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

матеріали
VII Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти
Український державний університет ім. Михайла Драгоманова
Київський університет ім. Б. 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
VII Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

22-23 жовтня 2025 року

м. Запоріжжя
2025
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 29.10.2025 р.)

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць ; укладачі Петровська К. В., Попова А. С. 2025. 358 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, 2025

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ірина Андрощук, Валентина Ковальчук. Особливості сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з ООП **10**

Дар'я Баранівська, Ірина Малишевська. Дослідження рівня готовності педагогічних працівників до психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища **12**

Юлія Бовсуновська, Олександр Борейко. Специфіка розвитку мовлення учнів початкової школи з особливими освітніми потребами **14**

Оксана Власова, Ірина Кучерак. Арттерапія в інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти **17**

Тетяна Вознюк, Валентина Ковальчук. Створення інклюзивного освітнього середовища: виклики та перспективи **20**

Олена Волочаєва, Ганна Лопатіна. Підтримка здобувачів освіти з розладом дефіциту уваги та гіперактивності у закладі загальної середньої освіти **24**

Наталія Голембовська, Олена Мірошниченко. Використання пісочної терапії для корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів **27**

Ігор Григор'єв, Вікторія Григор'єва. Особливості навчання аудіюванню дітей із порушеннями слуху **29**

Анастасія Єськова, Юлія Семеняко. Використання фуд-арт дизайну як засобу розвитку дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі **32**

Олександра Загребельна, Олена Микитчук, Людмила Котлова. Взаємодія логопеда та вихователя у подоланні лексичних труднощів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення **35**

Тетяна Загорудько, Людмила Котлова. Експериментальна робота з удосконалення соціально-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ПМР **39**

Ірина Зайцева, Ганна Лопатіна. Проєктування та оснащення логопедичних кабінетів у закладах освіти **43**

Дарія Заяц, Ганна Супрун. Особливості формування слухового гнозису у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами під час інтегрованих логопедичних занять **45**

Олена Іщенко, Людмила Котлова. Сучасні технології та методики, що застосовуються в логопедичній практиці **49**

Вадим Кобильченко, Ірина Омельченко. Формування життєстійкості у молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії **53**

Марія Койда, Людмила Котлова. Використання дидактичних ігор для розвитку мовлення учнів з ООП **56**

Людмила Колодюк, Ірина Малишевська. Рівні права на навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл **58**

Людмила Комарніцька. Психологічна підтримка як ключовий фактор інклюзивної освіти у закладах вищої освіти **60**

Альона Король. Логопедичний супровід у формуванні безбар'єрного комунікативного середовища закладу дошкільної освіти **62**

Тетяна Котелевська, Ганна Лопатіна. Соціально-освітній потенціал ігрової діяльності в логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку 65
Наталя Малярчук. Створення інклюзивного освітнього середовища для учнів з досвідом міграції у школах Польщі 67
Руслан Новгородський. Вплив соціального середовища на розвиток комунікативних намірів у дітей із РАС 70
Тетяна Онопрієнко, Наталія Лопатинська. Стратегія подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами 73
Надія Охремчук, Людмила Котлова. Діагностика розвитку мовлення дошкільнят за допомогою методики "Словникова мобільність" 77
Валентина Перегудова. Безбар'єрний освітній простір в закладах позашкільної освіти 83
Ольга Поліщук, Людмила Котлова. Логопедична робота з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів 85
Юлія Пришляк, Галина Груць Сучасні підходи до створення освітньо-розвивального середовища 89
Світлана Рева. Інклюзія в освітньому середовищі у закладі фахової підготовки 92
Валентина Старополь, Олександр Борейко. Інклюзивне освітнє середовище закладу освіти 95
Оксана Шав'як, Ганна Лопатіна. Сенсорні ігри як засіб стимуляції зв'язного мовлення у дітей раннього віку 97

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Марія Гаврилюк, Оксана Федоренко. Особливості формування мовної компетентності на уроках англійської мови в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами 100
Юлія Журавко, Ганна Лопатіна. Забезпечення психоемоційного добробуту батьків дітей з особливими освітніми потребами через організоване дозвілля 103
Тетяна Звіряк, Людмила Котлова. Теоретико-практичні засади впровадження інклюзивної освіти 105
Олександр Колишкін. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти 107
Олена Мартинчук. Співвідношення інклюзивної та спеціальної педагогіки у сучасному науковому дискурсі 110
Катерина Мельник, Світлана Яценко. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням мовлення в практиці діяльності асистента вчителя 113
Людмила Омельченко. Впровадження теорії множинного інтелекту в практику інклюзивної освіти 117
Олена Стрибак, Оксана Федоренко. Анімалотерапія як інноваційна технологія в логопедичній практиці: міжнародний та український досвід 120
Ірина Тямолова, Яценко Світлана. Методологічний інструментарій вивчення адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями 123

Катерина Шевченко, Ганна Лопатіна. Педагогічні умови ефективного використання дидактичних ігор у розвитку побутової лексики дітей із мовленнєвими порушеннями 126

