип функціонального зонування стосується й організації пацієнтопотоків. Недостатнє урахування цього принципу може підвищувати ризики перехресного інфікування, порушувати приватність реабілітаційних втручань і водночас зменшувати площу, доступну для роботи мультидисциплінарної реабілітаційної команди.

До структури відділення мають входити й допоміжні функціональні приміщення: зона очікування, кабінет лікаря фізичної та реабілітаційної медицини, приміщення для індивідуальних занять, робочі приміщення персоналу та доступні санітарно-гігієнічні зони. У посібнику «Безбар'єрність у реабілітаційних відділеннях» відділення також розглядається як система взаємопов'язаних просторів, до якої належать зона очікування, кімната сенсорного розвантаження, кабінети фізичної терапії, ерготерапії, психологічної допомоги та терапії мови і мовлення.

Отже, аналіз міжнародних рекомендацій, українських методичних матеріалів та конкретних планувальних рішень дає підстави стверджувати, що функціонально-просторова організація відділення дитячої реабілітації має визначатися змістом реабілітаційної допомоги, характеристиками обладнання, кількістю одночасних користувачів, необхідними зонами безпеки та особливостями функціонування дітей, а не лише наявною загальною площею будівлі.

При реконструкції або реорганізації відділень дитячої реабілітації недоцільним є механічний поділ великих терапевтичних приміщень без попереднього функціонального моделювання. Для кожного приміщення необхідно визначити перелік реабілітаційних втручань, кількість одночасних користувачів, склад і габарити обладнання, необхідні робочі зони та зони безпеки, маршрути переміщення дітей із різними рівнями мобільності, можливість участі батьків та роботи декількох членів мультидисциплінарної команди.

Таким чином, площа реабілітаційного приміщення є не самоціллю, а функціональним ресурсом. Її достатність має оцінюватися за тим, чи забезпечує простір безпечне використання обладнання, необхідну амплітуду та траєкторію руху дитини, безбар'єрне пересування, реалізацію індивідуальних і групових реабілітаційних втручань, роботу мультидисциплінарної команди та збереження терапевтичного характеру середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безбар'єрність у реабілітаційних відділеннях / Міністерство охорони здоров'я України, Big City Lab. Київ, 2024. Електронне видання.

2. Department of Veterans Affairs. *Polytrauma Rehabilitation Center Design Guide.* Washington, DC : U.S. Department of Veterans Affairs, 2014. URL: https://www.cfm.va.gov/til/dGuide/dgPRC.pdf (date of access: 30.08.2026).

3. International Health Facility Guidelines. Part B: Health Facility Briefing & Design. *Inpatient Unit – Rehabilitation. Version 5.2.* TAHPI, 2025. URL: https://www.healthfacilityguidelines.com/ViewPDF/ViewIndexPDF/iHFG_part_b_rehabilitation_allied_health (дата звернення: 30.08.2026).

4. NHS England. Health Building Note 00-03: *Clinical and Clinical Support Spaces.* London, 2013. Updated 31 January 2024. URL: https://www.england.nhs.uk/wp-content/uploads/2021/05/HBN_00-03_Final.pdf (date of access: 30.08.2026).

5. World Health Organization. *Rehabilitation in health systems: guide for action.* Geneva : World Health Organization, 2019. 72 p. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789241515986 (date of access: 30.08.2026).

Інна Козюра,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Юлія Бондаренко,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ

Сюжетно-рольова гра є одним із провідних засобів розвитку комунікативних умінь дітей дошкільного віку, оскільки створює природні умови для взаємодії з однолітками та дорослими, засвоєння соціальних норм і практичного використання мовлення в різноманітних ситуаціях. Її особливість полягає в тому, що дитина не лише відтворює знайомі життєві ситуації, а й бере на себе певну роль, діє відповідно до її змісту, узгоджує власні наміри з діями інших учасників. У процесі такої діяльності формуються здатність вступати в діалог, слухати співрозмовника, висловлювати думки, ставити запитання, домовлятися та підтримувати спільну діяльність.

У науковій статті С. Сиваш, присвяченій формуванню комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри, обґрунтовано значення ігрової діяльності для розвитку здатності дітей взаємодіяти, використовувати мовлення відповідно до комунікативної ситуації та засвоювати правила соціальної поведінки [3, с. 156]. Дослідниця розглядає сюжетно-рольову гру як засіб поєднання мовленнєвого й соціального розвитку дитини. Комунікативні вміння формуються найефективніше тоді, коли дитина має можливість не лише сприймати мовленнєві зразки, а й самостійно застосовувати їх у взаємодії з іншими учасниками гри. Подібний напрям дослідження представлено в публікації І. Літвинець, присвяченій формуванню комунікативних умінь старших дошкільників засобами сюжетно-рольових ігор. Дослідниця зосереджує увагу на можливостях ігрової діяльності для вдосконалення спілкування дітей у різних соціальних ситуаціях [2, с. 23].

Комунікативні вміння охоплюють здатність вступати в контакт, підтримувати розмову, чітко висловлювати думки, розуміти співрозмовника, використовувати мовленнєві засоби відповідно до ситуації та дотримуватися правил спілкування. Сюжетно-рольова гра сприяє розвитку цих умінь завдяки активній участі дитини в діалогах і спільному розв’язанні ігрових завдань [4, с. 397]. Наприклад, під час гри «Магазин» діти навчаються звертатися одне до одного, формулювати прохання, ставити уточнювальні запитання, відповідати на запити покупців і використовувати слова ввічливості. У грі «Лікарня» вони відпрацьовують навички повідомлення інформації, пояснення власного стану, надання рекомендацій і підтримання діалогу.

Значний потенціал сюжетно-рольової гри полягає також у розвитку емоційної чутливості та здатності враховувати переживання інших людей.

Виконуючи ролі членів сім'ї, вихователя, лікаря або покупця, дитина вчиться розуміти потреби персонажів, добирати відповідні слова й інтонації, виявляти турботу та ввічливість. Наприклад, під час гри «Сім'я» діти можуть відтворювати ситуації взаємодопомоги, обговорювати проблеми персонажів і шукати способи їх розв'язання. У дослідженні О. Сорочинської, В. Танської та Ю. Ліпіліної сюжетно-рольові ігри розглядаються як один із засобів формування комунікативної компетентності старших дошкільників і засвоєння ними способів соціальної взаємодії [4, с. 395].

Сюжетно-рольова гра має безпосередній зв'язок із розвитком зв'язного мовлення. Під час ігрової діяльності дитина пояснює зміст своїх дій, описує події, повідомляє про наміри персонажа та послідовно передає інформацію іншим учасникам. Завдяки цьому збагачується словниковий запас, удосконалюється граматична будова мовлення, формується вміння будувати зрозумілі й логічно завершені висловлювання. У публікації І. Васьківської та М. Могилевець висвітлено результати дослідження впливу систематичного використання сюжетно-рольових ігор на розвиток діалогічного й монологічного мовлення старших дошкільників. Автори повідомляють про позитивні зміни в мовленнєвому розвитку дітей, зокрема збільшення частки учасників із високим рівнем відповідних умінь після формувального етапу дослідження [1, с. 771].

Отже, сюжетно-рольова гра є важливим засобом формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку, оскільки поєднує мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток. У процесі ігрової взаємодії діти навчаються вступати в контакт, підтримувати діалог, слухати співрозмовника, чітко висловлювати думки, домовлятися, співпрацювати й розв'язувати конфліктні ситуації. Систематичне використання сюжетно-рольових ігор за умови належного педагогічного супроводу сприяє формуванню впевненості у спілкуванні, самостійності та готовності до конструктивної взаємодії з іншими людьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васьківська І. О., Могилевець М. Ю. Ефективність сюжетно-рольової гри як засобу розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. *Science and Technology: Theory, Practice and Progress* : матеріали 2-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 27–29 трав. 2026 р., Краків, Польща. С. 769–772.

2. Литвиненко Р. О., Перетятько В. В., Новосад Н. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів біології та основ здоров'я в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2024. № 3. С. 20-25.

3. Сиваш С. В., Трипольська Н. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 64, т. 2. С. 154–159.

4. Сорочинська О. А., Танська В. В., Ліпіліна Ю. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. *Science and innovation of modern world* : матеріали 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. 2022. С. 394–400.

5. Гиленко Ю, Бондаренко Ю. А., Розвиток у дошкільників із порушеннями мовлення потреби у спілкуванні: теоретичний аналіз. Матеріали статті видавець: СумДПУ імені АС Макаренка. 2024 р.

Ольга Мальцева,
докторка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
«Приазовський державний технічний університет»

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ТА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В ПРОЄКТУВАННІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОСІБ ІЗ НАБУТОЮ ІНВАЛІДНІСТЮ

Проєктування та технологічна розробка корекційно-розвивальних програм для осіб, які здобули інвалідність у зрілому віці, становить складнокомпонентну науково-методичну проблему на стику медичної реабілітації, спеціальної педагогіки та соціальної роботи. Зростання кількості важких травматичних уражень, воєнно-травматичного інвалідизування та судинних катастроф серед працездатного населення вимагає переходу від лінійних рішень до системного проєктування супроводу. Основний деструктивний чинник наявного алгоритму полягає в тому, що проєкт корекційно-розвивальної програми зазвичай створюється із запізненням, коли людина вже залишає заклад охорони здоров'я та опиняється в органах соціального захисту. Внаслідок цього розроблений документ не враховує реального відновлювального потенціалу та спирається на застарілі або узагальнені висновки.

Методологічною основою проєктування корекційно-розвивальних програм для дорослих із набутою інвалідністю має виступати міжсекторальна взаємодія ще на етапі збору первинних даних, аналізу функціональних обмежень та вибору компенсаторних технологій. Проєкт такої програми виступає не сумою окремих рекомендацій різних фахівців, а інтегрованою технологічною картою, яка визначає поетапний рух особи від стаціонарного лікувального закладу до повної соціальної та освітньо-професійної інтеграції в громаді.

У вітчизняній науковій думці питання організації соціальної роботи в громадах та координації різних інституцій досліджувалися багатьма фахівцями. Як зазначає О. Безпалько, успішність соціально-педагогічної та реабілітаційної допомоги клієнтам безпосередньо залежить від рівня міжвідомчої координації та раннього залучення фахівців до оцінки потреб людини [1, с. 88]. Проте технологічні алгоритми безпосередньо спільного розроблення та проєктування документів міжвідомчого характеру для осіб із дорослою інвалідністю залишаються розробленими недостатньо.

Специфіка проєктування програм для дорослих із набутою інвалідністю суттєво відрізняється від алгоритмів розробки корекційних програм у дитячому віці. Якщо під час дитячого дизонтогенезу проєкт програми спрямовується на первинне формування відсутніх психічних і сенсомоторних функцій, то при моделюванні програм для дорослих проєктанти виходять із принципу реструктуризації та компенсації. У дорослої людини з набутим порушенням уже сформована вища нервова діяльність, присутній професійний та побутовий досвід, збережена інтелектуальна база. Відповідно, проєкт програми мусить орієнтуватися

на використання збережених аналізаторних систем, формування нових міжфункціональних зв'язків та подолання бар'єрів середовища.

Процес проєктування корекційно-розвивальної програми передбачає поетапне виконання кількох аналітико-конструктивних завдань. Першим етапом є комплексне діагностування функціонального профілю особи. На цьому етапі міжсекторальна взаємодія виявляється у поєднанні медико-клінічних даних, які надаються реабілітаційними відділеннями закладів охорони здоров'я, із соціально-побутовою та психологічною діагностикою, яку здійснюють фахівці соціального захисту. Використання Міжнародної класифікації функціонування дає змогу перекласти клінічний діагноз на мову конкретних функціональних обмежень та середовищних факторів [2].

Другим етапом є безпосереднє моделювання структури корекційно-розвивальної програми. Науково обґрунтований проєкт програми повинен містити чотири взаємопов'язаних блоки, розробку яких розподіляють між членами міжвідомчої команди (рис. 1).



Рис. 1. Модель міжсекторальної взаємодії у проєктуванні корекційно-розвивальної програми

Джерело: розроблено автором

Перший блок – нейродинамічний та сенсомоторний, розробляється за участю лікарів фізичної та реабілітаційної медицини, фізичних терапевтів та ерготерапевтів. Він містить алгоритми відновлення рухових навичок, стимуляції сенсорних систем, подолання когнітивних розладів після черепно-мозкових травм чи інсультів.

Другий блок – психокорекційний, проєкти якого створюються спеціальними психологами та психотерапевтами. Він спрямовується на подолання важкого психологічного шоку, прийняття нового тілесного образу, опрацювання посттравматичного стресу та профілактику рентних установок. Особлива увага при проєктуванні приділяється алгоритмам формування міжвідомчої допомоги в громаді, що описано у працях Н. Заверико стосовно технологізації соціального супроводу [4, с. 45]. Без належно спроєктованої психологічної частини програми людина відмовляється від виконання навіть доступних фізичних або соціальних завдань.

Третім блоком програми є соціально-адаптаційний та побутовий, розроблення якого покладається на фахівців із соціальної роботи та соціальних педагогів. У цьому блоці проєктуються заходи щодо відновлення або первинного формування навичок самообслуговування у змінених умовах, навчання користуванню асистивними засобами (кріслами колісними, тростинами, слуховими апаратами, спеціальними програмами-зчитувачами екранного тексту). Крім того, сюди закладаються рекомендації щодо розумного пристосування житлового та робочого простору особи.

Четвертий блок – освітньо-професійний, розробка якого вимагає залучення фахівців з інклюзивної освіти та профорієнтації. Тут проєктуються заходи з оцінки збереженого професійного потенціалу, визначення необхідності перекваліфікації, адаптації навчальних матеріалів та розробки індивідуального освітнього маршруту. Як наголошує А. Шевцов, поєднання освітньо-реабілітаційних технологій із трудовою діяльністю виступає найважливішим чинником повноцінної реінтеграції людей із обмеженими можливостями здоров'я, тому ці елементи мають бути чітко зафіксовані у документі [3, с. 162].

Міжсекторальний характер проєктування вимагає створення єдиного технологічного регламенту взаємодії закладів охорони здоров'я та соціального захисту. В умовах відсутності такого регламенту розробка програми перетворюється на формальне заповнення окремих бланків. Процес конструювання програми має розпочинатися ще в період перебування пацієнта на госпітальному етапі реабілітації. Фахівець із соціальної роботи має входити до складу мультидисциплінарної команди лікарні для того, щоб завчасно зібрати соціальний анамнез, оцінити характеристики житла та родини пацієнта, а також залучити соціально-педагогічний ресурс до проєктування майбутнього супроводу.

Суттєвим бар'єром на шляху якісного проєктування корекційно-розвивальних програм залишається розрив у професійній мові та підходах фахівців обох галузей. Медичний персонал при проєктуванні зазвичай оперує показниками анатомічних дефектів та клінічних симптомів, тоді як фахівці соціальної сфери орієнтуються на соціальний статус та надання пільг. Інструментом, що об'єднує ці підходи в єдину

концепцію проєкту, є Міжнародна класифікація функціонування. На її основі розробники програми формують єдиний функціональний профіль особи, де кожен медичний показник трансформується у конкретне корекційно-розвивальне завдання.

Якість розроблюваних програм безпосередньо залежить від рівня підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти у закладах вищої освіти. Сучасний фахівець із соціальної роботи чи спеціальний педагог повинен виступати не просто виконавцем сторонніх інструкцій, а безпосереднім розробником і модератором проєктування корекційно-розвивальних програм. Це вимагає володіння методологією педагогічного та соціального проєктування, знання медико-біологічних основ реабілітації, розуміння механізмів дії асистивних технологій та навичок роботи у міждисциплінарних командах.

У процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти необхідно впроваджувати спеціалізовані навчальні модулі, присвячені технологіям проєктування міжвідомчих реабілітаційних та корекційних програм. Зміст цієї підготовки має включати навчання принципам кейс-менеджменту, практиці застосування Міжнародної класифікації функціонування при конструюванні соціальних послуг, а також методам оцінки реабілітаційного та освітнього потенціалу дорослих осіб із набутими порушеннями.

Важливим аспектом підготовки фахівців до проєктування програм є формування вміння залучати до процесу розробки самого клієнта та його родину. Проєктування корекційно-розвивальної програми для дорослої людини не може здійснюватися авторитарно. Суб'єктний підхід вимагає, щоб особа з набутою інвалідністю була повноправним співавтором проєкту, визначала власні пріоритети, цілі та бажані результати. Навчання фахівців методам фасилітації, мотиваційного інтерв'ювання та роботи з сімейними системами є запорукою створення реалістичних та дієвих проєктів програм. Під час проєктування обов'язково мають враховуватися ресурси конкретної територіальної громади, у якій проживатиме особа. Проєкт програми не повинен містити відірваних від реальності вимог. Фахівець із соціальної роботи, беручи участь у проєктуванні, аналізує наявність у громаді інклюзивно-ресурсних хабів, доступного транспорту, підготовлених асистентів та можливостей для працевлаштування, закладаючи ці чинники у структуру розроблюваного документа.

Нормативно-правове забезпечення міжсекторального проєктування потребує узаконення єдиної форми індивідуальної корекційно-розвивальної програми, яка б мала наскрізний статус і визнавалася як закладами охорони здоров'я, так і установами соціального захисту населення. Створення єдиного цифрового середовища для розробки та коригування таких програм дозволить фахівцям різних відомств у режимі реального часу вносити зміни до проєкту, відстежувати динаміку досягнення поставлених цілей та коригувати навантаження.

Таким чином, міжсекторальна взаємодія закладів охорони здоров'я та соціального захисту в процесі проєктування корекційно-розвивальних програм виступає вирішальним чинником забезпечення їхньої

системності, адресності та наукової обґрунтованості. Перехід від фрагментарних рекомендацій до створення єдиного міжвідомчого проєкту програми дозволяє усунути часовий розрив між лікуванням та адаптацією, забезпечити ефективне використання відновлювального потенціалу дорослої людини та створити умови для її максимальної автономії. Ключовою умовою реалізації такого підходу є оновлення змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти, які повинні володіти високим рівнем проєктної культури та міждисциплінарної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. Київ : КНТ, 2009. 224 с.

2. НК 030:2022. Класифікатор функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я : Наказ МОЗ України від 19.04.2022 р. № 667. Київ, 2022. 506 с.

3. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і реабілітації осіб з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 29. С. 160–165.

4. Заверико Н. В. Технології соціальної роботи в громаді : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 192 с.