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

Віталій Бочелюк. Психологічні особливості підвищення життєстійкості студентів соціономічних професій в умовах воєнного стану 129

Наталія Вайнілович, Лариса Кальченко. Ембодімент у плейбек-театрі: тілесні практики як інструмент навчання фахівців соціальної роботи 132

Тетяна Дудка. Оптимальний дидактичний інструментарій – запорука ефективної професійної підготовки аспірантів в умовах вищої школи 135

Світлана Застука. Професійне вигорання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та освіта впродовж життя як засіб його профілактики 137

Антон Сердюченко. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі соціальних працівників 139

Анастасія Турубарова. Теоретичні засади роброблки психокорекційної програми оптимізації психічного стану студентів соціономічних професій в умовах воєнного стану 142

Микола Чумак, Тетяна Дудка. Професійно-особистісне становлення майбутнього викладача: симбіотична єдність лімітуючих та активізуючих факторів 145

Володимир Шевченко. Інноваційні підходи до розвитку професійних компетентностей сурдопедагога в нових освітніх реаліях 147

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

Вікторія Біленька. Компетентність фахівця соціальної сфери як умова його ефективної професійної діяльності 150

Юлія Ватан. Формування етичної свідомості як складника професійної компетентності майбутніх соціальних працівників 153

Лілія Вейландє. Інноваційні вектори формування правової грамотності педагогів: від стандарту до SMART-навчання 156

Катерина Галєва, Аліна Брусенко. Самоефективність як механізм внутрішнього відновлення соціальних працівників 159

Марія Кузьміна. Класифікація компетентностей майбутніх фахівців соціальної роботи у закладі вищої освіти 161

Юлія Кулінка. Ізотерапія як складова професійної підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами 164

Алім Нурі огли Мустафаєв. Розвиток цифрових компетентностей у професійній діяльності соціального працівника 167

Михайло Харламов. Особливості міждисциплінарної освітньо-наукової програми «Психологічна та соціальна реабілітація» Національного університету цивільного захисту України 170

Світлана Холодинська. Соціально-гуманітарний компонент у підготовці фахівців соціальної сфери: шлях до професійної зрілості 172

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

Яна Бочарова, Анастасія Тургенєва. Соціально-психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб до нової громади 175

Владислав Гребьонкін, Катерина Петровська. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду використання кулінарної терапії у сфері психосоціальної підтримки ветеранів 178

Альона Демченко, Анастасія Попова. Адаптаційний потенціал дружин військовослужбовців: структура та умови розвитку 183

Тетяна Дергачова, Анастасія Попова. Сімейна терапія у відновленні стосунків у родинах ветеранів війни: основи, провідні підходи та методи 185

Наталія Єрмак, Анастасія Попова. Особливості профілактики суїцидальної поведінки серед військовослужбовців 188

Анна Забава, Анастасія Попова. Соціально-психологічний супровід ветеранів війни з проявами суїцидальної поведінки як складова соціального захисту вразливих груп населення 191

Оксана Коваленко, Катерина Петровська. Психоедукація як метод профілактики синдрому відкладеного життя у демобілізованих військових 194

Сергій Коваленко, Алла Мельничук. Комплексна соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами: теоретичні засади та практичні орієнтири 199

Наталія Коляда, Наталія Левченко. Розвиток каністерапії в Україні як інноваційного напряму соціально-психологічної реабілітації в умовах війни 202

Марина Левшіна, Анастасія Попова. Підготовка дітей шкільного віку у системі цивільного захисту: напрями та особливості організації 205

Альбіна Мусієнко, Анастасія Тургенєва. Соціально-правова підтримка сімей військовослужбовців: виклики воєнного часу та напрями вдосконалення державної політики 208

Валентина Николаєва. Напрями соціальної підтримки людей похилого віку в умовах воєнного стану 213

Михайло Пискун, Анастасія Тургенєва. Адаптація ветеранів війни до цивільного життя як соціально-психологічна проблема 216

Олена Старинська. Психологічна та соціальна реабілітація внутрішньо переміщених осіб в Україні: механізми адаптації та подолання втрати 219

Катерина Червоненко. Інформаційно-консультативна підтримка сімей, які виховують дітей з інвалідністю: роль соціального працівника 222

Наталія Черкез, **Анастасія Попова**. Роль соціально-педагогічної служби у реалізації концепції Нової української школи: функції, практики, виклики 225

Олена Щербина, Анастасія Попова. Соціально-психологічна підтримка дітей, які пережили вимушене переміщення: адаптація в релокованих закладах освіти сучасної України 228

Юлія Якушина, Анастасія Тургенєва. Пісочна терапія як інструмент психоемоційної підтримки дітей в умовах війни: теоретичні засади та практичні орієнтири 231

Вікторія Яловська, Анастасія Попова. Соціально-психологічна підтримка осіб, які пережили насильство або тортури 235