Вікторія Матвійчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ганна Хвороба,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗВУКОВИМОВИ

Мовлення є складним психофізіологічним процесом, що забезпечує комунікацію, соціалізацію та повноцінний когнітивний розвиток особистості в молодшому шкільному віці [5, с. 367; 4, с. 115]. У сучасній освітній практиці спостерігається стійка тенденція до зростання кількості дітей початкових класів із різноманітними дефектами мовлення, серед яких чільне місце посідають порушення звуковимови, дислалія, дизартрія, а також фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) та загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) [5, с. 370; 1, с. 3]. Мовленнєві розлади у дітей початкової школи не вичерпуються ізольованими дефектами артикуляції, а мають системний характер, оскільки несформованість фонематичного сприймання та звукового аналізу негативно позначається на становленні лексико-граматичної будови, спричиняє труднощі в засвоєнні шкільної програми та призводить до виникнення вторинних розладів писемного мовлення – дисграфії та дислексії [5, с. 372; 4, с. 116]. У зв'язку з цим традиційні методи логопедичного впливу вимагають суттєвого оновлення шляхом інтеграції новітніх науково обґрунтованих корекційно-розвиткових технологій [2, с. 4; 1, с. 4].

Сутність поняття «інноваційна логопедична технологія» в сучасній спеціальній педагогіці трактується як сукупність впроваджених у практику нових методів, прийомів і засобів, які володіють підвищеною корекційною ефективністю порівняно з традиційними підходами та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога [2, с. 16]. Дослідження М. Лук'янової засвідчують, що логопедія володіє міждисциплінарним характером і функціонує на перетині педагогіки, психології, нейрології та лінгвістики, адаптуючи найбільш результативні методики суміжних наук [2, с. 20; 1, с. 4]. Класифікаційна система інноваційних логопедичних технологій охоплює такі провідні напрями: інтерактивні методики, ігрові технології, інформаційно-комунікаційні засоби (ІКТ), логоритміку, здоров'язбережувальні технології, сучасні види масажу, сенсорні технології та мнемотехніку [2, с. 21]. Застосування зазначеного арсеналу дозволяє запобігти швидкій втомлюваності молодших школярів, підвищує їхній пізнавальний інтерес та забезпечує позитивну мовленнєву мотивацію в освітньому процесі [2, с. 14; 2, с. 20].

Серед інтерактивних технологій корекції мовлення особливий освітній потенціал демонструє дидактичний синквейн (сенкан), що являє

собою неримований п'ятирядковий вірш певної синтаксичної структури [2, с. 23; 2, с. 28]. М. Лук'янова зазначає, що складання синквейна сприяє активізації словникового запасу, закріпленню знань про частини мови (іменники, прикметники, дієслова), розвитку асоціативного й критичного мислення, а також формуванню вміння лаконічно та логічно висловлювати власну думку [2, с. 23; 2, с. 32]. Перший рядок синквейна позначає тему (іменник), другий містить два прикметники, третій – три дієслова, четвертий виражає особисте ставлення у вигляді фрази із чотирьох слів, а п'ятий рядок являє собою слово-резюме чи синонім до теми [2, с. 28; 2, с. 31; 2, с. 35]. Для молодших школярів із мовленнєвими вадами дидактичний синквейн виконує подвійну функцію: виступає захопливою грою для дитини та слугує дієвим діагностичним інструментом для логопеда, дозволяючи оцінити якість засвоєння вивченого лексико-граматичного матеріалу [2, с. 33; 2, с. 38].

Важливим підґрунтям підвищення ефективності логопедичної допомоги є ігрова діяльність, яка в молодшому шкільному віці виступає природним містком між предметно-практичними діями та навчальним процесом [4, с. 117]. Дослідження О. Рудюк доводять, що використання дидактичних, сюжетно-рольових, театралізованих та рухливих ігор забезпечує комплексний вплив на всі компоненти мовленнєвої системи [4, с. 118]. Сенсорні та рухливі ігри з музично-ритмічним супроводом і логоритмікою розвивають координацію рухів, артикуляційну моторику й мовленнєве дихання [2, с. 24; 4, с. 119]. Сучасний етап розвитку логопедії характеризується також активним залученням цифрових інструментів та програмних продуктів (платформ LearningApps, Wordwall, комплексів «Адаптація-Лого»), які візуалізують складні мовленнєві поняття, створюють інтерактивне середовище та персоналізують корекційний процес [2, с. 24; 4, с. 119].

Трансформація системи освіти України та розбудова інклюзивного освітнього середовища зумовлюють перехід від ізольованих логопедичних занять до цілісного логопедичного супроводу молодших школярів із мовленнєвими порушеннями [3, с. 11; 3, с. 19]. Як зазначає І. Радченко, ефективність супроводу визначається дотриманням принципів активної діяльності дитини, диференційованості, системності та адекватності корекційних заходів [3, с. 30]. Визначальною умовою успішного подолання вад звуковимови в умовах інклюзії є полідисциплінарний (командний) підхід, що передбачає узгоджену співпрацю вчителя-логопеда, класного керівника, асистента вчителя, практичного психолога та батьків дитини [3, с. 32]. Включення батьків як рівноправних партнерів у корекційно-розвивальний процес забезпечує систематичне закріплення сформованих мовленнєвих навичок у домашніх умовах та сприяє соціальній адаптації учня [3, с. 34].

Отже, сучасна організація логопедичної допомоги молодшим школярам із порушеннями звуковимови базується на гармонійному поєднанні традиційних класичних методик із новітніми інноваційними технологіями [2, с. 20; 2, с. 61]. Впровадження інтерактивних ігрових методів, дидактичного синквейна, логоритмічних вправ та цифрових засобів стимулює пізнавальну активність учнів, оптимізує процес

автоматизації та диференціації звуків і розвиває зв'язне мовлення [2, с. 20; 2, с. 36; 4, с. 120]. Здійснення системного логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання на засадах командної взаємодії фахівців і родини створює оптимальні умови для успішного навчання, комунікації та гармонійного розвитку молодшого школяра [3, с. 32].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережна С. Інноваційні форми роботи при фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. 20 с.

2. Лук'янова М. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення : кваліфікаційна робота магістра / Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Запоріжжя, 2025. 69 с.

3. Радченко І. Особливості логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища : кваліфікаційна робота магістра / Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2023. 85 с.

4. Рудюк О. О. Ігрова діяльність як ефективний засіб корекційно-розвиткової роботи молодшого школяра з мовленнєвими порушеннями. XI Всеукраїнська науково-практична конференція... Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2025. URL: https://eprints.zu.edu.ua/43568/ (дата звернення: 13.10.2026).

5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 5-те вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ Й ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ганна Афузова,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВІД КРИЗОВОГО РЕАГУВАННЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТІЙКОСТІ

Повномасштабна війна в Україні спричинила суттєві зміни в умовах функціонування соціальної та освітньої сфер, зумовивши необхідність переосмислення змісту професійної підготовки фахівців у галузі соціальної підтримки, захисту прав людини, освіти та інклюзії. Вимушене переміщення населення, порушення соціальних зв'язків, зростання потреб у психосоціальній підтримці, обмеження доступу до освітніх і соціальних послуг та тривала нестабільність створюють нові вимоги до професійної компетентності соціальних працівників і педагогів.

У сучасних українських наукових дослідженнях дедалі виразніше простежується необхідність оновлення традиційних моделей професійної підготовки відповідно до викликів воєнного часу. Так, зокрема, І. Іскерський звертає увагу на психологічну підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій, розвиток стресостійкості, культури безпеки та використання дистанційних технологій навчання [1]. Н. Павлишина та І. Кузава розглядають специфіку підготовки спеціальних педагогів в умовах воєнного стану, актуалізуючи питання готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [3]. О. Товстуха підкреслює важливість перегляду критеріїв професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які в умовах по- та поствоєнного часу виходять за межі традиційних освітніх програм [5].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати пріоритетні напрями трансформації професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти відповідно до викликів війни та перспектив післявоєнного відновлення України. Методологічну основу становлять системний, компетентнісний, міждисциплінарний і особистісно орієнтований підходи; застосовано методи аналізу наукових джерел, порівняння, узагальнення та концептуального синтезу.

Одним з важливих напрямів трансформації професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах війни є інтеграція травмаінформованого підходу в зміст професійної підготовки.

В умовах війни фахівці дедалі частіше взаємодіють з особами, які пережили втрати, вимушене переміщення, тривале перебування в небезпеці або інші потенційно травматичні події. Це зумовлює потребу формувати здатність помічати ознаки психологічного дистресу, враховувати вплив стресового досвіду на поведінку, навчання й соціальну взаємодію, забезпечувати психологічно безпечне середовище та запобігати повторній травматизації. Не менш важливими є усвідомлення меж власної компетенції та знання алгоритмів перенаправлення до спеціалізованих служб. Травмаінформованість не означає, що кожен педагог чи соціальний працівник має здійснювати психотерапію.

Другим напрямом оптимізації професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах війни має стати розвиток їх кризової адаптивності та професійної готовності до роботи з різними групами отримувачів послуг. У дослідженні О. Товстухи, присвяченому підготовці фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їхніх сімей, запропоновано критерії професійної готовності, які охоплюють ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, індивідуально-особистісний та оцінно-рефлексивний аспекти [5]. Такий багатовимірний підхід підтверджує необхідність поєднання спеціальних знань, практичних умінь, етичних установок і професійної рефлексії.

Третім напрямом у трансформації професійного навчання соціальних працівників та спеціальних педагогів і психологів можна визначити посилення практикоорієнтованості та безперервності професійного розвитку. В. Костіна, О. Могилка, А. Бондарева й О. Радіч аналізують досвід підвищення професійної компетентності надавачів соціальних послуг у воєнний час на прикладі Харківської області [2]. Висвітлений ними регіональний досвід дає підстави розглядати адаптацію методичного забезпечення, практичне навчання та підтримку фахівців як значущі складові реагування на зміну потреб громад. Доцільним є використання кейс-методу, ситуаційного моделювання, супервізійного розбору випадків і практикоорієнтованих тренінгів.

Трансформація професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах війни була б неповною, якби лишилося без уваги поглиблення інклюзивної компетентності з урахуванням багатовимірності соціальної вразливості (четвертий напрям). Війна посилила як бар'єри доступу до освіти для осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами, так і перешкоди, пов'язані з економічною нестабільністю, вимушеним переміщенням, цифровою нерівністю, небезпекою та соціальною ізоляцією. Л. Прохоренко досліджує питання інклюзивності й безбар'єрності освіти осіб з особливими потребами в умовах війни [4]. Відтак підготовка має орієнтуватися на здатність виявляти взаємопов'язані бар'єри участі, оцінювати індивідуальні потреби та обирати гнучкі стратегії підтримки.

Не менш важливим для оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і фахівців у галузі спеціальної освіти в умовах війни є п'ятий напрям – формування міждисциплінарної компетентності та навичок професійної взаємодії. Комплексний характер проблем, спричинених війною, потребує узгоджених дій соціальних

працівників, педагогів, психологів, медичних працівників, фахівців із реабілітації та представників громадського сектору. Тому освітні програми мають передбачати відпрацювання алгоритмів міжвідомчої співпраці, командного розгляду складних випадків, координації послуг та етичної комунікації. Окремої уваги потребує захист персональних даних і дотримання конфіденційності під час обміну інформацією між службами, зокрема і з урахуванням ризиків цифровізації соціальних та освітніх послуг.

Наприкінці (але не за значущістю), шостим напрямом трансформації професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах війни можна відзначити розвиток професійної стійкості та культури турботи про власне психічне здоров'я. Тривала робота в умовах підвищеного психоемоційного навантаження може супроводжуватися ризиками професійного виснаження та вторинного травматичного стресу. Професійна підготовка має включати розвиток навичок саморегуляції, рефлексії, розпізнавання перевантаження та своєчасного звернення по допомогу. Водночас стійкість не можна трактувати лише як індивідуальну відповідальність працівника: її підтримують і належна організація праці, і доступ до супервізії, і колегіальна взаємодія та доступність психологічної допомоги.

Узагальнення наведених положень дозволяє запропонувати концептуальну модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах тривалих криз. Вона охоплює шість взаємопов'язаних компонентів: травмаінформовану компетентність, кризову адаптивність, практичну готовність до діяльності, інклюзивну компетентність, міждисциплінарну взаємодію та професійну стійкість. На відміну від фрагментарного засвоєння окремих професійних функцій, модель передбачає інтеграцію цих складових у здатність забезпечувати якість, доступність, безперервність і етичність підтримки за умов нестабільності. Модель є теоретичною пропозицією, що потребує емпіричної перевірки.

Практична реалізація запропонованих орієнтирів можлива через оновлення змісту освітніх компонентів, запровадження міждисциплінарних навчальних модулів, розширення практики в соціальних службах та інклюзивно-ресурсних центрах, розвиток партнерств із громадськими організаціями. Оцінювання результатів підготовки доцільно здійснювати не лише за обсягом засвоєних знань, а й за здатністю здобувачів обґрунтовувати професійні рішення, взаємодіяти в команді, визначати межі відповідальності та адаптувати підтримку до потреб конкретної людини.

Отже, аналіз українських досліджень 2024-2025 років засвідчує актуальність оновлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти відповідно до викликів воєнного часу. Пріоритетними напрямами є інтеграція травмаінформованого підходу, розвиток кризової адаптивності, посилення практикоорієнтованості, розширення інклюзивної та міждисциплінарної компетентностей, а також забезпечення професійної стійкості. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку запропонованої моделі та

визначення індикаторів готовності випускників до роботи в умовах тривалих криз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іскерський І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. № 2 (12). С. 20–29. URL: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315001 (дата звернення: 05.10.2026).

2. Костіна В. В., Могилка О. П., Бондарева А. В., Радіч О. С. Досвід підвищення професійної компетентності надавачів соціальних послуг в умовах війни. *Психологія та соціальна робота*. 2025. № 1. С. 136–149. URL: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.13 (дата звернення: 05.10.2026).

3. Павлишина Н., Кузава І. Особливості підготовки майбутніх спеціальних педагогів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 3. С. 81–86. URL: https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.12 (дата звернення: 05.10.2026).

4. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 116. № 4. С. 193–210. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205 (дата звернення: 05.10.2026).

5. Товстуха О. Критерії професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. Вип. 2 (57). С. 207–210. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.57.207-210 (дата звернення: 05.10.2026).

Наталія Базима,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

Христина Ковкрак,
завідувачка сектору підтримки освітніх інформаційних систем
відділу розвитку та підтримки інформаційних систем
Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики»

АНАЛІЗ КІЛЬКОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У 2020-2026 РОКАХ

Закони України «Про освіту» (від 05.09.2017 р.), за ухваленням 23 травня 2017 року Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг забезпечує дітям з ООП повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності» [3]. Діти з особливими освітніми потребами, в тому числі зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, мають право на здобуття освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. І завдання системи освіти на всіх рівнях – бути максимально гнучкою та спроможною до забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації, незважаючи на виклики сучасності, зокрема багаторічну військову агресію з боку РФ.

Аналізуючи контингент закладів загальної середньої освіти, відмічаємо, що за останні п'ять років кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти збільшилась майже удвічі. Зокрема, на 2020-2021 навчальний рік кількість учнів з особливими освітніми потребами була 25078 осіб, а кількість інклюзивних класів 18681. У 2021-2022 н.р. кількість учнів з особливими освітніми потребами складала 32686 осіб, які відвідували 23216 інклюзивних класів. Станом на 2022-2023 навчальний рік кількість учнів з особливими освітніми потребами збільшилась до 33861 осіб, а кількість класів виросла до 24995. У 2023-2024 навчальному році також простежувалося зростання: 40354 учнів з особливими освітніми потребами та 29321 інклюзивний клас.

За оперативними статистичними даними станом на 01.01.2025 [1]: кількість інклюзивних груп закладів дошкільної освіти складала 7658, в них вихованців з особливими освітніми потребами – 15297, кількість інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти налічувала 33397, в них учнів з особливими освітніми потребами – 47610, кількість спеціальних груп закладів дошкільної освіти нараховувала 3027, в них вихованців з особливими освітніми потребами – 34531, кількість спеціальних класів закладів загальної середньої освіти складала 728, в них учнів з особливими освітніми потребами – 6179.

Дослідження Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» станом на травень 2026 року фіксували 11940 функціонуючих закладів загальної середньої освіти, серед яких працювали у звичному режимі (очно) 8586 закладів (71,91 %), працювали дистанційно 1305 (10,93 %)

закладів, працювали змішано 2049 закладів (17,16 %). Їх відвідувало 3582340 учнів, у тому числі кількість першокласників складала 255 266 осіб, а учнів 11(12) класів – 252751 особа. При чому, інклюзивне навчання станом на травень 2026 року було організовано у 8016 закладах, а кількість інклюзивних класів становила 38573 одиниці [2].

Зупинимось на огляді різних категорій школярів з особливими освітніми потребами на початок 2025-2026 н. р. більш деталізовано: кількість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, із числа учнів з особливими освітніми потребами – 13 014 (з них зі складними порушеннями – 2 144), незрячих – 370 (з них зі складними порушеннями – 17), зі зниженим зором – 3 398 (з них зі складними порушеннями – 48), нечуючих – 1 303 (з них зі складними порушеннями – 48), зі зниженим слухом – 1 426 (з них зі складними порушеннями – 287), з порушеннями опорно-рухового апарату – 1 247 (з них зі складними порушеннями – 296), з тяжкими порушеннями мовлення – 4 526 (з них зі складними порушеннями – 934), з порушеннями психічного розвитку – 95 (з них зі складними порушеннями – 23), з розладами аутистичного спектра – 1 658 (з них зі складними порушеннями – 746), із синдромом Дауна – 366 (з них зі складними порушеннями – 142), з іншими нозологіями – 1 437. Окремо відмітимо 4 002 дітей зі складними порушеннями розвитку [5]. Зазначимо, що вказані дані можуть змінюватись відповідно до оновленої інформації та статистичних звітів.

Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, схвалена розпорядженням № 527-р від 07.06.2024 [4], визначає рамки системної трансформації освітнього середовища з метою створення безбар'єрної та доступної освіти для всіх. Зростання кількості дітей, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, вимагає від держави, поряд із пріоритетністю створення безпечного, комфортного, інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу, підвищення якості освітньої діяльності закладів освіти усіх рівнів. Це зачіпає і пошуки новітніх шляхів якісної підготовки фахівців у сфері корекційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані у сфері загальної середньої освіти URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 31.08.2026).