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ІЗ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Галина Горшкова, Юлія Клочкова. Роль гри у соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями 238
Оксана Дрок, Ганна Лопатіна. Формування плавного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з заїканням засобами художнього слова 241
Валерія Капля, Ганна Лопатіна. Формування артикуляційної моторики у дітей дошкільного віку з дислалією в ігровій діяльності 243
Анна Кіріллова. Особливі освітні потреби молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку 245
Наталя Коваль, Ганна Лопатіна. Формування мотивації до письма у дітей з передумовами дисграфії 247
Оксана Костюк, Людмила Черніченко. Засоби ігротерапії як ефективний компонент комплексної корекції звуковимови у дітей із псевдобульбарною дизартрією 249
Людмила Кучеренко, Ганна Лопатіна. Формування мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку з проявами дизартрії 252
Наталія Маценко, Євгенія Линдіна. Роль здоров'язбережувальних технологій у розвитку мовлення дітей із заїканням 254
Лілія Назарчук, Борейко Олександр. Роль логоритміки у розвитку мовлення молодших школярів із порушенням комунікації 256
Ольга Носик, Ганна Лопатіна. Педагогічні умови формування соціальних навичок у дітей з інвалідністю в умовах надання соціальної послуги денного догляду дітей з інвалідністю 258
Марія Палько, Людмила Котлова. Вплив ігрових технологій на розвиток комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями 261
Людмила Протосавіцька. Педагогічні умови корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями 263
Тетяна Пузійчук, Олена Мірошниченко. Теоретичні основи психолого-корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку 266
Дар'я Супрун, **Микола Супрун**. Музей вітчизняної дефектології (історичні ремарки) 269
Ірина Суровцева. Соціально-педагогічні аспекти формування навичок догляду 272
Тетяна Шиятюк, Ганна Лопатіна. Ігрова взаємодія як умова соціальної адаптації дітей із порушеннями звуковимови 275
Валентина Янченко, Євгенія Линдіна. Педагогічні аспекти використання невербальних засобів у логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ ІІІ рівня 278

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Інна Бєлашенок, Наталія Сейко. Соціально-педагогічні аспекти застосування сенсорних методик у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку 281

Наталія Горбик, Олександр Борейко. Організація корекційно-розвивального середовища для розвитку зв'язного мовлення у дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку 286
Ірина Гутій, Ганна Лопатіна. Формування мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку з заїканням 288
Ірина Левчук, Людмила Котлова. Комплексний підхід до формування звуковимови старших дошкільників із ЗНМ засобами сучасних логопедичних технологій 290
Крістіна Нагурна, Людмила Котлова. Корекція мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритміки 294
Ольга Рудюк, Людмила Котлова. Система ігрових методів у логопедичній роботі з молодшими школярами 296
Олена Тетерук, Ганна Хворова. Використання графомоторних вправ при нейропсихологічній корекції дисграфії у школярів 300
Ірина Тимченко, Павлюк Роман. Особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи з мовленнєвими труднощами на уроках англійської мови 302
Ганна Хворова, Наталія Борисова. Корекція мовлення - шлях до успіху: досвід роботи з дітьми із ФФНМ і ЗНМ 305

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

Наталія Базима, **Христина Ковкрак**. Динаміка кількості дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти у 2024 та 2025 роках 308
Валентина Березан. Вплив війни в Україні на підготовку фахівців соціальної сфери: виклики та інновації 311
Юлія Борисова. Підготовка фахівців із соціальної роботи у вітчизняних закладах вищої освіти в умовах воєнного стану 314
Андрій Гірник. Вплив війни в Україні на професійну підготовку психологів і фахівців соціальної сфери 316
Олег Діброва, Андрій Слісарчук. Соціальна робота на деокупованих територіях: синдром професійного вигорання як бар'єр відновлення 318
Ольга Донченко, Катерина Петровська. Психосоціальні наслідки війни: виклики для ветеранів 321
Тетяна Захаріна. Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду соціальної роботи у військах 328
Наталя Захарова, Наталія Мацейко. Резилієнтність як соціальний ресурс: історичні етапи становлення та роль у зміцненні суспільства 332
Вікторія Коваленко. Підготовка вчителів-дефектологів і розвиток інклюзивного освітнього середовища: виклики та рішення у воєнний час 336
Віталій Кульчицький. Psychological and pedagogical aspects of training social sphere specialists to work with vulnerable population groups in the context of contemporary social challenges 339
Інна Медвідь. Особливості прийняття професійних рішень психологом у стресових ситуаціях 342

Катерина Мошанець, Анастасія Попова. Соціально-психологічна підтримка здобувачів освіти у закладах фахової передвищої освіти: роль психоедукації в умовах війни **344**

Анатолій Скрипник. Інклюзивний туризм в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку **346**

Оксана Таранченко, Ганна Лопатіна. Соціально-освітні умови підвищення педагогічної культури батьків дітей з особливими освітніми потребами **350**

Олеся Швець, Катерина Петровська. Реалізація психосоціальної програми підтримки ветеранів на засадах життєстійкості **352**

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ірина Андрощук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Валентина Ковальчук,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП

Дослідження рівня сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дошкільників є важливим кроком для визначення їхніх мовленнєвих можливостей, особливо у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Такий аналіз дає змогу не лише виявити мовленнєві порушення, а й створити ефективні корекційно-розвивальні програми, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь та підготовку до навчання у школі [1; 2].

З метою з'ясування рівня та специфіки сформованості лексико-граматичної сторони мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у листопаді 2024 року було проведено діагностичне обстеження в логопедичних групах: «А» група – «Калинка» (контрольна, 18 дітей) та «Б» група – «Золота рибка» (експериментальна, 19 дітей).

Результати обстеження свідчать, що високий рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ не було зафіксовано. У контрольній групі більшість вихованців (67%) продемонстрували середній рівень. Наприклад, Христина та Давид упізнавали слово «хитрий» у тексті, проте мали труднощі з поясненням його значення в інших контекстах. Низький рівень спостерігався у 28% дітей: Артем, Кароліна та Олексій не розуміли абстрактних понять («добрий") і не могли навести прикладів. Достатній рівень засвідчила лише одна дитина (5%) – Вікторія, яка все ж потребувала допомоги логопеда.

В експериментальній групі низький рівень виявлено у 53% дітей. Так, Матвій та Олександра не могли пояснити значення слова «бідний» і плутали його з іншими словами. Середній рівень показали 42% дітей: вони частково розуміли узагальнювальні слова, але виконували завдання лише за підтримки дорослого (наприклад, Емма та Кіріл правильно визначили «хитрість» у тексті, проте не навели власного прикладу). Достатній рівень мала лише одна дитина (5%), що підкреслює потребу в інтенсивній корекційній роботі.

Загалом у жодній групі не зафіксовано високого рівня сформованості лексико-граматичної сторони мовлення. Це свідчить про значні мовленнєві труднощі, характерні для дітей із ЗНМ, які відзначаються обмеженим словниковим запасом і труднощами у побудові мовленнєвих конструкцій. Достатній рівень зафіксовано лише в однієї дитини в кожній групі (5%). Так, Вікторія з контрольної групи правильно називала більшість предметів і дій, але

припускалася неточностей у вживанні прикметників. Уляна з експериментальної групи справлялася із завданнями на морфологічне утворення слів, проте не завжди розкривала їх зміст.

Середній рівень виявлено у 8 дітей контрольної групи (45%) та 8 дітей експериментальної (42%). Такі діти розуміли лише окремі слова, їм було складно правильно називати предмети, дії чи ознаки. Наприклад, Христина та Богдан називали іменники та дієслова, але уникали прикметників. У дітей експериментальної групи (Емма, Яна, Кіріл) часто спостерігалися помилки у словотворі: замість «пташка – пташеня» утворювали слова типу «пташка – пташкачка». При відповіді на запитання «Що робить пташка?» діти давали однослівні відповіді («Літає»), але плутали час і форми дієслів («Летіла», «Летить»). Найбільші труднощі виникали при утворенні нових слів («ліс – лісок» замінювали на «ліс – лісик» або взагалі не могли утворити слово).

Низький рівень зафіксовано у 9 дітей контрольної групи (50%) та у 10 дітей експериментальної (53%). Вони мали серйозні труднощі з розумінням і використанням лексики. Їхній словниковий запас був обмежений простими іменниками, діти часто помилялися у називанні дій чи ознак. Наприклад, замість «Пташка літає» вони відповідали лише «Пташка» або взагалі уникали відповіді. Завдання на вживання прикметників («Який їжачок?», «Яке яблуко?») виявилися найважчими – діти відповідали одним іменником («Їжачок» замість «Колючий їжачок»).

Таким чином, результати діагностики підтверджують наявність значних мовленнєвих труднощів у дітей із ЗНМ, що зумовлює необхідність посиленої логопедичної роботи. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок словотвору, оскільки саме цей аспект виявився найменш розвиненим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грибанова О. Корекційно-розвивальна робота з дітьми старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Харків : Ранок, 2011. 144 с.

2. Лаврентьєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище: Європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога.* 2001. № 4. С. 11–13.

Дар'я Баранівська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Ірина Малишевська,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Розвиток інклюзивної освіти в Україні, визначається як один з ключових напрямів навчання дітей з порушеннями мовлення. Мовленнєві порушення можуть впливати на емоційний розвиток, соціалізацію та навчальну діяльність дітей, що потребує комплексного підходу до їх корекції. Успішна організація психолого педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища передбачає командну співпрацю педагогів, логопедів, психологів та батьків, а також використання сучасних технологій та методик навчання. Ключовим фактором в навчанні дітей з порушеннями мовлення постає рівень готовності педагогічних працівників до реалізації психолого-педагогічного супроводу, він об'єднує в собі освітній процес, виховну роботу та корекційно-розвиткові заняття.

О. Гаяш виділяє кілька компонентів готовності до командної взаємодії:

– мотиваційний (усвідомлення значення командної роботи, позитивне ставлення до інклюзивної освіти);

– когнітивний (знання про функції та ролі членів команди, розуміння завдань психолого – педагогічного супроводу);

– діяльнісний (уміння комунікувати, розподіляти обов'язки, приймати спільні рішення);

– рефлексивний (здатність оцінювати власний внесок у роботу команди).