2. Основні освітні статистичні дані Інституту освітньої аналітики. URL: https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/ (дата звернення: 31.08.2026).

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

4. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : розпорядження № 527-р від 07.06.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р). (дата звернення: 31.08.2026).

5. Статистичні дані Інституту освітньої аналітики. URL: https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2026-2/(дата звернення: 31.08.2026).

Дмитро Воронецький,
курсант, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 125 Кібербезпека та захист інформації
Харківського національного університету внутрішніх справ

Арсеній Калич,
курсант, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 125 Кібербезпека та захист інформації
Харківського національного університету внутрішніх справ

Ростислав Фещенко,
курсант, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 125 Кібербезпека та захист інформації
Харківського національного університету внутрішніх справ

Олександр Пасічник,
курсант, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 125 Кібербезпека та захист інформації
Харківського національного університету внутрішніх справ

Сергій Калякін,
старший викладач кафедри протидії кіберзлочинності
Харківського національного університету внутрішніх справ

ЦИФРОВА БЕЗПЕКА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ: РИЗИКИ ТА ШЛЯХИ ЗАХИСТУ

Повномасштабна війна змусила заклади освіти перейти на дистанційний або змішаний формат навчання, і для здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) цей перехід виявився водночас життєво необхідним і технічно вразливим: родини дітей з інвалідністю нерідко втрачали асистивні пристрої під час евакуації, а частина педагогів виявилася не готовою до дистанційної роботи з такими дітьми [2]. Водночас сам перехід на вимушене онлайн-навчання відбувався стихійно, без єдиних технічних стандартів, що й зумовило необхідність узагальнення світових практик для українських закладів освіти [4]. У цих умовах саме діти з ООП і їхні родини, а не заклад освіти, стають основною точкою кіберризику: урок проводиться не з керованого інституційного акаунта, а з домашнього пристрою батьків, який одночасно є робочим, ігровим і навчальним.

Метою статті є визначення специфічних кіберризиків дистанційного навчання дітей з ООП в умовах війни та обґрунтування мінімального набору заходів кібергігієни для їх зменшення в межах професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти.

Аналіз документованих проблем організації дистанційної освіти дітей з інвалідністю [2] дозволяє виокремити три типові джерела вразливості. По-перше, це спільні сімейні пристрої без розмежування облікових записів: той самий телефон чи планшет, з якого дитина заходить на урок,

батьки використовують для банкінгу та спілкування, що робить фішинг, спрямований на дорослого члена родини, непрямою загрозою і для освітнього процесу дитини. По-друге, передавання чутливих персональних даних – зокрема відомостей індивідуальної програми розвитку (ІПР), що містить медичний і психологічний профіль дитини – відбувається через звичайні месенджери-групи вчитель-батьки без жодного шифрування чи контролю доступу. По-третє, витік посилання на відеоконференцію («zoom-бомбінг») для дитини з аутизмом чи сенсорними особливостями є не просто технічним інцидентом, а зривом усієї адаптованої структури заняття, відновити яку протягом уроку часто неможливо. Загальна модель захисту цифрового освітнього простору – розмежування доступу, шифрування даних, навчання цифровій грамотності та кібергігієні [3] – залишається правильною, але потребує адаптації саме під ці три джерела, а не під типового дорослого здобувача вищої освіти, на якого орієнтована більшість наявних методик викладання кібергігієни [1].

Висновки. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах війни має включати окремий, спрощений модуль кібергігієни, що не дублює курс для технічних спеціальностей [1], а напряму відповідає трьом виявленим ризикам: правило окремого облікового запису для дитини на сімейному пристрої, заборона передавання документів ІПР через месенджери на користь захищеного середовища закладу освіти, обов'язковий пароль і «зала очікування» для кожної онлайн-сесії з дитиною з ООП. Інтеграція такого модуля в програми підготовки та підвищення кваліфікації асистентів учителя й фахівців інклюзивно-ресурсних центрів є прямою й реалістичною відповіддю на виклик, який війна поставила перед професійною підготовкою фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габорець О. А., Горелов Ю. П., Кобзєв І. В. Методичні аспекти викладання кібергігієни у рамках дистанційного навчання. URL: https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/35034 (дата звернення: 01.10.2026).

2. Лісовець О., Уварова В. Організація дистанційної освіти дітей з інвалідністю в умовах воєнного стану. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 1(125). URL: https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17331 (дата звернення: 01.10.2026).

3. Швардак М. В. Кібербезпека у цифровому освітньому просторі. Науковий вісник. 2025. № 12(2). URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-2 (дата звернення: 01.10.2026).

4. Щербаченко В., Слюсаренко А. Д., Артюхов А. Рекомендації щодо вимушеного онлайн-навчання для закладів освіти в період війни на основі кращих світових практик. URL: https://er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/12249 (дата звернення: 01.10.2026).

Віталій Кульчицький,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач, професор кафедри педагогіки вищої школи
та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університет
імені І. Я. Горбачевського

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації, спричинені повномасштабною війною в Україні, зумовлюють суттєві зміни у вимогах до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Соціальні працівники, соціальні педагоги, фахівці із соціальної роботи та інші представники соціальної сфери сьогодні працюють в умовах підвищеної соціальної напруженості, значного зростання кількості людей, які потребують допомоги, переміщення населення, втрати житла та роботи, розриву соціальних зв'язків, сімейних криз і складних життєвих обставин. У таких умовах професійна діяльність соціального фахівця набуває особливої суспільної значущості.

Війна істотно змінює характер соціальних проблем та водночас висуває нові вимоги до змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців. Традиційної сукупності теоретичних знань і практичних умінь уже недостатньо. Важливого значення набуває формування здатності діяти в умовах невизначеності, швидко приймати професійні рішення, надавати комплексну соціальну підтримку різним категоріям населення, ефективно взаємодіяти з представниками інших професій та установ, дотримуватися принципів професійної етики й прав людини [2, с. 124–135].

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери є складним, багаторівневим педагогічним процесом, спрямованим на формування системи професійних компетентностей, ціннісних орієнтацій, практичних умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективної соціальної діяльності. В умовах воєнного стану цей процес має бути зорієнтований не лише на засвоєння професійних знань, а й на підготовку майбутнього фахівця до роботи у складних, нестандартних та кризових ситуаціях.

Однією з основних педагогічних засад такої підготовки є компетентнісний підхід. Його реалізація передбачає формування інтегрованої здатності фахівця застосовувати знання, уміння, досвід і професійні цінності для розв'язання конкретних соціальних проблем. В умовах війни особливого значення набувають компетентності у сфері кризового консультування, соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб, роботи із сім'ями військовослужбовців, ветеранами, дітьми та молоддю, людьми з інвалідністю, особами, які пережили насильство або втрату близьких.

Важливою складовою професійної компетентності є здатність діяти в умовах невизначеності та ризику. Майбутній фахівець повинен уміти оцінювати соціальну ситуацію, визначати пріоритетні потреби клієнта,

прогнозувати можливі наслідки професійного втручання та обирати оптимальні способи допомоги. Тому освітній процес доцільно будувати з використанням проблемних і ситуаційних завдань, кейс-методу, ділових і рольових ігор, моделювання кризових ситуацій [3, с. 191–194].

Не менш важливою педагогічною засадою є практико-орієнтований характер професійної підготовки. Теоретичні знання мають систематично поєднуватися з практичною діяльністю. Особливу роль у цьому контексті відіграють навчальні та виробничі практики, волонтерська діяльність, участь здобувачів вищої освіти у соціальних проєктах, взаємодія із закладами соціального захисту населення, громадськими та благодійними організаціями. Такий підхід дає можливість майбутньому фахівцеві ще під час навчання ознайомитися з реальними проблемами населення та сформувати досвід професійної взаємодії.

В умовах воєнного стану особливої актуальності набуває міждисциплінарний підхід. Соціальні проблеми, що виникають унаслідок війни, рідко можуть бути ефективно вирішені в межах лише одного професійного напряму. Соціальний фахівець має взаємодіяти з психологами, педагогами, медичними працівниками, юристами, представниками органів державної влади та місцевого самоврядування, громадських організацій [1, с. 3-12]. Отже, освітній процес повинен створювати умови для формування навичок командної роботи, професійної комунікації та міжвідомчої взаємодії.

Важливим напрямом професійної підготовки є формування комунікативної компетентності. Соціальна робота передбачає постійну взаємодію з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах і можуть демонструвати страх, агресію, недовіру, розгубленість або емоційне виснаження. Майбутній фахівець повинен володіти техніками активного слухання, емпатійного спілкування, ненасильницької комунікації, ведення складного діалогу та врегулювання конфліктів. Водночас професійна комунікація має ґрунтуватися на повазі до гідності людини, конфіденційності та недопущенні дискримінації.

Окремого значення набуває ціннісно-етична складова професійної підготовки. В умовах війни соціальний фахівець може працювати з людьми, які зазнали значних втрат і травматичного досвіду. Це потребує високого рівня професійної відповідальності, толерантності, гуманності, етичної зрілості та поваги до автономії клієнта [5, с. 193–201]. Освітній процес має сприяти усвідомленню майбутніми фахівцями соціальної справедливості, людської гідності, рівності, солідарності та відповідальності як фундаментальних професійних цінностей.

Водночас важливою педагогічною умовою є цифровізація професійної підготовки. Сучасний соціальний фахівець повинен уміти використовувати цифрові платформи, інформаційні системи, засоби дистанційної комунікації та електронні ресурси для пошуку й надання соціальних послуг. В умовах війни цифрові технології дають змогу підтримувати контакт із клієнтами, які перебувають в інших регіонах або за кордоном, здійснювати інформаційне консультування, координувати допомогу та забезпечувати доступ до необхідних ресурсів.

Перспективним є також використання симуляційних технологій та цифрового моделювання професійних ситуацій. Здобувач вищої освіти

може опрацьовувати змодельовані випадки звернення внутрішньо переміщеної особи, сім'ї військовослужбовця, ветерана, людини, яка втратила житло, або дитини, яка потребує соціального супроводу. Це дозволяє безпечно формувати алгоритми професійної поведінки та розвивати навички прийняття рішень.

Особливої уваги потребує підготовка до роботи з різними вразливими категоріями населення. Освітні програми доцільно доповнювати змістовими модулями, присвяченими соціальній роботі з внутрішньо переміщеними особами, ветеранами та членами їхніх сімей, дітьми, які постраждали від війни, особами з інвалідністю, людьми похилого віку, сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. Важливо не обмежуватися інформуванням здобувачів вищої освіти про особливості роботи з такими категоріями, а формувати практичні алгоритми професійної допомоги.

Водночас професійна підготовка має передбачати формування резильєнтності майбутніх фахівців, тобто здатності зберігати професійну ефективність, адаптуватися до складних умов і відновлювати власні ресурси. Робота в соціальній сфері під час війни пов'язана з високим емоційним навантаженням, тому здобувачів вищої освіти необхідно навчати методів саморегуляції, професійної рефлексії, командної підтримки та профілактики професійного вигорання. Важливо формувати розуміння того, що турбота про власний професійний і психологічний ресурс є необхідною передумовою якісної допомоги іншим [4, с. 252-263].

Значний педагогічний потенціал має рефлексивний підхід. Майбутній фахівець повинен не лише виконувати професійні дії, а й аналізувати їх результати, усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, оцінювати ефективність обраних методів соціальної роботи. Для цього доцільно використовувати рефлексивні щоденники, портфоліо, самооцінювання, аналіз практичних кейсів, групові обговорення та супервізійні форми роботи.

Таким чином, педагогічна система професійної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах воєнного стану має бути гнучкою, практико-орієнтованою, компетентнісною, міждисциплінарною та людиноцентрованою. Її результатом має стати не лише професійно компетентний працівник, а фахівець, здатний ефективно діяти в умовах кризових ситуацій, швидко адаптуватися до змін, працювати в команді та забезпечувати соціальну підтримку різним категоріям населення.

Отже, воєнний стан зумовлює необхідність переосмислення змісту та організації професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Сучасні виклики потребують переходу від переважно інформаційної моделі навчання до компетентнісної та практико-орієнтованої системи, у межах якої майбутній фахівець набуває готовності до професійної діяльності в умовах невизначеності, соціальних криз і підвищеного ризику.

До ключових педагогічних засад професійної підготовки належать компетентнісний, практико-орієнтований, міждисциплінарний, особистісно орієнтований і рефлексивний підходи; розвиток комунікативної, цифрової та соціальної компетентностей; формування етичної культури, професійної відповідальності та резильєнтності; широке

використання проблемного навчання, кейс-технологій, симуляцій, практик і соціальних проєктів.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та педагогічне обґрунтування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери до діяльності в умовах війни, визначення критеріїв її ефективності, а також створення відповідного навчально-методичного забезпечення. Особливого значення набуває посилення взаємодії закладів вищої освіти із соціальними службами, органами місцевого самоврядування, громадськими та волонтерськими організаціями, що сприятиме наближенню професійної освіти до реальних потреб українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко О. Співпраця закладу вищої освіти та роботодавців щодо професійної підготовки соціальних працівників. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2024. Вип. 41. С. 3–12.

2. Максимовська Н. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах сучасних викликів. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки.* 2024. № 2(13). С. 124–135.

3. Михнюк С. Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. Вип. 50. С. 191–194.

4. Руднєва А. О., Мальована Ю. Г. Групи соціально-психологічної підтримки як ефективний інструмент соціальної роботи в умовах війни. *Психологія та соціальна робота.* 2024. № 1. С. 252–263.

5. Червоненко К. С., Сташук О. О. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії з клієнтами. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2023. № 10. С. 193–201.

Геннадій Кучеров,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри гуманітарних наук та інклюзивної освіти
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ВІЙНА В УКРАЇНІ ЯК ЧИННИК ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Повномасштабна війна в Україні зумовила суттєві зміни в соціальному становищі населення, загострила наявні соціальні проблеми та створила нові виклики для системи соціального захисту. Вимушене переміщення громадян, втрата житла й засобів до існування, роз'єднання сімей, інвалідність унаслідок бойових дій, переживання втрати близьких, психологічні травми та труднощі адаптації до нових умов життя визначили потребу в розширенні функцій соціальної роботи. За таких обставин соціальний працівник стає не лише фахівцем, який забезпечує доступ до соціальних послуг, а й посередником між людиною та державними інституціями, координатором допомоги, консультантом, представником інтересів уразливих груп і учасником процесів відновлення громад. Це актуалізує питання переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи, удосконалення освітніх програм і посилення їхньої практичної спрямованості.

Війна змінила характер соціальних проблем, із якими стикаються громадяни, та підвищила вимоги до професійної готовності соціальних працівників. До традиційних напрямів діяльності – соціального супроводу, консультування, сприяння працевлаштуванню, підтримки сімей і захисту прав дітей – додалися завдання, пов'язані з реагуванням на надзвичайні ситуації, організацією гуманітарної допомоги, підтримкою внутрішньо переміщених осіб, взаємодією з ветеранами та їхніми сім'ями, допомогою людям із інвалідністю, а також сприянням соціальній адаптації постраждалих від бойових дій. Відповідно, професійна підготовка майбутніх фахівців має враховувати не лише стабільні умови функціонування соціальних служб, а й можливість працювати в ситуаціях невизначеності, дефіциту ресурсів, підвищеного емоційного напруження та швидкої зміни потреб населення.

Важливим орієнтиром для переосмислення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи є міжнародне розуміння соціальної роботи як практичної професії та академічної дисципліни, спрямованої на соціальні зміни, розвиток суспільства, зміцнення соціальної згуртованості, захист прав людини й розширення можливостей особистості. Міжнародна федерація соціальних працівників наголошує на центральному значенні соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманітності [1]. У воєнних умовах ці принципи набувають особливого значення, оскільки соціальний працівник повинен не лише реагувати на конкретну потребу людини, а й розуміти соціальні причини її вразливості, протидіяти дискримінації,

сприяти відновленню самостійності та забезпечувати рівний доступ до допомоги. Отже, професійна освіта має формувати здатність майбутнього фахівця поєднувати індивідуальну підтримку з аналізом ширшого соціального середовища та роботою на рівні громади.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення освітніх програм є розвиток компетентностей кризового реагування. Майбутні соціальні працівники повинні володіти навичками первинного оцінювання потреб людини або сім'ї, визначення невідкладних ризиків, складання плану допомоги, організації перенаправлення до відповідних служб і координації міжвідомчої взаємодії. Особливої уваги потребує підготовка до роботи з людьми, які пережили втрату близьких, вимушене переміщення, насильство, руйнування житла або інші травматичні події. У рекомендаціях Міжвідомчого постійного комітету щодо психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях підкреслюється необхідність скоординованих дій гуманітарних, медичних, освітніх і соціальних структур [2]. Відповідно, майбутніх фахівців доцільно навчати не лише індивідуального консультування, а й командної роботи, оцінювання соціальних ризиків, дотримання принципу безпеки та взаємодії з громадськими організаціями, волонтерськими ініціативами й органами місцевого самоврядування.

Не менш важливим є розвиток психологічної компетентності майбутнього соціального працівника. У повсякденній професійній діяльності він може контактувати з людьми, які переживають гострий стрес, тривогу, горе, почуття безпорадності або труднощі адаптації до нових життєвих обставин. Це вимагає розуміння психологічних реакцій на травматичні події, володіння навичками підтримувального спілкування, активного слухання, встановлення довірливого контакту та розпізнавання ситуацій, коли людині потрібна спеціалізована психологічна чи психіатрична допомога. Водночас необхідно чітко розмежовувати професійні повноваження соціального працівника й психолога: соціальний працівник може забезпечувати первинну емоційну підтримку, допомагати у відновленні соціальних зв'язків і доступі до послуг, але не повинен підміняти фахівців, які надають спеціалізовану допомогу. Важливою складовою навчання має стати також профілактика професійного вигорання, розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення професійних меж і вміння звертатися по супервізійну підтримку.