Науковець стверджує, що готовність до командної взаємодії – це не додатковий компонент, а фундаментальна умова професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [1].

У дослідженнях вітчизняних науковців А. Колупаєвої, О. Таранченко, І. Малишевської, О. Гаяш, В. Гладуша, А. Каплієнко, наголошується, що психолого-педагогічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища передбачає наявність професійних знань, вмінь та навичок, інтереси, мислення, увагу, працездатність, емоційність, моральний потенціал, що сприятимуть успішному виконанню професійних обов'язків [1; 2; 3; 4; 5].

На думку А. Колупаєвої та О. Таранченко для проєктування освітньої діяльності в умовах інклюзивної освіти педагогам необхідно:

– бути готовими приймати поліморфність дитячого колективу;

– володіти навичками організації навчального процесу для різних дітей у межах одного класу (групи);

– підтримувати кожного вихованця для досягнення ним вищого рівня та забезпечувати успіх у навчанні [4].

І. Малишевська доводить, що зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами зумовлює необхідність якісної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [5]. На думку дослідниці для ефективної підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців необхідно:

– впроваджувати курси з інклюзивної освіти у програми педагогічних університетів;

– застосовувати інтерактивні методи навчання (тренінги, ділові ігри, моделювання ситуацій);

– налагоджувати міждисциплінарну співпрацю між викладачами психології, дефектології та педагогіки.

У своєму дослідженні вона наголошує, що підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до інклюзивної освіти має бути цілісним процесом, який включає розвиток ціннісних орієнтацій, формування професійних знань і практичних навичок, а також постійну рефлексію [5].

Отже, готовність педагогічних працівників до психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення є основною умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Вона визначає якість освітнього процесу, ефективність мовленнєвого розвитку дітей та рівень їхньої соціальної адаптації. Педагог, який володіє знаннями, розумінням і доброзичливістю, стає для дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення не лише вчителем, а й партнером у подоланні труднощів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаяш О. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної взаємодії як виду партнерських відносин в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.* Тернопіль : Гельветика, 2023. № 2. С. 91–96.

2. Гладуш В. Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти. *Тенденції та проблеми управління закладами освіти* : виклики XXI століття. Монографія Київ, 2021. 285 с. С. 242–251.

3. Каплієнко А. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії: дис… канд. педагогічних наук. Київ, 2022. 246 с.

4. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики: моногр. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с.

5. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого – педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

Юлія Бовсуновська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А.06 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Олександр Борейко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, андрагогіки, спеціальної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна освітня система України активно впроваджує принципи інклюзивного навчання, створюючи рівні можливості для всіх учнів, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Одним із найважливіших аспектів інклюзивної педагогіки є розвиток мовлення, яке виступає фундаментом для ефективної комунікації, соціальної адаптації та успішного засвоєння навчального матеріалу.

Учні з особливими освітніми потребами можуть зіткнутися з різними видами мовленнєвих порушень, що вимагає індивідуального підходу в освітньому процесі. Артикуляційні труднощі, що проявляються в неправильній вимові окремих звуків, долаються завдяки регулярним заняттям із артикуляційної гімнастики, яка включає комплекс вправ для розвитку рухливості мовленнєвих органів.

Фонетичні та фонематичні порушення, які впливають на здатність сприймати і відтворювати звуки, коригуються за допомогою спеціально розроблених ігрових вправ. Ці вправи спрямовані на поліпшення фонематичного слуху, що є основою успішного розвитку мовних навичок.

Лексико-граматичні порушення пов'язані з обмеженим словниковим запасом, труднощами у використанні граматичних форм, що вимагає застосування методів збагачення лексики, використання карток та дидактичних ігор, спрямованих на формування правильних граматичних структур.

Окрему групу становлять порушення зв'язного мовлення, які характеризуються непослідовністю та фрагментарністю висловлювань; у такому випадку ефективними є методи переказу, складання історій за ілюстраціями, а також використання елементів казкотерапії [2, с. 67].

Специфіка розвитку мовлення учнів початкової школи з ООП полягає у необхідності комплексного підходу, який поєднує корекційні методики, ігрові технології та створення сприятливого освітнього середовища. Це дозволяє не лише подолати мовленнєві труднощі, а й забезпечити гармонійний розвиток дитини, її інтеграцію у навчальний процес і соціальну взаємодію.

Ефективними у роботі з учнями з особливими освітніми потребами є спеціально розроблені методики, які враховують особливості мовленнєвого та психічного розвитку дитини. Одним із найбільш поширених і результативних напрямів виступають логопедичні вправи. Вони включають комплекс дихальних, артикуляційних та фонетичних завдань, що спрямовані на розвиток мовленнєвого апарату, корекцію неправильної звуковимови та формування чіткої дикції. Виконання подібних вправ не лише сприяє удосконаленню мовлення, а й позитивно впливає на загальний рівень мовленнєвої активності дитини.