Особливого значення в умовах війни набуває підготовка до роботи з внутрішньо переміщеними особами, ветеранами, людьми з інвалідністю, дітьми, людьми старшого віку та сім'ями, які втратили звичні джерела підтримки. Потреби цих груп не є однорідними, тому надання допомоги має ґрунтуватися на індивідуальному оцінюванні ситуації, повазі до гідності людини та визнанні її здатності брати участь в ухваленні рішень. Майбутні фахівці повинні вміти інформувати громадян про доступні соціальні послуги, допомагати у відновленні документів і соціальних зв'язків, сприяти доступу до житла, освіти, охорони здоров'я та працевлаштування, а також захищати права людей, які зазнають соціального виключення. Закон України «Про соціальні послуги» визначає правові та організаційні засади надання соціальних послуг і є важливим нормативним орієнтиром для підготовки фахівців, які працюватимуть у

системі соціального захисту [3]. Вивчення законодавства має поєднуватися з практичним аналізом ситуацій, щоб студенти вміли застосовувати нормативні положення в конкретних умовах.

Переосмислення професійної підготовки передбачає посилення практичної складової освітнього процесу. Засвоєння теоретичних положень саме по собі не гарантує готовності майбутнього фахівця до складних ситуацій, що виникають під час війни. Тому доцільно ширше використовувати аналіз практичних випадків, моделювання кризових ситуацій, рольові вправи, міждисциплінарні заняття, навчальні проєкти та практику на базі соціальних служб і громадських організацій. Наприклад, студенти можуть розробляти план соціального супроводу сім'ї, яка вимушено переїхала до іншої громади, складати карту місцевих соціальних ресурсів, моделювати міжвідомчу взаємодію у випадку виявлення дитини в небезпечних умовах або визначати алгоритм перенаправлення людини до спеціалізованих служб. Такий підхід дає змогу формувати не лише знання, а й практичні навички ухвалення рішень, відповідального спілкування, оцінювання ризиків і професійної рефлексії.

Важливою умовою якісної підготовки є розвиток міждисциплінарної та міжвідомчої взаємодії. У реальних умовах соціальна проблема рідко може бути розв'язана зусиллями одного спеціаліста, оскільки потреби людини часто охоплюють соціальну, психологічну, медичну, правову й освітню сфери. Тому майбутнім соціальним працівникам необхідно вчитися співпрацювати з психологами, педагогами, медичними працівниками, юристами, представниками служб у справах дітей, фахівцями з реабілітації та громадськими організаціями. Університетська підготовка має створювати умови для спільного виконання навчальних завдань студентами різних спеціальностей, адже це сприятиме формуванню розуміння професійних ролей, відповідальності та механізмів координації допомоги. Водночас слід розвивати цифрову компетентність, зокрема вміння користуватися електронними сервісами, вести документацію, здійснювати дистанційне консультування з дотриманням конфіденційності та перевіряти достовірність інформації про доступні послуги.

Необхідно враховувати й те, що війна впливає не лише на майбутніх клієнтів соціальних служб, а й на самих студентів і викладачів. Переривання навчання через повітряні тривоги, вимушене переміщення, дистанційний формат, особисті втрати та психологічне напруження можуть ускладнювати засвоєння матеріалу й проходження практики. У зв'язку з цим заклади вищої освіти мають забезпечувати гнучкість навчальних траєкторій, доступність навчальних матеріалів, можливості для надолуження пропущених занять, підтримку психоемоційного благополуччя студентів і безпечні умови практичної підготовки. Водночас підтримка студентів не повинна зводитися лише до спрощення навчальних вимог: її метою має бути створення умов для якісного опанування професії та поступового формування відповідальності за майбутню практичну діяльність.

Отже, війна в Україні є чинником не лише ускладнення професійної діяльності соціальних працівників, а й оновлення змісту їхньої підготовки.

Освітні програми мають поєднувати фундаментальні знання із соціальної роботи, права, психології та соціальної політики з практичними навичками кризового реагування, міжвідомчої взаємодії, захисту прав людини, цифрової комунікації та професійної саморегуляції. Особливого значення набуває співпраця закладів вищої освіти із соціальними службами, громадами, громадськими організаціями та іншими установами, які безпосередньо працюють із постраждалим населенням. Така взаємодія дасть змогу узгоджувати навчальні результати з актуальними потребами практики та сприятиме формуванню фахівців, здатних ефективно діяти як під час кризових ситуацій, так і в період повоєнного відновлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. International Federation of Social Workers. *Global Definition of Social Work*. URL: https://www.ifsw.org/global-definition-of-social-work/ (date of access: 11.10.2026).

2. Inter-Agency Standing Committee. *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva : IASC, 2007. URL: https://www.who.int/publications/i/item/iasc-guidelines-for-mental-health-and-psychosocial-support-in-emergency-settings (date of access: 11.10.2026).

3. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text (дата звернення: 11.10.2026).

Русана Ліончук,
докторантка
Школи докторської суспільних наук
Університету імені Адама Міцкевича в Познані
(м. Познань, Республіка Польща)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ-БІЖЕНЦІВ З УКРАЇНИ В ШКОЛАХ У ПОЛЬЩІ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ДЛЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Сучасна геополітична криза, викликана повномасштабною агресією Росії проти України, поставила перед системою освіти Польщі та її соціально-педагогічною сферою серйозні виклики. Масовий приплив дітей і молоді з досвідом біженства змусив польські заклади освіти до негайної та глибокої трансформації, котра вимагала зміни соціальних зв'язків і професійних ролей педагогів.

Сьогодні, у 2026 році, ми можемо констатувати, що польська система освіти пройшла складну еволюцію: від етапу екстреного антикризового менеджменту (у 2022-2023 роках) до етапу системної, довгострокової інтеграції інклюзивного типу, котра триває до цього часу.

У своїй статті розгляну ключові виклики та інструменти адаптації, які сьогодні визначають соціально-педагогічну підтримку українських дітей-біженців у школах Польщі.

Перший і найголовніший виклик – це радикальна зміна нормативно-правового поля та філософії управління освітнім процесом. Початковий етап інтеграції (у 2022-2023 роках) мав виражений характер екстреного антикризового менеджменту і повністю регулювався так званим «Польським Спецзаконом» [2]. Цей документ створював особливі, максимально лояльні умови для українців: гнучкі ліміти наповнюваності класів, спрощений режим нострифікації дипломів для українських вчителів та цільові субвенції, додаткові години польської мови для дітей з України тощо.

Проте довгострокове перебування сотень тисяч мігрантів у Польщі вимагало переведення системи на сталі, системні рейки. Згідно з останніми нормативними актами 2026 року [3], польські школи остаточно завершили період юридичних винятків і перейшли на загальні процедури навчання іноземців відповідно до базового розпорядження міністра національної освіти [1].

Для соціально-педагогічної сфери це означає серйозний стрес-тест. З одного боку, відбувається вирівнювання прав і обов'язків українських учнів з іншими іноземцями, що є кроком до справжньої правової інтеграції. З іншого боку, згортання спецпрограм призвело до суттєвого скорочення цільових державних дотацій. Школи зіткнулися з дефіцитом фінансування на оплату додаткових годин польської мови та утримання міжкультурних асистентів. Основний фінансовий та організаційний тягар покладено на бюджети місцевих громад (ґмін). Директори шкіл тепер змушені балансувати між жорсткими вимогами загального законодавства та реальними потребами інтеграції, що часто призводить до

адміністративного перевантаження та зниження якості супроводу учнів у регіонах із високою концентрацією біженців.

Поворотним моментом у соціально-педагогічній сфері стало рішення польського уряду, згідно з яким отримання державної фінансової допомоги на дітей (зокрема, популярної щомісячної виплати 800+ та допомоги «Добрий старт») було безкомпромісно прив'язане до обов'язкового відвідування дитиною польської школи або дитячого садка. Цей законодавчий крок дозволив вивести з так званої «освітньої тіні» та соціальної ізоляції тисячі українських дітей. До цього моменту значна частина неповнолітніх біженців перебувала поза польською системою освіти, навчаючись виключно дистанційно в українських онлайн-школах, що унеможливлювало реальний контроль польських соціальних служб.

Останні моніторингові звіти Центру громадянської освіти (CEO) та фундації «Український дім» демонструють, що завдяки цим рішенням кількість українських учнів у польських навчальних закладах становить понад 210 тисяч осіб. З погляду соціального захисту соціальні педагоги та працівники отримали потужний інструмент для моніторингу добробуту дітей, захисту їхніх прав і запобігання маргіналізації. Школа стала головним майданчиком для перевірки того, чи перебуває дитина в безпеці та чи отримує вона освіту й належний догляд.

Проте цей механізм створив значні виклики для шкільних колективів. Соціально-педагогічна сфера зіткнулася з проблемою так званої «примусової інтеграції». Особливо складною виявилася ситуація з підлітками старшого шкільного віку. Багато з них психологічно не були готові до різкої зміни освітнього середовища, інших критеріїв оцінювання та навчання без необхідного рівня володіння польською мовою. Опинившись у польських класах виключно через фінансові потреби їхніх родин, такі учні демонструють приховану або відкриту резистентність, низьку мотивацію до навчання та схильність до самоізоляції в межах груп учнів з України. Для соціальних педагогів це обернулося значним навантаженням: їм доводиться працювати з девіантною поведінкою, шкільними прогулами та конфліктами, трансформуючи зовнішній примус у внутрішню мотивацію дитини до перебування в новому соціокультурному просторі.

У повсякденній педагогічній практиці польських шкіл чітко спостерігається дія класичної теорії двомовності Джима Каммінса, яка в умовах воєнної міграції набула критичної гостроти. Існує глибока методологічна помилка у тому, як адміністрація закладу оцінює готовність дитини до навчання. Українські учні завдяки спорідненості слов'янських мов дуже швидко (зазвичай за 6-12 місяців) опановують рівень BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), тобто базові навички побутового спілкування. Вони вільно комунікують із однолітками на перервах, купують товари у шкільному буфеті та підтримують прості діалоги з учителями. Це створює ілюзію повної мовної адаптації та успішної інтеграції в польськомовне середовище. Проте як показує досвід, справжнім когнітивним глухим кутом стає рівень CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) – когнітивна академічна мовна компетентність. Для її формування в іншомовному середовищі дитині зазвичай потрібно від 5 до 7 років систематичного навчання. Брак знання

специфічного понятійного апарату з таких предметів, як математика, хімія, біологія, географія, фізика чи історія, стає одним із найскладніших бар'єрів. Учень може розуміти суть явища, але не здатний прочитати умову задачі польською мовою чи сформулювати наукову відповідь під час контрольної роботи.

Цей розрив призводить до негативних наслідків під час складання обов'язкових державних іспитів у Польщі – іспиту восьмикласника (egzamin ósmoklasisty) та випускного іспиту (matura), які є ключовими для подальшої освіти дитини. Навіть попри певні пільги, які впроваджувало Міністерство національної освіти (наприклад, використання двомовних словників чи збільшений час на написання робіт), загальна статистика успішності українських учнів залишається тривожною.

Для соціально-педагогічної сфери це потужний маркер системної нерівності. Брак академічної мови блокує підліткам доступ до якісної середньої та вищої освіти в Польщі, штучно витісняючи їх у сферу низькокваліфікованої праці або професійно-технічних училищ (школи першого ступеня). Це вимагає від соціальних педагогів та методистів розробки кардинально нових інструментів супроводу: впровадження білінгвальних дидактичних матеріалів, створення інтегрованих курсів «мова через предмет» (CLIL) та суттєвого збільшення годин безкоштовного вивчення польської мови як іноземної саме в академічному, а не побутовому розрізі.

Критичним викликом для соціально-педагогічного супроводу є той факт, що діти-біженці не є класичними економічними мігрантами – їхня релокація була раптовою, примусовою та супроводжувалася загрозою для життя. Польські педагоги, психологи та класні керівники першими прийняли на себе удар, опинившись в авангарді подолання наслідків воєнної травми.

Учні з України часто демонструють глибокі симптоми посттравматичного стресового розладу (PTSD), синдрому втрати, депресивних станів і дезорієнтації. Педагогічна практика зіткнулася з двома полярними проявами травми: з одного боку, це глибоке емоційне заціпеніння (так званий синдром «порожніх очей»), коли дитина апатична, замкнена і не реагує на дидактичні стимули, а з іншого – спалахи неконтрольованої агресії, гіперактивності та девіантної поведінки, що є захисною реакцією на пережитий хронічний стрес.

Ефективна робота з такими дітьми вимагає докорінної перебудови шкільного менеджменту та впровадження методів trauma-informed care (педагогіки, чутливої до травми). Як зазначають експерти, традиційні дисциплінарні заходи у роботі з травмованими дітьми є неефективними й можуть призвести до ретравматизації. Проте масштабне дослідження, опубліковане CEO (Centrum Edukacji Obywatelskiej), виявило системну проблему: значна частина польських учителів досі відчуває гострий дефіцит знань про механізми впливу травми на когнітивну сферу дитини та не має чітких алгоритмів дій.

Це викликало небезпечне вторинне явище в соціально-освітній сфері – масове професійне вигорання (burnout) самих педагогів. Згідно зі спільним соціологічним звітом Університету Варшавського та Спілки Польських Вчителів (ZNP), понад половина освітян у школах з великою

кількістю біженців страждає від синдрому втоми від співчуття (compassion fatigue) та емоційного виснаження. Щоденна робота в ролі «первинного терапевта» для десятків українських учнів без належної супервізійної підтримки, психологічного розвантаження та фінансової компенсації руйнує ментальний добробут самих учителів.

Для соціально-педагогічної науки це чіткий сигнал: система освіти не може функціонувати виключно на волонтерському ентузіазмі педагогів. Необхідно впроваджувати державні програми психологічного супроводу для вчителів, створювати кризові мобільні групи підтримки та інтегрувати курси з кризової психології в програми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Унікальним, найбільш гнучким та ефективним інструментом у процесі адаптації та інклюзії українських учнів у польський простір став інститут міжкультурних асистентів (asystenci międzykulturowi). За своєю суттю ця посада є життєво необхідним комунікаційним містком у трикутнику «учень – школа – родина». У багатьох випадках на ці посади працевлаштовувалися українські педагоги-біженці, які самі пройшли через досвід вимушеного переміщення. Завдяки цьому вони володіють не лише мовною компетенцією, а й глибоким розумінням етнокультурних і психологічних особливостей українських дітей, а також знайомі зі специфікою української системи освіти, що дозволяє їм виступати у ролі «перекладачів культурних кодів».

Асистенти виконують колосальний обсяг роботи, що виходить далеко за рамки простого лінгвістичного супроводу під час уроків. Вони допомагають дітям орієнтуватися у шкільному просторі, пом'якшують конфліктні ситуації з польськими однолітками, проводять індивідуальні консультації та пояснюють українським батькам специфіку польського законодавства й оцінювання. Спільні моніторингові дослідження Fundacja Fundusz Współpracy та фундації «Український дім» у Варшаві доводять, що у школах, де працюють такі спеціалісти, рівень шкільної тривожності серед дітей-біженців є значно нижчим, а відсоток успішної інтеграції – суттєво вищим.

Проте, незважаючи на очевидну практичну цінність, сфера соціально-педагогічного супроводу зіткнулася з гострим системним викликом, який стосується правового та фінансового статусу цих працівників. Тривалий час посада міжкультурного асистента не мала стабільного фінансування з державного бюджету Польщі. Більшість із них працевлаштовувалася за кошти міжнародних гуманітарних фондів, таких як UNICEF, IRC (International Rescue Committee), або за рахунок короткострокових грантів неурядових організацій, що створює для них ситуацію постійної професійної нестабільності. Крім того, навантаження на асистентів призводить до явища «вторинного травматичного стресу», оскільки вони щодня пропускають крізь себе кризові історії своїх співвітчизників, не маючи при цьому доступу до професійної психологічної супервізії. Для соціально-педагогічної науки досвід функціонування цього інституту диктує безальтернативний висновок: міжкультурна асистентура має бути повністю інтегрована в національну систему фінансування освіти на постійній основі, з чітко визначеними

професійними стандартами, гідною оплатою праці та обов'язковим пакетом психологічної підтримки для самих фахівців.

Досвід Польщі доводить, що сучасна школа в умовах тривалої гуманітарної та воєнної кризи перестає бути лише закладом надання освітніх послуг. Вона трансформується у багатофункціональний хаб соціально-педагогічної підтримки.

Успіх подальшої інтеграції українських дітей залежить від того, чи зможе система освіти перейти від моделі асиміляції до моделі взаємного збагачення та партнерства. Для наукової спільноти України та Польщі це спільне завдання: зафіксувати цей унікальний досвід, виробити гнучкі міжвідомчі стратегії та інтегрувати їх у програми підготовки майбутніх соціальних працівників, спеціальних педагогів та інклюзивних фахівців у закладах вищої освіти.

The research was supported by Visegrad Scholarship No. 52610083.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 25 sierpnia 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20260001139 (date of access:: 03.10.2026).

2. Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000583 (date of access:: 03.10.2026).

3. Ustawa z dnia 23 stycznia 2026 r. o wygaszeniu rozwiązań wynikających z ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz o zmianie niektórych innych ustaw. URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20260000203 (date of access:: 10.10.2026).

Сергій Лоцман,
аспірант кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»

Альона Садикіна,
докторка філософії у галузі педагогіки,
старша викладачка кафедри психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ПРАЦІВНИКІВ ПІДПРИЄМСТВ У ПРИФРОНТОВИХ ТЕРИТОРІЯХ

Тривала збройна агресія проти України суттєво трансформувала умови функціонування підприємств, розташованих у прифронтових територіях. Необхідність продовження професійної діяльності в умовах постійних безпекових загроз, соціальної та економічної нестабільності актуалізує проблему збереження людського потенціалу підприємств і забезпечення належної підтримки працівників. За таких обставин соціальна підтримка персоналу перестає бути виключно додатковою складовою соціальної політики підприємства та набуває значення системного механізму реагування на ризики, пов'язані з функціонуванням трудових колективів у кризовому середовищі.

Працівник підприємства, яке продовжує функціонувати на прифронтовій території, одночасно включений у декілька взаємопов'язаних соціальних середовищ: професійне, сімейне, територіальне та громадське. Негативні зміни в одному з них здатні безпосередньо впливати на інші. Тому соціальна підтримка працівника має передбачати не лише реагування на окрему проблему, а й комплексне оцінювання його потреб, доступних ресурсів та можливостей подальшої адаптації.

Дослідження соціальної компетентності працівників психологічних і територіальних служб, які здійснюють реабілітацію населення, постраждалого внаслідок збройних воєнно-політичних конфліктів, засвідчує важливість готовності фахівців діяти в умовах кризового соціального середовища [1]. Для прифронтових територій ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки соціальна підтримка здійснюється в умовах, коли самі фахівці та інституції допомоги можуть перебувати під впливом тих самих ризиків, що й отримувачі соціальних послуг.