Одним із важливих засобів розвитку мовлення є застосування логопедичного ритму, який ефективно об'єднує мовленнєві завдання з руховими вправами. Такий підхід активізує роботу різних аналізаторів, сприяє гармонізації мовлення і рухів, а також допомагає зменшити мовленнєву інертність. Виконання ритмічних вправ під музику або у формі гри створює позитивний емоційний настрій і стимулює зацікавленість дітей до навчального процесу.

Особливе значення для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, мають рольові ігри. Вони дають змогу практикувати мовленнєві моделі у ситуаціях, що імітують повсякденне життя, таких як «відвідування магазину», «візит до аптеки», «урок у школі». Це допомагає дітям опановувати практичні комунікативні навички, навчатися вести діалоги, ставити запитання та давати відповіді.

Завдяки ігровій діяльності діти поступово позбавляються страху спілкування, освоюють взаємодію з однолітками і дорослими, що є важливим елементом їхньої соціалізації. Не менш важливим методом виступає казкотерапія, яка дає змогу у доступній та емоційно насиченій формі розвивати зв'язне мовлення, збагачувати словниковий запас і формувати у дітей уявлення про послідовність подій. Через роботу з казковими сюжетами учні навчаються будувати власні висловлювання, переказувати тексти, вигадувати продовження історій. Крім того, казкотерапія сприяє подоланню внутрішніх мовленнєвих бар'єрів, знижує рівень тривожності та формує позитивне ставлення до навчальної діяльності.

Важливим чинником у розвитку мовлення учнів з особливими освітніми потребами є застосування мультимедійних технологій, які не лише стимулюють інтерес дітей до навчання, а й значно підвищують його ефективність. Використання сучасних цифрових засобів дозволяє зробити корекційні заняття більш динамічними, інтерактивними та привабливими для учнів.

Комп'ютерна програма «Логомер» спрямована на розвиток фонематичного слуху та тренування розрізнення звуків, що є основою для формування правильної звуковимови.

Мобільний додаток Speech Blubs допомагає у формуванні словникового запасу та корекції звуковимови завдяки поєднанню візуальних, аудіальних та ігрових компонентів.

Інтерактивні тренажери, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, такі як «Світ звуків» і «Розвиток мовлення», демонструють високу ефективність у систематичному розвитку мовленнєвих навичок. Завдяки ігровому формату вони роблять процес навчання доступним та цікавим. Крім того, значний потенціал для навчання мають платформи LearningApps, інтерактивні презентації та відеоматеріали. Вони дозволяють адаптувати завдання під індивідуальні потреби кожної дитини, урізноманітнюючи освітній процес.

Процес розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами нерозривно пов'язаний із психолого-педагогічними аспектами, які впливають на успішність засвоєння матеріалу. Важливу роль відіграє створення сприятливого емоційного клімату в класі. Це допомагає знизити рівень тривожності і створити умови для активного включення дитини у спілкування.

Індивідуальний підхід до навчання з урахуванням особистісних особливостей учнів, а також використання позитивного підкріплення сприяють формуванню впевненості у власних силах та готовності до комунікативної взаємодії. Застосування таких методик забезпечує комплексний вплив на

розвиток мовленнєвих умінь учнів з особливими освітніми потребами та сприяє їх інтеграції у навчальне середовище.

Розвиток мовлення дітей початкової школи з особливими освітніми потребами є складним і багатогранним процесом, який вимагає комплексного підходу. Ефективність корекції мовленнєвих порушень залежить від вдалої комбінації традиційних логопедичних методів (артикуляційних і дихальних вправ, логопедичного ритму, ігрових прийомів), сучасних мультимедійних технологій (наприклад, програм «Логомер», Speech Blubs, інтерактивних тренажерів МОН та платформ LearningApps) і спрямованої психологічної підтримки.

Такий багатосторонній підхід не лише дозволяє формувати правильну звуковимову, розвивати словниковий запас та зв'язне мовлення, але й позитивно впливає на загальний когнітивний розвиток учнів, їхню емоційну стабільність та впевненість у собі. Інтегроване застосування методик здатне значно покращити рівень комунікативних здібностей дітей, сприяти їх соціальній адаптації у шкільному колективі та формувати позитивний досвід взаємодії у навчальному середовищі. Водночас індивідуальний підхід до складання навчальних завдань із врахуванням особливостей кожної дитини підвищує адресність і результативність корекційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська Н., Писаренко О. Арт-терапія та мультимедійні технології у розвитку мовлення дошкільників : навч.-метод. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 132 с.

2. Бичківський О. Логопедія: розвиток мовлення у дітей з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Київ : Видавництво «Освіта», 2018. 144 с.

3. Шарая А. Розвиток мовлення учнів з особливими освітніми потребами: психологічно-педагогічний аспект. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 5. С. 115–118. URL : http://lsej.org.ua/5_2020/32.pdf (дата звернення: 21.09.2025).