У зв'язку з цим соціальну підтримку працівників підприємств у прифронтових територіях доцільно розглядати як цілеспрямовану систему заходів, технологій та ресурсів, спрямованих на виявлення актуальних соціальних потреб працівника, мінімізацію впливу кризових факторів, забезпечення доступу до необхідної допомоги, підтримання його соціального функціонування та активізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Специфічною характеристикою такої підтримки є необхідність одночасного використання ресурсів різних суб'єктів. Можливостей одного підприємства може бути недостатньо для задоволення комплексу

соціальних потреб працівників. Відповідно, важливого значення набуває соціальне партнерство. Дослідження його потенціалу у професійній підготовці соціальних працівників показує значення взаємодії різних соціальних інституцій для досягнення спільної мети [2]. В умовах прифронтових територій партнерська модель може створювати організаційне підґрунтя для об'єднання ресурсів підприємств, соціальних служб, громадських організацій, закладів освіти та інших суб'єктів соціальної підтримки.

Окремою проблемою залишається професійна готовність фахівців до організації соціальної роботи в кризових умовах. Професійна компетентність соціального працівника формується як складне поєднання знань, практичних умінь, професійних цінностей та здатності використовувати їх у конкретній соціальній ситуації. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду формування професійної компетентності соціальних працівників підтверджує необхідність поєднання теоретичної підготовки з практично орієнтованим розвитком професійних компетентностей [3]. Для роботи у прифронтових територіях це означає необхідність готовності фахівця швидко оцінювати ситуацію, визначати першочергові потреби, знаходити доступні ресурси та організовувати міжінституційну взаємодію.

Особливо важливим є досвід організації соціальної роботи безпосередньо в умовах конфлікту. Дослідження підвищення ефективності персоналу неурядових організацій на прифронтових територіях демонструє актуальність пошуку спеціальних підходів до організації діяльності фахівців, які працюють у такому соціальному середовищі [4]. Це дозволяє стверджувати, що технології соціальної підтримки працівників підприємств також мають бути адаптованими до специфіки прифронтової території та не можуть механічно відтворювати моделі, розраховані на стабільне соціальне середовище.

Враховуючи зазначене, технології соціальної підтримки працівників підприємств у прифронтових територіях доцільно систематизувати за їх функціональним призначенням. На нашу думку, можна виокремити шість взаємопов'язаних груп технологій: кризово-адаптаційні, соціально-психологічні, соціально-захисні, партнерсько-мережеві, цифрово-комунікаційні та ресурсно-відновлювальні.

1. Кризово-адаптаційні технології спрямовані на оперативне виявлення соціальних проблем та визначення першочергових потреб працівника в ситуаціях різкої зміни умов життєдіяльності. Їх застосування передбачає первинне оцінювання ситуації, визначення характеру проблеми, встановлення наявних ресурсів та подальшу маршрутизацію особи до відповідних суб'єктів допомоги.

У прифронтовому середовищі потреба працівника може змінюватися достатньо швидко, тому соціальна підтримка має бути гнучкою. Працівник може потребувати не одного виду допомоги, а одночасного вирішення декількох взаємопов'язаних проблем. За таких умов важливо уникати фрагментарності, коли різні інституції працюють з окремими проявами складної життєвої ситуації без належної координації між собою.

Кризово-адаптаційна технологія має передбачати послідовність дій: виявлення проблеми – первинне оцінювання потреб – визначення

пріоритетності втручання – пошук доступних ресурсів – маршрутизація – супровід – повторне оцінювання ситуації. Такий алгоритм дозволяє орієнтувати підтримку не лише на подолання безпосереднього кризового прояву, а й на подальшу соціальну адаптацію працівника.

2. Соціально-психологічні технології передбачають створення умов для підтримання соціального функціонування працівників у ситуації тривалого впливу кризових чинників. Їх реалізація може передбачати індивідуальне та групове консультування, психосоціальну підтримку, заходи з профілактики професійного виснаження та створення в трудовому колективі атмосфери взаємної підтримки.

При цьому важливо не ототожнювати соціальну підтримку з психологічною допомогою. Психологічний компонент є лише однією зі складових комплексної роботи. Соціальний працівник має розглядати проблемну ситуацію в ширшому контексті, враховуючи сімейні обставини, доступ до соціальних послуг, професійну ситуацію, наявність підтримувального соціального оточення та можливості залучення інших інституцій. Необхідність відповідної професійної компетентності фахівців, які працюють із населенням в умовах наслідків збройного конфлікту, підкреслювалася в попередніх дослідженнях [1].

3. Соціально-захисні технології пов'язані із забезпеченням доступу працівників до соціальних ресурсів і механізмів підтримки. Їх змістом є інформування, консультування, соціальне посередництво, представництво інтересів, допомога в отриманні необхідних соціальних послуг та налагодження взаємодії з відповідними установами.

Важливим принципом такої роботи є доступність інформації. Наявність певного ресурсу підтримки не означає його фактичної доступності для конкретної людини. Працівник може не володіти інформацією про можливість отримання допомоги, не знати процедури звернення або не мати можливості самостійно визначити установу, компетентну вирішувати відповідне питання. Саме тому соціальна підтримка повинна включати функцію соціальної маршрутизації.

4. Партнерсько-мережеві технології ґрунтуються на взаємодії підприємства із зовнішніми суб'єктами соціальної підтримки. Соціальне партнерство дає можливість об'єднати ресурси різних інституцій та розширити можливості професійної й соціальної підтримки [2]. Для підприємств прифронтових територій це має принципове значення через складність проблем, які неможливо ефективно вирішувати виключно внутрішніми ресурсами організації.

Партнерська мережа може забезпечувати розподіл функцій між її учасниками: підприємство виявляє потребу працівника та забезпечує первинну комунікацію; профільні соціальні структури надають відповідні послуги; громадський сектор може доповнювати наявні інституційні ресурси; освітні та професійні структури – сприяти підвищенню кваліфікації фахівців. Практика соціальної роботи в умовах конфлікту підтверджує особливу роль неурядового сектору на прифронтових територіях [4].

5. Цифрово-комунікаційні технології набувають додаткового значення через можливі фізичні та організаційні обмеження доступу до соціальних послуг. Вони можуть використовуватися для інформування

працівників, первинної комунікації, дистанційного консультування та координації взаємодії між різними суб'єктами допомоги.

Цифрова трансформація впливає також на зміст професійних компетентностей сучасного соціального працівника. Дослідження кар'єрних та компетентнісних показників соціального працівника в контексті цифрових трансформацій суспільства вказує на необхідність урахування нових вимог до професійної діяльності фахівця [5]. У прифронтових територіях цифрові компетентності набувають практичного значення, оскільки частина комунікацій та взаємодії може здійснюватися дистанційно.

Водночас цифровізація не повинна призводити до повної заміни безпосередньої соціальної взаємодії дистанційними формами. Цифрові інструменти доцільно розглядати як засіб підвищення доступності допомоги та підтримання комунікації, особливо тоді, коли традиційні форми роботи тимчасово обмежені.

6. Ресурсно-відновлювальні технології спрямовані на виявлення, активізацію та розширення ресурсів працівника, трудового колективу й соціального середовища. Їх принциповою особливістю є зміщення акценту з проблеми як такої на можливості її подолання. Працівник у такому випадку розглядається не лише як отримувач допомоги, а як активний суб'єкт процесу відновлення власного соціального функціонування.

Ресурсами можуть виступати професійні компетентності, досвід вирішення складних життєвих ситуацій, соціальні контакти, підтримка колективу, сім'ї та громади, доступ до інституційних програм, можливості навчання і професійного розвитку. У цьому аспекті особливого значення набуває професійна компетентність самого соціального працівника, який має бути здатним не лише діагностувати проблеми, але й визначати ресурси для їх подолання [3].

Запропонована систематизація демонструє, що ефективна соціальна підтримка працівників підприємств у прифронтових територіях не може обмежуватися застосуванням однієї технології. Йдеться про їх комбінування залежно від конкретної соціальної ситуації. В одному випадку першочергового значення може набувати кризово-адаптаційна допомога, в іншому – соціально-захисна або партнерсько-мережева взаємодія. Відповідно, технологічність соціальної роботи полягає не у стандартизації всіх випадків, а в наявності зрозумілої послідовності професійних дій та обґрунтованому виборі інструментів.

На нашу думку, загальний алгоритм організації соціальної підтримки працівника підприємства у прифронтовій території може включати такі послідовні етапи: ідентифікація ризиків – оцінювання індивідуальних і сімейних потреб – визначення наявних ресурсів – вибір технології або комплексу технологій – залучення внутрішніх і зовнішніх суб'єктів підтримки – соціальний супровід – оцінювання результативності – коригування подальшої роботи.

Принципове значення має етап оцінювання потреб. Застосування однакового набору заходів до всіх працівників може бути неефективним, оскільки характер проблем та доступність ресурсів відрізняються. Відповідно, соціальна підтримка має бути диференційованою та ґрунтуватися на конкретній життєвій ситуації працівника.

Не менш важливою є орієнтація на ресурси самого трудового колективу. Підприємство є не лише місцем професійної діяльності, але й соціальним середовищем, у межах якого формуються сталі міжособистісні зв'язки. За умови належної організації внутрішньої комунікації колектив може виступати додатковим ресурсом взаємної підтримки. Водночас використання такого ресурсу має ґрунтуватися на добровільності, повазі до особистих меж та недопущенні стигматизації працівників, які потребують допомоги.

Важливою умовою ефективності запропонованої системи є професійна компетентність фахівців. У прифронтових територіях соціальний працівник повинен бути готовим до діяльності в умовах високої мінливості соціальної ситуації, обмеженості ресурсів та необхідності швидкого налагодження міжінституційної взаємодії. Дослідження професійної компетентності соціальних працівників [3] та соціальної компетентності фахівців, залучених до реабілітації постраждалого населення [1], створюють підґрунтя для розуміння необхідності відповідної професійної підготовки.

Поряд із цим сучасний фахівець має володіти цифровими компетентностями та бути готовим використовувати цифрові канали професійної взаємодії. Трансформація компетентнісних характеристик соціального працівника в умовах цифровізації [5] набуває додаткової актуальності для прифронтових територій, де дистанційні технології можуть забезпечувати безперервність окремих форм соціальної підтримки.

Таким чином, технології соціальної підтримки працівників підприємств у прифронтових територіях доцільно розглядати як взаємопов'язану систему професійних дій, спрямованих на своєчасне виявлення потреб, залучення необхідних ресурсів, забезпечення доступу до допомоги та підтримання соціального функціонування працівника. Їх ефективність залежить від здатності поєднувати індивідуальну роботу з використанням ресурсів підприємства, громади та партнерської мережі.

Запропоноване виокремлення кризово-адаптаційних, соціально-психологічних, соціально-захисних, партнерсько-мережевих, цифрово-комунікаційних та ресурсно-відновлювальних технологій дозволяє систематизувати основні напрями соціальної підтримки персоналу підприємств у прифронтовому середовищі. Такий підхід орієнтує соціальну роботу не лише на реагування на вже сформовані проблеми, але й на підтримання ресурсності працівника та створення умов для його подальшої соціальної і професійної адаптації.

Отже, соціальна підтримка працівників підприємств у прифронтових територіях має базуватися на принципах комплексності, адресності, доступності, міжінституційної взаємодії та ресурсної орієнтованості. Соціальне партнерство [2], розвиток професійної компетентності фахівців [1; 3], використання досвіду соціальної роботи на прифронтових територіях [4] та врахування цифрової трансформації професійної діяльності [5] створюють основу для формування такої системи підтримки.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне визначення соціальних потреб різних категорій працівників підприємств

прифронтових територій, оцінювання доступності внутрішніх і зовнішніх ресурсів допомоги та апробацію комплексної моделі соціального супроводу персоналу. Перспективним є також розроблення критеріїв результативності окремих технологій соціальної підтримки та алгоритмів їх комбінування залежно від характеру соціальних ризиків, потреб працівника і ресурсних можливостей підприємства та громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмін В. В. Соціальна компетентність працівників психологічних та територіальних служб, які здійснюють реабілітацію постраждалого населення у збройних воєнно-політичних конфліктах в Україні. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики.* 2014. Вип. 63. С. 180-187. URL: https://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2014/63/23.pdf (дата звернення: 05.10.2026).

2. Кузьміна М. О., Масюк О. П., Кузьмін В. В., Мєщан І. В. Соціальне партнерство як інструмент підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. Вип. 2(5). С. 168–176. URL: https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/77 (дата звернення: 05.10.2026).

3. Кузьміна М. Проблеми формування професійної компетентності соціальних працівників: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Ввічливість. Humanitas.* 2022. № 1. С. 50–60. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.1.8 (дата звернення: 05.10.2026).

4. Стадник А.Г., Кузьміна М.О., Зеркаль А.В., Садикіна А.С., Усатий Є.М. Соціальна робота в умовах конфлікту: підвищення ефективності персоналу НКО на прифронтових територіях. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Збірник наукових праць / УДУ імені Михайла Драгоманова. Випуск 101. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 33-38. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/47637 (дата звернення: 05.10.2026).

5. Forecasting Career-And Competence Indicators of a Social Worker in the Context of Digital Transformations of the Society / M. Kuzmina et al. SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 100. URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/202110004005 (date of access:: 05.10.2026).

Віктор Лях,
аспірант кафедри соціальної роботи та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ВИКЛИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В НЕУРЯДОВИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна війна суттєво трансформувала систему соціальної підтримки населення України та професійну діяльність фахівців із соціальної роботи. Особливо виразними ці зміни є в діяльності неурядових організацій (далі – НУО), які в умовах воєнного стану стали важливою складовою системи гуманітарного реагування, соціальної підтримки та відновлення громад.

НУО працюють із внутрішньо переміщеними особами, сім'ями з дітьми, ветеранами та членами їхніх сімей, людьми з інвалідністю, особами старшого віку, постраждалими від насильства, мешканцями прифронтових і деокупованих територій та іншими групами населення, які перебувають у складних життєвих обставинах. Водночас специфіка діяльності НУО полягає у здатності швидше, ніж традиційні інституційні системи, реагувати на нові потреби, змінювати формати роботи, залучати ресурси громад, волонтерів, бізнесу та міжнародних партнерів, створювати нові соціальні послуги й апробовувати інноваційні моделі соціальної підтримки [1].

Проте така гнучкість має і зворотний бік. Діяльність значної частини НУО має проєктний характер, залежить від донорського фінансування, визначених термінів реалізації програм та пріоритетів донорів. Це може спричиняти нестабільність зайнятості фахівців, високу інтенсивність праці, необхідність одночасного виконання декількох професійних ролей, постійного звітування, моніторингу результатів та швидкої адаптації до змін у потребах цільових груп і громади. Тому професійна діяльність соціального працівника в НУО відбувається на перетині безпосередньої роботи з отримувачами допомоги, проєктного менеджменту, комунікації, адвокації, фандрейзингу, волонтерського менеджменту та міжсекторальної взаємодії.

Одним із визначальних викликів роботи НУО в умовах воєнного стану є забезпечення безпеки під час надання соціальних послуг та здійснення соціальної підтримки. Йдеться вже не лише про загальні умови функціонування організації, а про необхідність інтегрувати безпековий компонент безпосередньо в технологію професійної діяльності соціального працівника.

Повітряні тривоги, ракетні та дронові атаки, мінна небезпека, евакуація населення, перебої з електропостачанням і зв'язком, зміни логістичних маршрутів можуть унеможливити заплановану зустріч, виїзд мобільної бригади, доставлення гуманітарної допомоги або здійснення соціального супроводу. Особливо складною є робота НУО у прифронтових, прикордонних та деокупованих громадах.

Відтак професійне рішення фахівця має ґрунтуватися не лише на оцінці соціальних потреб людини, а й на оцінці ризиків для отримувача

допомоги, працівника, волонтера та команди [2]. Безпекові протоколи, алгоритми припинення роботи під час загрози, визначення безпечних місць, планування евакуації, альтернативні канали зв'язку та дистанційні формати підтримки стають невід'ємною частиною професійної практики.

Важливо, що принцип доступності соціальної підтримки за таких умов не може реалізовуватися ціною життя і здоров'я працівників та отримувачів допомоги [4]. Це породжує складні професійно-етичні дилеми між необхідністю забезпечити безперервність допомоги та необхідністю припинити або відтермінувати її надання через неприйнятний рівень ризику.

Ще однією визначальною характеристикою сучасної соціальної роботи в НУО є необхідність системного застосування травма-інформованого підходу. Значна частина отримувачів соціальної підтримки має досвід вимушеного переміщення, окупації, обстрілів, втрати близьких, руйнування житла, поранення, полону, роз'єднання сімей та інших травматичних подій.

Травма-інформована соціальна робота передбачає не лише розуміння наслідків травматичного досвіду, а й таку організацію взаємодії, яка мінімізує ризик повторної травматизації людини. Це потребує забезпечення фізичної та психологічної безпеки, передбачуваності взаємодії, поваги до вибору людини, конфіденційності, партнерства та підтримки її спроможності приймати рішення щодо власного життя.

Водночас травма-інформованість має стосуватися не тільки отримувачів допомоги, а й самої організації та її працівників. Соціальні працівники НУО постійно взаємодіють із травматичним досвідом інших людей і водночас самі проживають війну. Тому супервізія, інтервізія, психологічна підтримка, командна взаємодія, регулювання професійного навантаження та профілактика вторинної травматизації мають розглядатися не як додаткові «заходи турботи», а як необхідні умови забезпечення якості соціальної роботи.

Окремого значення в діяльності НУО набуває організаційне лідерство. В умовах високої невизначеності керівник організації або команди має одночасно забезпечувати досягнення програмних цілей, безпеку працівників, збереження команди, сталість надання допомоги, взаємодію з партнерами та здатність організації швидко адаптуватися до змін [3].

Організаційне лідерство в таких умовах виходить за межі адміністративного управління. Воно передбачає здатність приймати рішення в умовах неповної інформації, визначати пріоритети, делегувати повноваження, підтримувати горизонтальну комунікацію, створювати атмосферу довіри та психологічної безпеки, визнавати обмеженість ресурсів працівників і водночас зберігати орієнтацію команди на місію організації.

Особливого значення набуває людиноцентричне лідерство, за якого працівник розглядається не лише як ресурс реалізації проєкту, а як людина, чия безпека, психологічний стан, професійний розвиток і спроможність до відновлення безпосередньо впливають на якість допомоги іншим. Відтак турбота про команду є не альтернативою

результативності організації, а однією з передумов її організаційної стійкості.