Оксана Власова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,
Запорізький національний університет

Ірина Кучерак,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет

АРТТЕРАПІЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Арттерапія давно відома як метод психологічної допомоги, який використовує мистецтво та творчість за для самовираження, розвитку й психологічного зцілення. У сучасних умовах, коли в Україні триває війна, школярі часто перебувають у стані тривалого стресу. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, адже вони більш вразливі до психологічних травм та змін у середовищі. М. Наумбург, [1] одна з основоположників арт-терапії, стверджувала, що важливі думки і переживання людини часто знаходять своє вираження через образи, а не через слова. Це є основою арт-терапевтичної практики, яка дозволяє працювати з глибинними, несвідомими аспектами психіки, зокрема, з травматичними переживаннями, що не можуть бути виражені словами. За допомогою мистецтва людина може звільнитися від внутрішніх блоків і знайти нові шляхи самовираження, що відкриває можливості для психологічної реабілітації [1, с. 11] Арттерапія в інклюзивному освітньому просторі дозволяє створити атмосферу безпеки, емоційної підтримки та прийняття.

Заняття з арттерапії підвищують стресостійкість школярів, зменшують рівень тривожності та сприяють формуванню позитивного емоційного фону в умовах воєнного стану [3, с. 10]. Через малювання, ліплення, роботу з природними матеріалами діти опановують нові техніки, розвивають дрібну моторику, увагу та мислення. А під час творчих завдань вони вчаться планувати роботу, доводити її до кінця, критично мислити та оцінювати результат. Арттерапевтичні методи є ефективними у роботі з підлітками, які переживають страхи та психологічну напругу, адже вони допомагають через творчість опрацьовувати складні емоції [4, с. 17]. Арттерапія створює безпечний простір, де дитина може виразити емоції, які важко передати словами (страх, сум, радість, гнів). Це знижує рівень тривожності, допомагає відновити внутрішню рівновагу та відчуття контролю над своїм життям. Якщо враховувати соціальний аспект, то у групових заняттях діти вчаться взаємодіяти, поважати чужі ідеї, працювати в команді, що є актуальним в інклюзивному середовищі.

Творчість допомагає дитині пізнавати себе, усвідомлювати власні сильні сторони та можливості. Успіх у творчому завданні підвищує самооцінку та формує впевненість у власних силах.

Основні положення арттерапії в інклюзивному середовищі

1. Доступність для всіх дітей – арттерапевтичні методи не потребують спеціальної художньої підготовки.

2. Безпечне середовище – процес творчості відбувається без оцінок, що важливо для дітей з особливостями розвитку. Бажано мати два простора для

творчості: перше, для активної творчої діяльності. Друге спокійне, для розвантаження нервової системи та обговорення творів і своїх вражень.

3. Індивідуальний підхід – завдання підбираються з урахуванням психофізичних можливостей дитини.

4. Інтеграція в навчальний процес – арттерапію можна впроваджувати під час уроків образотворчого мистецтва, трудового навчання або на позакласних заняттях.

Вплив арттерапії на дітей шкільного віку в умовах стресу та війни:

– Емоційне розвантаження – можливість без слів виразити страх, тривогу, сум, агресію.

– Покращення психологічної стійкості – діти вчаться справлятися з негативними емоціями через творчість.

– Соціальна адаптація – у груповій роботі учні вчаться співпрацювати, підтримувати одне одного.

– Профілактика психосоматичних розладів – творчість допомагає знімати напругу, що знижує ризик головного болю, безсоння та проблем зі шлунково-кишковим трактом.

Приклади занять з арттерапії

Малювання:

1. «Мій прекрасний внутрішній світ» – діти малюють місце, де почуваються у безпеці, своє ідеальне місце де вони хотіли би опинитися. Або зображують свої заповітні мрії.

2. «Будиночок мого настрою» – кожен малює свій будиночок, у кожного він різний і за формою і за кольором. Оточення навкруги за бажанням і своєю уявою. Використання кольорів для передачі емоцій (наприклад, теплі тони – для радості, холодні – для смутку).

3. «Малювання на воді» (Ебру – стародавня турецька техніка живопису, де візерунки створюються на спеціально підготовленій воді, а потім переносяться на папір, тканину або іншу поверхню. Це унікальний вид мистецтва, який поєднує в собі творчість, медитацію та філософію) – створення візерунків, що розслабляє та знімає тривожність. Після виконання обговорення асоціацій з візерунками та результатів.

Робота з природними матеріалами:

1. «Мандала з листя та квітів» – викладання візерунків з природних матеріалів і сухоцвітів, що розвиває концентрацію та моторику.

2. «Камінці бажань» – розмальовування камінців символічними зображеннями чи словами підтримки.

3. «Картини з зерен кави і крупи» – створення аплікацій, що стимулює тактильні відчуття та дрібну моторику.

Арттерапія в інклюзивному освітньому середовищі є потужним інструментом підтримки емоційного та психологічного стану дітей, особливо у період війни, а саме:

– сприяє стабілізації нервової системи;

– розвиває дрібну моторику та координацію рухів;

– допомагає розкривати індивідуальні здібності та творчий потенціал;

– підвищує успішність за рахунок зниження тривожності та підвищення самооцінки.