Таблиця 1

Узагальнення основних викликів професійної діяльності фахівців із соціальної роботи в НУО

Виклик	Специфічний прояв у діяльності НУО	Ризики	Необхідна професійна / організаційна відповідь
Безпекові умови надання допомоги	Виїзна робота, мобільні бригади, гуманітарна допомога, робота у прифронтових і деокупованих громадах	Загроза життю і здоров'ю працівників та отримувачів допомоги, переривання послуг	Оцінка ризиків, безпекові протоколи, альтернативні маршрути та формати допомоги
Проєктний характер діяльності НУО	Залежність від донорського фінансування, строків проєктів і програмних пріоритетів	Нестабільність послуг і зайнятості, перевантаження працівників	Диверсифікація ресурсів, стратегічне планування, інституційний розвиток
Багато-функціональність професійної ролі	Поєднання соціальної роботи, гуманітарного реагування, адвокації, комунікації, проєктної та волонтерської діяльності	Розмитість професійних меж, рольове перевантаження	Чітке визначення функцій, командна робота, розвиток компетентностей
Складність випадків	Поєднання переміщення, втрат, бідності, проблем здоров'я, насильства, безробіття та травматичного досвіду	Фрагментарність допомоги	Кейс-менеджмент, комплексна оцінка потреб, міждисциплінарна взаємодія
Травматичний досвід отримувачів допомоги	Робота з наслідками війни, втрати, окупації, переміщення	Повторна травматизація, недовіра, відмова від допомоги	Травма-інформований підхід, безпека, вибір, партнерство, недопущення ретравматизації
Вторинна травматизація працівників	Постійний контакт із травматичними історіями на тлі власного досвіду війни	Вигорання, виснаження, плинність кадрів	Супервізія, інтервізія, психологічна підтримка, регулювання навантаження

Продовження таблиці 1

Організаційне лідерство	Управління командами та ресурсами в умовах невизначеності й постійних змін	Втрата команди, хаотичність рішень, зниження якості допомоги	Адаптивне й людиноцентричне лідерство, делегування, довіра, чітка комунікація
Міжсекторальна взаємодія	Співпраця з державними службами, громадами, міжнародними організаціями, бізнесом і волонтерами	Дублювання допомоги або прогалини у послугах	Картування послуг, координаційні механізми, ефективне перенаправлення
Етичні дилеми та дефіцит ресурсів	Необхідність визначати пріоритетність допомоги	Ризики несправедливості, дискримінації, порушення професійних меж	Прозорі критерії, етична рефлексія, супервізія
Перехід від екстреної допомоги до відновлення	Необхідність поєднати гуманітарну підтримку з розвитком спроможності людей і громад	Формування залежності від допомоги	Резилієнс-орієнтована практика, активізація ресурсів, залучення отримувачів допомоги до прийняття рішень

Таким чином, професійна діяльність фахівця із соціальної роботи в НУО в умовах воєнного стану формується під впливом трьох взаємопов'язаних рівнів викликів: індивідуального, професійного та організаційного. На індивідуальному рівні йдеться про травматичний досвід і комплексність потреб отримувачів допомоги; на професійному – про безпеку, багатофункціональність ролей, етичні дилеми та ризик вторинної травматизації; на організаційному – про сталість НУО, якість лідерства, ресурсне забезпечення, безпековий менеджмент і спроможність організації адаптуватися.

Тому стійкість професійної діяльності фахівців із соціальної роботи не може забезпечуватися виключно їхньою особистою витривалістю. Вона має бути організаційно забезпеченою. Безпекові протоколи, травма-інформована організаційна культура, професійна супервізія, людиноцентричне лідерство, навчання персоналу та сталі партнерства мають становити єдину систему підтримки фахівця.

За такого підходу НУО постає не лише як надавач соціальної чи гуманітарної допомоги, а як середовище професійної практики, яке має одночасно захищати отримувача допомоги, підтримувати фахівця та

зберігати власну організаційну стійкість. Саме баланс цих трьох складових – безпеки людини, професійної спроможності фахівця та стійкості організації – значною мірою визначає якість соціальної роботи в умовах тривалої війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О.М. Денисюк та ін. ; ред. кол.: О.В. Епель, Т.Л. Лях, І.В. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.

2. Діброва О., Лях Т. Профілактика професійного вигорання фахівців із соціальної роботи деокупованих територіальних громад: результати фокус-групового дослідження. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 2. 55–62. URL: https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-2-55-62 (дата звернення: 06.10.2026).

3. Дуля А., Лехолетова М., Спіріна Т. Соціальний менеджмент як інструмент розвитку соціальної роботи в громаді. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2026. № 1(14). С. 114–125. URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2026-14-8 (дата звернення: 06.10.2026).

4. Лехолетова М., Лях Т., Спіріна Т. Менеджерські здібності соціальних працівників у контексті управлінської діяльності. *Humanitas*. 2026. № 1. С. 123–132. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2026.1.16 (дата звернення: 05.10.2026).

Максим Мойко,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: АНАЛІЗ ЧИННИКІВ

Професійна діяльність у сфері інклюзивної освіти пов'язана зі значним емоційним і фізичним навантаженням, що зумовлює необхідність особливої уваги до психологічного стану фахівців. Адже їхнє професійне благополуччя безпосередньо впливає як на якість освітніх і корекційно-розвиткових послуг, так і на емоційний стан та благополуччя здобувачів освіти. Тому проблема професійного вигорання фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), не втрачає своєї актуальності.

Специфіка роботи фахівців інклюзивної освіти визначається низкою чинників, які можуть підвищувати ризик виникнення професійного вигорання. Насамперед ідеться про постійне психоемоційне напруження, зумовлене інтенсивною взаємодією з дітьми, які мають різні освітні потреби, та необхідністю долати труднощі, що виникають у процесі їхнього навчання та соціалізації. Додатковим джерелом стресу може бути необхідність взаємодіяти з дитиною в період загострення її хронічного захворювання, а також розв'язувати складні ситуації у взаєминах між здобувачем освіти та його батьками з урахуванням індивідуальних особливостей дитини й характеру її освітніх потреб [5].

Постійна взаємодія з дітьми, які потребують додаткової підтримки в навчанні, розвитку та соціалізації, вимагає від фахівців значних емоційних ресурсів. За наведеними в досліджуваних матеріалах даними близько 30% фахівців, які працюють з дітьми з ООП, відчувають симптоми емоційного виснаження. Воно може проявлятися у стійкому відчутті втоми, зниженні мотивації, втраті інтересу до професійної діяльності та погіршенні психологічного стану. Усе це негативно позначається на професійній ефективності фахівців і може ускладнювати виконання ними посадових обов'язків [4].

Важливим чинником професійного напруження є також високі вимоги, які висуваються до педагогів з боку адміністрації закладів освіти, батьків та інших учасників освітнього процесу. Від фахівців очікують належного рівня професійної компетентності, систематичного підвищення кваліфікації, здійснення науково-методичної діяльності, застосування різноманітних форм виховної роботи, зокрема в позаурочний час. Крім того, педагог має виявляти емпатію, враховувати індивідуально-психологічні особливості кожної дитини та забезпечувати створення комфортного й безпечного освітнього середовища. Поєднання цих вимог із високою емоційною залученістю до професійної діяльності може спричиняти перевантаження, виснаження та підвищувати ризик розвитку професійного вигорання [4].

Наслідки емоційного виснаження позначаються не лише на психологічному стані фахівців, а й на якості їхньої професійної діяльності.

Зниження працездатності, мотивації та здатності до емоційної саморегуляції може ускладнювати конструктивну взаємодію зі здобувачами освіти, батьками й колегами. Відповідно, професійне вигорання фахівців інклюзивної освіти може опосередковано впливати на якість освітнього процесу, а також на освітні та соціальні результати дітей.

Особливої гостроти проблема професійного вигорання набула в умовах російської збройної агресії проти України. Війна створила додаткові виклики для педагогічних працівників і фахівців психолого-педагогічного супроводу, посиливши вже наявне професійне навантаження. Окрім виконання безпосередніх посадових обов'язків, вони змушені долати наслідки постійної небезпеки, невизначеності та порушення звичного життєвого укладу. Водночас від них очікують збереження психологічної стійкості, підтримки дітей і допомоги їм в адаптації до мінливих умов життя та навчання [2].

Війна є екстремальним чинником, що потребує значних фізичних і психологічних ресурсів для подолання пов'язаних із нею загроз. Тривале перебування в умовах небезпеки та невизначеності може спричиняти хронічний стрес, який негативно впливає на різні сфери життєдіяльності людини. Зокрема, він може порушувати звичний ритм життя, знижувати працездатність, погіршувати концентрацію уваги, посилювати відчуття втоми та сприяти фізичному й емоційному виснаженню. За таких обставин ризик професійного вигорання істотно зростає, особливо серед фахівців, чия діяльність передбачає постійну емоційну взаємодію та відповідальність за благополуччя інших людей.

У контексті воєнних викликів особливого значення набуває вивчення чинників, що зумовлюють професійне вигорання педагогічних працівників, а також розроблення ефективних підходів до його профілактики. Серед низки психосоціальних стресових чинники, що можуть спричиняти професійне вигорання фахівців інклюзивної сфери, дослідники, в першу чергу, виокремлюють:

- вплив війни та проживання поблизу зони збройного конфлікту;
- невизначеність щодо майбутнього, відчуття небезпеки й неможливість планувати власне життя;
- ідеологічні розбіжності з учнями та їхніми батьками [1; 3].

Зазначені чинники свідчать про те, що професійне вигорання педагогів в умовах збройного конфлікту формується під впливом як безпосередніх загроз безпеці, так і тривалого психосоціального напруження. Військові дії впливають на повсякденне життя освітян, змушують їх пристосовуватися до нових, часто небезпечних умов праці, зокрема організовувати освітній процес дистанційно та працювати за умов постійних безпекових ризиків. Додатковими джерелами напруження стають збільшення професійного навантаження, необхідність забезпечувати належну якість освіти за обмежених ресурсів, а також відчуття нестабільності й втрати контролю над професійним та особистим життям.

Отже, професійне вигорання фахівців інклюзивної освіти в умовах війни є складним явищем, зумовленим взаємодією професійних, психоемоційних і соціальних чинників. Специфіка роботи зі здобувачами

освіти з ООП, високий рівень відповідальності, інтенсивна емоційна взаємодія та значна кількість професійних вимог поєднуються з додатковими стресовими впливами, спричиненими війною. За таких обставин особливої актуальності набувають системна психологічна підтримка фахівців, створення сприятливого професійного середовища, розвиток навичок саморегуляції та впровадження заходів профілактики професійного вигорання. Збереження психологічного благополуччя педагогів є важливою умовою забезпечення якості інклюзивної освіти та належного супроводу дітей з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Girnyk A., Donets Y., Bogdanov S., Solovyova V. Explorative Study of Psychosocial Stress Factors that Cause Professional Burnout Among Teachers, Who Leave Near the Front-Line Zone in the East of Ukraine. *Mental Health Global Challenges XXI Century*: MHGC Proceedings, 2018. URL: https://ekmair.ukma.edu. ua/server/api/core/bitstreams/93eb7e01-5613-4204-96e1-3a2 afc783b53/content (дата звернення: 15.10.2026).

2. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №3(210). С. 89–95. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210)-89-95 (дата звернення: 15.10.2026).

3. Кокун О. М., Мірошниченко О. А., Бахмутова Л. М. Дослідження проявів професійного вигорання у фахівців освітянської сфери в умовах воєнного стану. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія».* 2026. № 20. С. 35–41. URL: https://eprints.zu.edu.ua/47843/ (дата звернення: 15.10.2026).

4. Ляшко В. В. Емпатія як ресурс і ризик професійного вигорання фахівців спеціальної освіти. *Ментальне здоров'я.* 2026. № 1 URL: https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/178 (дата звернення: 15.10.2026).

5. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога. Кам'янець-Подільський, 2020. 136 с. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5706/Myronova-S.P.-Buiniak-M.H.-Profesiina-diialnist-ta-osobystist-korektsiinoho-pedahoha.pdf? Sequence =3&isAllowed=y (дата звернення: 15.10.2026).

Аліна Олійник,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
доцентка кафедри міждисциплінарних соціально-гуманітарних студій
ТОВ "ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ "МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА"

ПРОЄКТУВАННЯ ТА ПІЛОТНА АПРОБАЦІЯ ТРИСТОРОННЬОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

В умовах воєнного стану здобувачі фахової передвищої освіти стикаються з комплексом взаємопов'язаних труднощів: психоемоційним напруженням, порушенням соціальних зв'язків, вимушеним переміщенням, матеріальними обмеженнями та нерівним доступом до цифрових ресурсів. Ці обставини можуть ускладнювати навчання й адаптацію до професійного середовища, зокрема під час виробничої практики, коли здобувачі застосовують набуті знання та вміння в реальних умовах професійної діяльності. Тому організація практичної підготовки потребує узгодження освітніх завдань із забезпеченням доступної соціально-психологічної підтримки.

У наукових працях психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу розглядається як індикатор якості освіти в умовах воєнного стану [2], а формування безпечного освітнього середовища пов'язується зі скоординованою діяльністю його учасників і працівників психологічної служби [5]. Комплексний характер труднощів здобувачів зумовлює потребу в узгодженні дій коледжу, представників баз практики та самих здобувачів. З огляду на це розроблено тристоронню модель соціально-психологічного супроводу «коледж – база практики – здобувач», спрямовану на підтримку адаптації до умов виробничої практики та забезпечення доступу до необхідної допомоги.

Пілотне дослідження проведено на базі ВСП «Запорізький гуманітарний фаховий коледж Національного університету «Запорізька політехніка» з первинним і повторним опитуваннями учасників однієї навчальної когорти без контрольної групи. До дослідження на добровільних засадах залучено 148 здобувачів другого та третього курсів віком 15–20 років, серед яких 56 осіб (38%) мали статус внутрішньо переміщених осіб. Основним інструментом був авторський анонімний електронний опитувальник, доступ до якого організовано через Google Classroom із мінімізацією часових, технічних і комунікативних бар'єрів участі. Опитування було спрямоване на виявлення соціальних, комунікативних, економічних, цифрових і професійно-адаптаційних труднощів та не передбачало клінічної діагностики.

Такий підхід узгоджується з обґрунтованою в літературі потребою в комплексній психологічній підтримці студентів під час війни [4] та багатовимірним розглядом соціальної вразливості здобувачів фахової передвищої освіти [3]. Оцінювання потреб охоплювало чотири напрями: соціальні зв'язки й підтримувальне оточення; матеріальні умови участі в навчанні та практиці; доступ до цифрових ресурсів і освітньої взаємодії; суб'єктивну готовність до виробничої практики. Організація дослідження ґрунтувалася на принципах добровільності, конфіденційності, недискримінації та врахування можливого травматичного досвіду учасників [1].

Констатувальний етап засвідчив комплексний характер потреб здобувачів. Гостру нестачу неформальної комунікації з одногрупниками відзначили 95 осіб (64%), а 40 осіб (27%) повідомили про практичну відсутність підтримувального оточення серед однолітків. Змушеними поєднувати навчання з нерегулярною оплачуваною зайнятістю виявилися 68 здобувачів (46%), нестабільний доступ до мережі або спільне користування пристроєм із родиною зазначили 43 особи (29%). Ознаки вираженого занепокоєння та уникнення перед виходом на базу практики виявлено серед 105 осіб (71%). Зокрема, серед причин здобувачі називали страх помилки, невпевненість у взаємодії з працівниками бази практики та недостатнє розуміння алгоритмів дій у небезпечних ситуаціях. За домінантним напрямом потреб було умовно виокремлено три профілі вразливості: «професійно дезорієнтовані» (64 особи, 43%), «економічно депривовані» (47 осіб, 32%) та «соціально ізольовані» (37 осіб, 25%). Ця евристична типологія слугувала інструментом планування супроводу, а не результатом статистичної кластеризації. До того ж, цифрові обмеження розглядалися як наскрізний чинник, що може посилювати кожен із профілів.

На основі отриманих даних розроблено тристоронню модель, концептуальними засадами якої стали екосистемний, травмоінформований, особистісно орієнтований і міжвідомчий підходи. Модель об'єднує три суб'єкти: коледж (координація, підготовка здобувачів і наставників, моніторинг, перенаправлення у кризових ситуаціях), базу практики (безпечні й передбачувані умови, підтримувальна комунікація, оперативне інформування команди коледжу) та здобувача (активна участь, саморегуляція, рефлексія, своєчасне звернення по допомогу). Реалізація моделі охоплювала три взаємопов'язані компоненти. Перший – підготовка наставників від баз практики та впровадження компактних візуальних протоколів (чеклістів й інфографіки) за трьома блоками: екологічна комунікація, безпековий менеджмент і маршрутизація кризових ситуацій. Наставник не виконував функцій психолога чи соціального працівника, а діяв у межах власної компетентності, інформуючи відповідального фахівця коледжу про ситуації, що потребують втручання. Другий компонент – асинхронні «Цифрові блокноти стійкості» в середовищі NotebookLM із психоедукаційним, практичним і рефлексивним модулями; асинхронний формат обрано з огляду на виявлені обмеження цифрової включеності та інфраструктурні перебої. Штучний інтелект використовувався лише як допоміжний засіб структурування й подання попередньо відібраних матеріалів, але не для

оцінювання стану здобувачів чи заміни професійного консультування. Третій компонент – координація та моніторинг із боку команди супроводу коледжу (соціальний педагог, куратори груп, керівники практики, методисти) у взаємодії з Запорізьким міським центром соціальних служб і Благодійним фондом «Карітас Запоріжжя».

Повторний зріз на завершальному етапі практики (148 здобувачів, ті самі показники) засвідчив позитивну динаміку узагальнених групових показників. Частка здобувачів з ознаками вираженого занепокоєння й уникнення зменшилася із 71% до 28%, тобто на 43 відсоткові пункти. Усі 47 здобувачів профілю «економічно депривовані» зберегли освітню включеність і завершили відповідний етап практичної підготовки. У профілі «соціально ізольовані» 24 з 37 осіб (65%) відзначили посилення підтримувальної взаємодії з наставником і представниками коледжу та покращення відчуття належності до освітньої спільноти. Ці результати потрібно інтерпретувати обережно, оскільки апробація не мала контрольної групи, через анонімність опитування не відстежувалися індивідуальні траєкторії, тому порівнювалися лише групові показники, компоненти моделі впроваджувалися одночасно, що не дозволяє визначити внесок кожного з них, а вибірка була цільовою й добровільною. Окремого нормативного, етичного й технічного врегулювання потребує використання комерційного цифрового середовища у роботі зі здобувачами, серед яких можуть бути неповнолітні. Отже, результати свідчать про практичну здійсненність моделі, але не дозволяють установити, що виявлені зміни зумовлені саме впровадженням моделі.

За результатами апробації запропоновано алгоритм інтеграції моделі в діяльність інших закладів ФПО, що охоплює чотири етапи:

1) інституційний аудит і картування психосоціальних потреб та ресурсів;

2) підготовку стейкхолдерів і адаптацію візуальних протоколів до умов конкретних баз практики;

3) технологічне розгортання асинхронних інструментів підтримки;

4) моніторинг, реферальну маршрутизацію та супервізійну підтримку команди.

Масштабування розуміємо не як механічне перенесення матеріалів, а як їх адаптацію до контингенту, кадрових можливостей і регіонального безпекового контексту. Профілі вразливості та кількісні показники пілотного дослідження не є нормативами, тому відтворювати слід логіку моделі, послідовність дій і розподіл функцій.

Отже, тристороння модель «коледж – база практики – здобувач» дає змогу перейти від фрагментарного реагування на окремі труднощі до цілісної екосистеми супроводу під час виробничої практики. Пілотна апробація засвідчила її практичну здійсненність і позитивну динаміку показників готовності до професійної взаємодії, освітньої включеності та відчуття належності. Перспективи подальших досліджень пов’язуємо з перевіркою моделі на розширеній вибірці, наскрізним анонімним кодуванням учасників і залученням групи порівняння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакуленко С. М. Застосування травмоінформованого підходу в соціальній роботі з дітьми під час війни. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2025. № 1. С. 17–22. URL: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-3 (дата звернення: 29.06.2026).

2. Ілійчук Л. В. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу як індикатор якості освіти в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 2 (9). С. 194–206. URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-20 (дата звернення: 29.06.2026).

3. Коломієць О. Н., Озіран С. Н. Соціальна діагностика у соціальній роботі з вразливими категоріями студентів фахової передвищої освіти. *Публічне управління та соціальна робота*. 2025. Т. 2, № 2 (6). С. 65–71. URL: https://doi.org/10.32782/3041-1319/2025-2-10 (дата звернення: 29.06.2026).

4. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 1 (28). С. 93–101. URL: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11 (дата звернення: 29.06.2026).

5. Формування безпечного освітнього простору закладу освіти в діяльності працівників психологічної служби / В. В. Байдик та ін. ; за наук. ред. Н. В. Лунченко, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 111 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738709/ (дата звернення: 29.06.2026).

Василь Попович,
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри психології, педагогіки та філології
Університету глобальних стратегій «Альтера»

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПОЗИТИВНИЙ І НЕГАТИВНИЙ АСПЕКТИ

Дистанційне навчання в сучасному освітньому просторі набуває широкого поширення завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та цифрової інклюзії та інтернет-доступності. В системі вищої освіти дистанційне навчання не заміщує взаємодію учасників освітнього процесу, а доповнює його, надаючи можливість для студентів розширити доступ до нових знань і отримання додаткової освіти. Цей процес з одного боку відповідає сучасному етапу розвитку інтернет-технологій і збільшенню потреб молоді в онлайн-спілкуванні, але з іншого має певні психологічні наслідки для учнів і студентів, пов'язані із адаптацією до дистанційної форми навчання.

Дослідження психологічного впливу на студентів дистанційного формату освітнього процесу визначається поглибленням і поширенням наукових досліджень відповідно до впливу глобальних і локальних чинників розвитку моделі дистанційної освіти в світі і особливо в Україні.

Одним із таких глобальних чинників стала пандемія COVID-19, яка через карантинні обмеження і вимушену соціальну ізоляцію в багатьох країнах спричинила перехід до дистанційного навчання в онлайн-форматі. Багато зарубіжних і вітчизняних дослідників (серед яких особливо відзначити О. Дробот, В. Кириленка, В. Пітулей, Г. Новік, А. Мелешко, Н. Харченко, М. Шпак, Н. Поліхун, К. Постову, І. Сліпухіну, А. Бровченко та інших) зосередили свою увагу в виділенні складників психологічної готовності учнів і студентів до дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень і соціальної ізоляції, серед яких провідними було виділено: 1) мотиваційну складову, яка передбачає високий рівень мотивації до навчання і отримання професійних знань. Особливу увагу було приділено застосуванню теорії самодетермінації Р. Десі та Е. Раяна, згідно з якою мотивація залежить від задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та соціальній залученості. Як відзначають Л. Терещенко і Г. Южакова «у цьому контексті особливої ваги набувають засоби розвитку саморегуляції, самоорганізації та емоційної стійкості» [2, с.148]; 2) емоційно-вольову складову психологічної готовності до дистанційного навчання як сформованість позитивного емоційного ставлення, стресостійкості, навичок саморегуляції, самоорганізації, управління часом і дозвіллям тощо; 3) соціально-комунікативну складову, яка в умовах пандемії і карантину набула особливого значення в подоланні проблем соціальної ізоляції, відсутності або обмеження соціальних контактів з іншими суб'єктами освітнього процесу (одногрупниками, викладачами, кураторами тощо), що передбачало розробку ефективних методів і

методик розвитку навичок подолання стресу, онлайн-спілкування, формування дієвих і конструктивних копінг-стратегій.

Для України на сьогодні основним чинником, що змусив перейти на дистанційну або змішану форму навчання і отримання професійних знань стала повномасштабна російсько-українська війна, розпочата 24 лютого 2022 року. Саме тому у вітчизняній науковій спільноті особливу увагу привертають проблеми адаптації до дистанційного навчання, психологічні проблеми саморегуляції і самоорганізації в умовах загроз і небезпек в умовах бойових дій, проблеми впливу психоемоційних і стресових станів на академічну успішність в контексті дистанційного навчання в умовах війни. Так, С. Ситнік, О. Мірошниченко і Г. Свіденська в своєму дослідженні емпірично довели наявність негативних впливів актуальних емоційних станів на діяльність та спілкування студентів, збільшення рівня тривожності, фрустрації та депресивних симптомів [3]. У статті Н. Гуменюк висвітлено результати дослідження впливу дистанційного навчання студентів на рівень розвитку їх знань та психологічних станів в умовах війни, результати якого свідчать про те, що «негативні емоційні стани призводять до зниження виконання функціональних обов'язків та погіршення якості засвоєння навчального матеріалу» [1, с.568]. Отже, на сьогоднішньому етапі досліджень психологічного впливу дистанційного навчання на особистісний розвиток студентів особливого значення набуває проблема взаємозвязку психоемоційного стану і академічної успішності.

Аналіз сучасних зарубіжних і вітчизняних досліджень дозволив нам виділити позитивні і негативні наслідки психологічного впливу дистанційного навчання на розвиток особистості здобувачів вищої освіти (таблиця 1).

Таблиця 1

Позитивні і негативні наслідки психологічного впливу дистанційного навчання на розвиток особистості здобувачів вищої освіти

Аспекти впливу	Позитивні наслідки	Негативні наслідки
Мотиваційний	Збільшення потреби в отриманні нових знань Мотивація навчатися без жорсткого контролю Реалізація власних інтересів і освітніх потреб відповідно до здібностей і особистих уподобань Професійна самореалізація	Зниження рівня мотивації до навчання Зниження рівня навчальної активності Збільшення показника мотиву формального ставлення до навчання і отримання диплома про освіту Прагнення до постійного самовдосконалення, яке переростає у невротичний стан

Продовження таблиці 1

Емоційно-вольовий	Емоційна підтримка з боку викладачів і однолітків Самоорганізація процесу навчання Формування навичок саморегуляції і стресостійкості Самостійна постановка освітніх цілей, вибір напрямів, форм і темпів навчання в різних освітніх сферах	Збільшення рівня тривожності Емоційне вигорання особистості Синдром хронічної втоми Зниження рівня концентрації уваги, памяті і вольвових зусиль
Соціально-комунікаційний	Розширення соціальних контактів Усунення психологічних бар'єрів у спілкуванні	Дефіцит соціальної взаємодії (соціальна ізоляція) Інформаційне перевантаження Зниження мобільності Втрата групової динаміки (відсутність групової співпраці)

Отже, психологічний вплив дистанційного навчання має позитивні інегативні наслідки для особистісної і освітньо-професійної самореалізації студентів, а в умовах тривалої війни в Україні надає студентській молоді можливості для визначення життєвих і професійних перспектив у майбутньому. Тому в даний час особливої уваги заслуговує формування психологічної готовності студентів до дистанційного навчання, що включає: формування високого рівня мотивації до навчання; розвиток навичок саморегуляції, самоорганізації і самодетермінації; підвищення рівня психоемоційної стійкості; розвиток навичок позитивного і безпечного спілкування в онлайн-середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк Н.Я. Дослідження впливу дистанційної освіти на успішність навчання та психологічний стан студентів в умовах воєнного періоду. *Журнал «Перспективи та інновації науки». Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина».* 2023. № 10(28). С. 561-569. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-561-569 (дата звернення: 26.09.2026).

2. Терещенко Л.А., Южакова Г.О. Формування навчальної мотивації студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2025. Серія Психологія. Випуск 2. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.26 (дата звернення: 26.09.2026).

3. Ситнік С.В., Мірошниченко О.М., Свіденська Г.М. Особливості емоційних станів здобувачів вищої освіти під час війни в Україні. *Габітус.* 2022. Вип. 37. С. 48-51. URL: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.37.8 (дата звернення: 26.09.2026).

Яна Попович,
кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри політології та загальноправові дисципліни
Національного університету «Запорізька політехніка»

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО І ПІСЛЯ ПОЧАТКУ ВІЙНИ

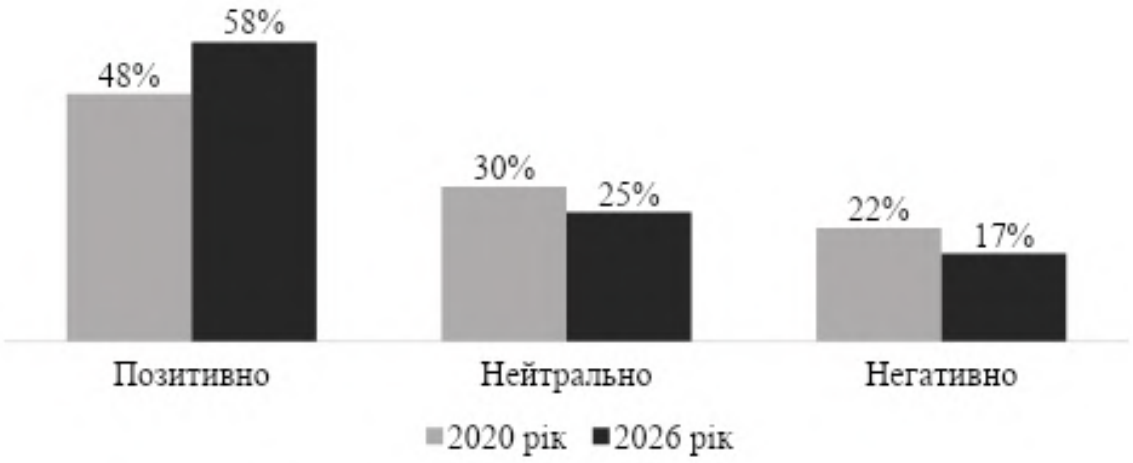
Сучасний світ вступив в інформаційну епоху, в якій інформація, знання і освіта є провідними цінностями в житті людини. Відбувається перехід від традиційної моделі освіти як передачі знань та їх засвоєння в процесі формально-інституційного навчання до концепції освіти у продовж життя на основі індивідуального вибору і здатності особистості адаптуватися до нових умов суспільного розвитку. А стрімкий розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і доступність інформаційного інтернет-простору зумовили поширення новітньої моделі освіти – дистанційного навчання на основі впровадження і застосування інтерактивних інтернет-технологій, що посилило значимість освіти як особистісно орієнтованого процесу набуття ключових і професійних компетенцій, здатності адаптуватися до нових індивідуальних і соціальних потреб і формування життєстійкості і відповідальності індивіда за власний розвиток і самовдосконалення.

Дистанційна освіта передбачає формування і розвиток особливого освітньо-інформаційного середовища, в якому взаємодія між суб'єктами освітнього процесу (викладачами, кураторами, студентами, батьками) опосередкована технологічним виміром, в якому набувають значення мобільні та інтернет-технології, технічне оснащення, їх доступність і можливості відтворення реальної соціальної і освітньо-навчальної взаємодії. Але якщо розвиток технологій має зовнішній вплив на формат дистанційного навчання, то психологічна і мотиваційна готовність учасників освітнього процесу до дистанційного навчання передбачає сформованість комплексу внутрішніх психологічних складових, які виступають показниками позитивної установки на прийняття нових умов освітнього процесу і підготовленості здійснювати навчальну діяльність в умовах дистанційної та онлайн форми освіти. Отже, на суб'єктивному рівні ефективність дистанційної освіти визначається рівнем мотивації студентів до навчання в умовах освітнього процесу в онлайн-форматі.

В Україні впровадження дистанційного навчання пов'язане із двома факторами: по-перше, застосування карантинних обмежень в умовах пандемії COVID-19, і, по-друге, умовах повномасштабної російсько-української війни, розпочату 24 лютого 2022 року.

Нами було проведено емпіричне дослідження щодо ставлення студентів до дистанційної освіти і показників мотивації до навчання у ВНЗ (методика «Мотивація до навчання у вищому навчальному закладі» Т.І. Ільїної) в онлайн-форматі через соціальну мережу Facebook (n=37) серед студентів з різних регіонів України. Для порівняльного аналізу було використано результати емпіричного дослідження мотивації студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії, проведено О.Дробот у 2020 році [1].

Оцінка ставлення до дистанційної форми навчання в закладі вищої освіти була досліджена через питання щодо ставлення студентів до такої форми навчання у трьох варіантах відповідей: «позитивно», «нейтрально» та «негативно» (рис. 1).



Рси. 1. Оцінка ставлення студентів до дистанційного навчання (2020р. і 2026р.)

Джерело: результати авторського дослідження (серпень 2026 р.) і дослідження О.Дробот (серпень 2020 р. [1])

Як видно з діаграми, в умовах воєнного стану оцінка позитивного ставлення студентів до дистанційного навчання суттєво збільшилося (на 10%) на фоні зменшення негативної і нейтральної. Серед можливих чинників збільшення позитивного ставлення можна виділити: по-перше, опитані в 2026 році – колишні учні середньої школи, які вже мають досвід дистанційного навчання, а тому можна припустити значний адаптаційний ресурс таких студентів; по-друге, дистанційна і змішана форма навчання наразі єдині форми отримання вищої освіти в Україні в умовах війни в більшості регіонах (особливо прифронтових – Північних, Південно-східних і Центральних), тому можна казати про середній або вище середнього сформований рівень психологічної готовності студентів до онлайн-навчання.

В таблиці 1 представлено результати за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» Т.Ільїної.

Таблиця 1

Середньогрупові показники мотивації навчання в закладі вищої освіти у студентів з різним ставленням до дистанційного навчання (2020 р. і 2026 р.)

Ставлення до дистанційного навчання	**Види мотивів**					
	Мотив набуття знань (х–)		**Мотив оволодіння професією (х–)**		**Мотив отримання диплома (х–)**	
	2020 р.	2026 р.	2020 р.	2026 р.	2020 р.	2026 р.
Позитивне	7,12	8,62	6,14	6,35	4,89	6,02
Нейтральне	6,51	5,33	6,0	6,7	5,7	5,86

Продовження таблиці 1

Негативне	6,08	4,4	6,44	4,43	6,94	4,86
Максимальне значення	12,6		10		10	

Джерело: результати авторського дослідження (серпень 2026 р.) і дослідження О.Дробот (серпень 2020 р. [1])

Згідно результатів дослідження О.Дробот [1], проведеного в 2020 році під час карантинних обмежень, діагностика мотивації навчання в закладі вищої освіти у студентів з різним ставленням до дистанційного навчання виявила такі тенденції: найвищий показник мотиву набуття знань спостерігається у студентів з позитивним ставленням; мотив отримання диплому домінує у студентів з негативним ставленням. Студенти з негативним ставленням зацікавлені у тому, щоб отримати навички, притаманні професії.

Результати авторського дослідження, проведено у 2026 році значно відрізняють від попередніх: збільшився середній показник мотиву набуття знань серед тих, хто позитивно ставиться до дистанційної форми навчання, і в той же час серед таких студентів збільшився показник мотиву отримання диплому. Слід також відзначити зниження показників усіх мотивів до навчання серед тих студентів, які мають негативне ставлення до онлайн-формату отримання вищої освіти.

Отже, отримані результати вказують на наступні тенденції щодо мотивації студентів до дистанційного навчання: 1) в умовах війни дистанційне навчання є найбільш прийнятної формою отримання вищої освіти; 2) сучасні студенти вже мають досвід дистанційного навчання в середній школі, а тому мають високий рівень адаптованості і готовності до такої форми отримання вищої освіти; 3) спостерігається амбівалентність мотивації студентів до дистанційного навчання – з одного боку, це домінування мотиву отримання знань, а з іншого – можливість отримання диплому через зниження вимог в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дробот О. В. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота.* 2020. Вип. 1 (51). С. 69-85. URL: https://doi.org/10.18524/2707-0409.2020.1(51).225378 (дата звернення: 29.09.2026).

Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна суттєво змінила професійну діяльність фахівців спеціальної освіти. До традиційних завдань оцінювання освітніх потреб, корекційно-розвиткової роботи, адаптації освітнього середовища та взаємодії з родиною додалися необхідність забезпечувати безперервність підтримки під час переміщення, дистанційного або змішаного навчання, реагувати на психотравматичний досвід дітей, працювати за умов пошкодження інфраструктури й обмеженого доступу до спеціальних послуг. За даними UNICEF, на початку 2025/2026 навчального року 4,6 млн українських дітей продовжували зустрічатися з освітніми бар'єрами, а понад третина учнів наприкінці попереднього навчального року не навчалася повністю очно [4]. Для дітей з інвалідністю війна додатково загострила проблеми доступу до безпечного середовища, освіти, реабілітації та інших життєво необхідних сервісів [5].

Сучасні дослідження трансформації спеціальної освіти в Україні показують, що відповіддю на ці виклики має бути не ситуативне пристосування окремого педагога, а системне поєднання спеціальної професійної експертизи, інклюзивних практик, цифрових рішень і міжвідомчої взаємодії [2]. Тому професійну діяльність фахівця в умовах війни доцільно розглядати як діяльність у мінливій мережі підтримки, в якій результат залежить не лише від індивідуальної майстерності, а й від здатності координувати ресурси закладу освіти, інклюзивно-ресурсного центру, спеціальних закладів, соціальних і реабілітаційних служб та родини.

Першою професійною домінантою стає забезпечення безперервності індивідуальної підтримки. Вимушене переміщення або зміна форми навчання не повинні означати початок супроводу «з нуля». Фахівець має вміти стисло й функціонально описати актуальні потреби дитини, ефективні адаптації, способи комунікації, використовувані допоміжні засоби, досягнуті результати та наступні цілі. Така інформація має бути зрозумілою новій команді й родині та слугувати основою для продовження освітнього маршруту. У цьому контексті цифрові інструменти є не самоціллю, а засобом збереження наступності, комунікації та доступу до матеріалів.

Другою домінантою є поєднання педагогічної та психосоціальної чутливості. Дитина з ООП може одночасно переживати наслідки війни та мати специфічні труднощі розвитку, навчання або комунікації. Доступ до освіти за таких умов набуває також стабілізувального значення: структуроване, передбачуване й доступне освітнє середовище підтримує відчуття безпеки, соціальні зв'язки та повсякденне функціонування [1]. Водночас педагог не повинен підміняти психолога або психотерапевта.

Його професійним завданням є розпізнати зміни у функціонуванні дитини, адаптувати вимоги, уникати ретравматизації, підтримувати участь та своєчасно залучати відповідного фахівця.

Третьою домінантою є доступність комунікації та інформації. Під час повітряних тривог, евакуації, дистанційного навчання чи зміни місця перебування дитина має отримувати критично важливі повідомлення у доступній для неї формі. Наприклад, для осіб з порушеннями слуху це передбачає врахування індивідуального способу комунікації, візуальну підтримку, субтитрування, належне використання слухових апаратів та імплантованих слухових систем, а за потреби – української жестової мови. Для інших категорій дітей з ООП можуть бути необхідними альтернативна і додаткова комунікація, спрощення мовлення, піктограми, збільшений шрифт або інші адаптації. Отже, доступна комунікація в умовах війни є одночасно педагогічною, соціальною та безпековою компетентністю фахівця.

Четвертою домінантою є компетентне використання асистивних технологій. Досвід України підтвердив, що в умовах гуманітарної кризи доступ до допоміжних засобів має бути оперативним і пов'язаним з навчанням користувача та фахівців. Проєкти ВООЗ в Україні продемонстрували можливість інтегрувати надання пріоритетних асистивних засобів у систему екстреного реагування та підготовку персоналу [3]. Для сфери освіти це означає необхідність готувати педагогів не лише до знання переліку технологій, а й до функціонального добору засобу відповідно до конкретної освітньої ситуації, його включення в щоденну діяльність і оцінювання реальної користі для участі дитини.

П'ятою домінантою є міжвідомча взаємодія. Воєнні обставини посилюють взаємозалежність освітніх, психологічних, соціальних, медичних і реабілітаційних потреб. Тому ефективний фахівець має знати межі власної компетентності, розуміти маршрути перенаправлення, володіти навичками командної комунікації та узгодження цілей. Особливо важливо уникати дублювання або суперечливих рекомендацій різних служб. Спільним орієнтиром має бути функціональна участь дитини: що вона може робити самостійно, де потребує підтримки і які зміни середовища розширюють її можливості.

Шостою домінантою є професійна стійкість самого фахівця. Працівники освіти діють у тому самому воєнному контексті, що й діти та родини, тому тривалий стрес, емоційне виснаження і надмірне професійне навантаження безпосередньо впливають на якість підтримки. Підвищення кваліфікації має включати не лише нові методики, а й супервізійні та інтервізійні практики, командний розподіл відповідальності, навички саморегуляції й організаційні механізми профілактики вигорання. Професійна стійкість у цьому розумінні є не індивідуальною «витривалістю», а результатом взаємодії компетентності фахівця та підтримувального професійного середовища.

Отже, війна актуалізувала перехід від моделі кризового реагування до стійкої системи підтримки осіб з ООП. Її основою мають стати безперервність індивідуального маршруту, психосоціально чутлива педагогічна взаємодія, доступна комунікація, функціональне використання асистивних технологій, міжвідомча координація та

професійна стійкість фахівців. Така модель не зменшує значення спеціалізованої допомоги, а, навпаки, дозволяє використовувати її ресурс там і тоді, де він найбільше потрібний дитині та родині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгопола К. Доступ до освіти як фактор підтримки психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2026. № 1(28). URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.318 (дата звернення: 19.09.2026).

2. Прохоренко Л., Орлов О. Від бар'єрів до можливостей: сучасні інновації у сфері спеціальної освіти в Україні. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 4 (120). С. 92–111. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.290 (дата звернення: 19.09.2026).

3. World Health Organization. Enabling rapid access to essential assistive technology in Ukraine (2022–2023): project report. Geneva : WHO, 2025. 7 p.

4. UNICEF. 4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins. 01.09.2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school (unicef.org/emergencies/ukraine-war-response-children-disabilities (date of access: 18.09.2026).

5. UNICEF. Ukraine war response: Children with disabilities. URL: https://www.unicef.org/emergencies/ukraine-war-response-children-disabilities (date of access: 18.09.2026).

Юлія Шевченко,
докторка філософії у галузі психології, доцентка,
доцентка кафедри психології
Херсонського державного університету

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ

Тривала війна змінила психологічний контекст вищої освіти в Україні та суттєво розширила коло завдань психолога закладу освіти. Повітряні тривоги, обстріли, вимушене переміщення, втрати, роз'єднання родин, нестабільність побутових умов і невизначеність майбутнього поєднуються зі звичними віковими та академічними труднощами студентства. Дослідження 1398 українських студентів через двадцять місяців після початку повномасштабної війни засвідчило значне поширення симптомів тривоги, депресії, посттравматичного стресу та безсоння, а також відмінності, пов'язані з попереднім травматичним досвідом, переміщенням і життєвими умовами [4]. Тому психосоціальна підтримка у ЗВО має розглядатися як системний компонент освітнього середовища, а не лише як реагування на окремі кризові звернення.

Психологічна служба університету не може бути побудована за логікою тотальної психотерапевтизації студентського життя. Реакції на небезпеку, втрати й невизначеність не варто автоматично трактувати як психічний розлад. Завдання психолога полягає у диференціації рівнів потреб, підтримці адаптивного функціонування, ранньому виявленні стійких труднощів, короткотривалій психологічній допомозі в межах компетентності та своєчасному перенаправленні до спеціалізованих служб. Українські дослідники наголошують на доцільності комплексної психологічної підтримки здобувачів освіти, що поєднує інформаційний, емоційний і поведінковий компоненти та сприяє активізації конструктивних копінг-стратегій [2].

Першим компетентнісним завданням психолога ЗВО є оцінювання актуальних психосоціальних потреб без надмірної медикалізації. Для цього доцільно поєднувати індивідуальні звернення, короткі валідні скринінгові інструменти, анонімний моніторинг благополуччя студентської спільноти та аналіз бар'єрів, що впливають на навчання. Дані про психологічний стан важливо інтерпретувати у зв'язку з функціонуванням: здатністю відвідувати заняття, концентруватися, виконувати завдання, підтримувати соціальні контакти й користуватися доступною допомогою. Емпіричні результати показують, що виражені симптоми депресії, тривоги та порушень сну пов'язані зі зниженням академічної продуктивності українських здобувачів вищої освіти [3].

Другим завданням є організація багаторівневої системи підтримки. На універсальному рівні вона охоплює психоосвіту, розвиток навичок саморегуляції, інформацію про доступні сервіси та формування культури звернення по допомогу. На вибірковому рівні потрібні групові програми для студентів, які переживають підвищене навантаження, переміщення, втрату соціальної підтримки або труднощі адаптації. Індивідуальний рівень передбачає консультування, кризове втручання в межах

компетентності психолога та чіткі маршрути до спеціалізованої допомоги. Така структура дає змогу не зводити всю психологічну роботу до індивідуальних консультацій і водночас не залишати без уваги студентів із більш вираженими потребами.

Третім завданням є підтримка освітньої резильєнтності. Дослідження досвіду студентів Львівського університету під час війни показало, що збереження освітньої безперервності виникає у взаємодії інституційної гнучкості, ініціатив студентів і викладачів та мереж взаємної підтримки; автори визначають цей механізм як «shared resilience» - спільну резильєнтність [1]. Для психолога це означає необхідність працювати не лише з індивідуальним стресом, а й з умовами, що підтримують здатність академічної спільноти діяти: комунікацією, взаємодопомогою, передбачуваністю процедур, відновленням соціальних зв'язків і залученням здобувачів освіти до рішень, які безпосередньо їх стосуються.

Четвертим завданням є психологічна просвіта викладачів і працівників ЗВО. Викладач не має виконувати функції психолога, проте саме він часто першим помічає різкі зміни у поведінці, відвідуванні, навчальній активності або комунікації студента. Тому базова підготовка персоналу має включати розуміння типових реакцій на тривалий стрес, принципи підтримувальної комунікації, способи уникнення стигматизації та ретравматизації, а також алгоритм перенаправлення до психологічної служби. Важливо, щоб університетські правила дозволяли розумну гнучкість під час кризових подій, але водночас зберігали академічні вимоги й прозорість оцінювання.

П'ятим завданням є підтримка соціальної включеності. Вимушене переміщення, навчання з-за кордону, тривала дистанційна взаємодія або втрата звичного оточення можуть посилювати відчуття ізоляції. Психосоціальна підтримка має включати розвиток студентських мереж взаємодопомоги, груп адаптації, наставництво, залучення органів студентського самоврядування та створення безпечних форматів спільної діяльності. Важливим є не лише зменшення негативних переживань, а й відновлення відчуття належності, впливу на власне життя та можливості планувати майбутнє. Дослідження українських здобувачів освіти під час війни підтверджують тісний зв'язок психологічної резильєнтності із задоволеністю життям та необхідність програм соціальної і психологічної підтримки [5].

Шостим завданням є забезпечення доступності допомоги. Університетська психологічна служба має чітко комунікувати, як записатися на консультацію, які формати доступні очно й онлайн, що гарантує конфіденційність і в яких випадках необхідне перенаправлення. Цифровий формат особливо важливий для здобувачів освіти, які перебувають в інших регіонах або країнах, однак він потребує дотримання професійної етики, захисту даних і попереднього оцінювання того, чи є дистанційна допомога придатною для конкретної ситуації. Доступність означає також урахування потреб здобувачів освіти з інвалідністю та особливими освітніми потребами.

Сьомим завданням є професійна стійкість самого психолога. Робота з людьми, які переживають наслідки війни, відбувається в умовах, коли фахівець також залишається частиною суспільства, що зазнає тривалого

стресу. Тому регулярна супервізія, інтервізія, чіткі межі навантаження, професійне перенаправлення складних випадків і доступ до власної психологічної підтримки мають бути організаційною нормою. Це важливо не лише для добробуту фахівця, а й для якості та етичності допомоги таким здобувачам.

Отже, психосоціальна підтримка здобувачів вищої освіти в умовах тривалої війни потребує переходу від моделі окремих психологічних заходів до цілісної університетської системи. Компетентність психолога ЗВО в такій системі охоплює оцінювання потреб, багаторівневу допомогу, підтримку освітньої резильєнтності, психоосвіту персоналу, розвиток соціальної включеності, забезпечення доступності сервісів і професійну саморегуляцію. Ефективність підтримки визначається не кількістю проведених консультацій, а тим, наскільки університет допомагає здобувачу освіти зберігати психологічне функціонування, участь в освітньому процесі та здатність вибудовувати життєву перспективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Błaszczyk M., Kovalisko N., Pieńkowski P., Pachkovskyy Y., Ryniejska-Kiełdanowicz M. Coping with adversity: mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War — a perspective from Lviv University students. *Higher Education*. 2026. Vol. 91. P. 1991–2010. URL: https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z (date of access: 29.09.2026).

2. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. Журнал сучасної психології. 2023. № 1 (28). С. 93–101. URL: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11 (дата звернення: 29.09.2026).

3. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 2025. Vol. 60. P. 2505–2516. URL: https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7 (date of access: 29.09.2026).

4. Polyvianaia M., Yachnik Y., Fegert J. M. et al. Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. BMC Psychiatry. 2025. Vol. 25. Article 236. URL: https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1 (date of access: 29.09.2026).

5. Pypenko I. S., Stadnik A. V., Mykhaylyshyn U. B. Life satisfaction and psychological resilience among university students during wartime. International Journal of Science Annals. 2025. Vol. 8, No. 2. P. 1–9. URL: https://doi.org/10.26697/ijsa.2025.2.1 (date of access: 29.09.2026).

Алісар Шмитько,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
Національного університету «Одеська політехніка»

Ольга Лисенко,
кандидатка соціологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології та соціальної роботи
Національного університету «Одеська політехніка»

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАБІЛЬНОСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Заклади вищої освіти України вже понад чотири роки виживають і працюють під впливом низки негативних чинників, викликаних військовою агресією росії проти України, що зумовлює проблему стабільності психічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу, від якого залежить ефективність професійної діяльності науково-педагогічних працівників, якість професійної підготовки здобувачів та їхня академічна успішність. Дослідження учасників освітнього процесу на стабільність психічного здоров'я дозволяє не тільки прогнозувати майбутні результати освітнього процесу залежно від психічного стану його учасників, але й надавати своєчасну соціально-психологічну підтримку, яка набуває неабиякого значення в умовах безперервних стресових ситуацій, постійної тривожності та емоційної напруги, психологічних травм тощо.

Для діагностування використовували опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (адаптація Носенко Е., Четверик-Бурчак А.), який базується на тривимірній структурі психічного здоров'я і дозволяє проаналізувати частоту переживання ознак суб'єктивного, соціального та психологічного благополуччя, а також з'ясувати рівень їх вираженості – «процвітання», «пригнічення» і «помірності» [1]. Респонденти мали зазначити частоту переживання кожного із 14-и запропонованих станів, обираючи одну з відповідей: ніколи, 1-2 рази, приблизно 1 раз на тиждень, приблизно 2-3 рази на тиждень, майже кожен день, кожен день.

В діагностуванні взяли участь 61 викладач з Національного університету «Одеська політехніка», ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Міжнародний університет (м. Одеса), Криворізький державний педагогічний університет, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», а також 22 здобувачі Національного університету «Одеська політехніка», які навчаються за спеціальностями «Соціальна робота та консультування» і «Психологія».

За результатами діагностування, 17 викладачів ЗВО, що становить 27,9% від загальної кількості опитаних, засвідчили високий рівень психічного здоров'я – «процвітання»; 32 викладачі, що становить 52,4% – помірний рівень; 12 викладачів або 19,7% – рівень «пригнічення». Понад половини (52,5%) НПП засвідчили стан соціального неблагополуччя. Стан

психологічного благополуччя засвідчили набагато менше респондентів, ніж стан соціального благополуччя. Так, у стані психологічного благополуччя знаходились лише 14 викладачів, що становить 23% від загальної кількості опитаних. 47 викладачів, що становить 77%, засвідчили стан психологічного благополуччя. Порівняльний аналіз діагностування за шкалами «соціальне благополуччя» і «психологічне благополуччя» дозволив дійти висновку, що всі респонденти, які засвідчили стан психологічного неблагополуччя одночасно засвідчили й соціальне неблагополуччя.

Що стосується результатів діагностування здобувачів вищої освіти, то переважна більшість здобувачів (68.2%) засвідчили помірний рівень психічного здоров'я; 13,6% – рівень «процвітання» і 18,2% – рівень «пригнічення». 15 здобувачів, що становить 68,2% опитаних, під час діагностування знаходились у стані соціального неблагополуччя, і лише 7 здобувачів (31,8%) – у стані соціального благополуччя. переважна більшість здобувачів – 81,8%, – виявили стан психологічного благополуччя і лише 18,2% – психологічного неблагополуччя.

Відтак, діагностування дозволило з'ясувати, що рівень «процвітання» зафіксований у значно більшої кількості викладачів, порівняно до здобувачів вищої освіти. Водночас помірний рівень психічного здоров'я засвідчили значно більше здобувачів. Кількість НПП і здобувачів, у яких зафіксований рівень «пригнічення», суттєво не відрізняється.

Якщо порівнювати кількість здобувачів і НПП за станом прояву соціального благополуччя, то його виявили значно більше викладачів, ніж здобувачів. Відповідно, стан соціального неблагополуччя виявлений у суттєво більшій кількості здобувачів.

Щодо психологічного благополуччя, то в обох категоріях опитаних стан психологічного благополуччя за кількістю респондентів суттєво перевищує кількість респондентів, у який засвідчений стан психологічного неблагополуччя.

Отримані результати діагностування за опитувальником «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (адаптація Носенко Е., Четверик-Бурчак А.) дозволяють дійти висновку про необхідність надання соціально-психологічної підтримки учасникам освітнього процесу в умовах війни в Україні, яка може здійснюватись на базі діючих у ЗВО соціально-психологічних служб [2; 3].

В Положенні про психологічну службу у системі освіти України зазначено, що психологічна служба має «забезпечувати своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяти створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти» [3, с. 1]. Метою діяльності таких служб є «сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань системи освіти» [3, с. 1-2].

Резюмуючи вищевикладене маємо зазначити, що своєчасне психологічне діагностування, яке є одним з напрямів діяльності соціально-психологічних служб ЗВО, дозволить не тільки піклуватись про психологічне і соціальне здоров'я учасників освітнього процесу, але й виконувати не менш важливу місію – знижувати обсяг освітніх втрат, які неминучі під час війни в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методики діагностування психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психол. практикум / Л. М. Карамушка та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

2. Концепція розвитку психологічної служби в системі освіти до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/705-2026-%D1%80#Text (дата звернення 25.09.2026)

3. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України № 509 від 22.05.2028 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text (дата звернення 25.09.2026)

Наукове видання

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Загальний редактор: к. пед. н., доцентка Катерина Петровська

Науковий редактор: к. пед. н., доцентка Анастасія Попова