І. Ільченко [2] зазначає, що мистецтво є «невидимим зв'язком між світом фантазії та реальності», що підтверджує важливість творчого процесу як мосту між внутрішнім світом особистості та зовнішньою реальністю. Через цей процес особистість може здійснити корекцію своїх внутрішніх переживань і досягти

емоційної рівноваги, не використовуючи при цьому традиційні вербальні методи. Арттерапія сприяє відновленню психоемоційної стабільності, зменшенню стресу і тривоги, а також розвитку самосвідомості клієнта. [2, с. 54] Створення умов для арттерапії в освітньому закладі – це не лише інноваційний підхід до навчання, а й важливий крок до гармонійного розвитку особистості кожної дитини. Таким чином, творчість в інклюзивному середовищі допомагає навчаючимся відновлювати емоційний баланс, розвивати соціальні навички та впевненість у собі. Арттерапевтичні заняття стимулюють уяву, мислення та дрібну моторику, водночас навчаючи дітей висловлювати свої почуття без страху осуду. У результаті дитина не лише здобуває нові знання й уміння, а й формується як цілісна, емоційно стійка та соціально адаптована особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. Простір арт-терапії для зцілення дітей в умовах війни. *Особистість, Суспільство, Війна*. Харків. 2022. С. 30–32.

2. Ільченко І. Арт-терапія: навчальний посібник для студентів. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2023. 150 с.

3. Найчук В., Лєсніченко Н. Розвиток стресостійкості особистості засобами арттерапії в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Ужгород : УНУ, серія: Психологія*. 2024.

4. Орленко І., Романчикова А. Використання арттерапії в корекції страхів підлітків в умовах воєнного стану в Україні. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 3. С. 14–16.

Тетяна Вознюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний педагогічний університет

Валентина Ковальчук,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний педагогічний університет

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інклюзивна освіта – це не просто модне гасло, а фундаментальний принцип, що відображає прагнення суспільства до рівності, толерантності та визнання цінності кожної особистості. Вона передбачає , що всі учні, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб, здібностей, походження чи культурних відмінностей, навчаються разом у загальноосвітніх закладах. Створення повноцінного інклюзивного освітнього середовища – це комплексний процес, який стосується не лише архітектурної доступності, але й змін у методології, культурі та підготовці кадрів.

Становлення моделі інклюзивної соціальної взаємодії відбувалося поступово. Протягом тривалого часу в освітній системі країни домінувала спеціальна освіта, зосереджена на навчанні дітей з особливими освітніми потребами в ізольованих інтернатних спеціалізованих закладах. Цей підхід на жаль, суттєво обмежував соціальне спілкування дітей, що негативно впливало на їхню соціалізацію, ускладнюючи комунікацію, засвоєння знань і розвиток необхідних навичок.

Згодом, паралельно з традиційною спеціальною освітою, почали розвиватися інтеграційні та інклюзивні підходи, які передбачають спільне навчання дітей з різноманітними порушеннями та особливостями розвитку. Цей процес став можливим завдяки процесам демократизації суспільства та ухваленню законодавчих актів, що гарантують рівні права на освіту та соціальну інтеграцію для всіх громадян.

Хоча ідея спільного навчання дітей з ООП має багатовікову історію та епізодично трапляється в педагогічній практиці, системний розвиток розпочався пізніше. Аналіз зміни суспільного ставлення демонструє шлях від відторгнення до повного визнання права цих дітей на рівний доступ до якісної освіти.

Аналізуючи еволюцію суспільного ставлення до спільного навчання дітей з різними освітніми труднощами у розвитку, відстежується шлях від відторгнення до визнання їхніх прав на рівний доступ до якісної освіти [5, с. 7].

На думку вченого В. Бондаря, впровадження інклюзивної освіти є ключовим завданням для освітньої системи, успішне вирішення якого є ознакою зрілості суспільства. Він наполягає, що діти з ООП, як і їхні однолітки, повинні мати змогу бути повноцінними учасниками шкільного життя, розвиваючи власні здібності та реалізуючи свій потенціал [1, с. 23].

Практика впровадження інклюзії в Україні виявила один із найбільш гострих викликів: необхідність формування неупередженого ставлення педагогів. Багато вчителів, які працювали за традиційними програмами, виявилися неготовими до вимог інклюзії як у плані мотивації, так і в змістовному та особистісному аспектах.

Інклюзивне освітнє середовище – це універсально спроектований фізичний, навчальний та соціальний простір, що гарантує рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу. Його фундамент становлять такі ключові засади:

Повага до гідності та самостійності кожної особистості.

Рівність можливостей та повна відсутність дискримінації.

Індивідуалізація навчального процесу, що передбачає врахування унікальних особливостей, інтересів і здібностей.

Гнучкість і відкритість освітнього процесу, здатність оперативно реагувати на потреби учнів.

Формування толерантності та взаєморозуміння.

Справжня інклюзія є глибшою, ніж інтеграція, яка лише вимагала від учня «вписатися» в існуючу систему. Вона передбачає трансформацію самої освітньої системи, щоб вона адаптувалася до різноманітних потреб учнів, тим самим сприяючи їхньому соціальному розвитку, підвищенню успішності та підготовці до життя у багатоманітному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку освіти більшість закладів загальної середньої освіти здійснюють навчання дітей з індивідуальними освітніми потребами. У зв'язку з цим провідним завданням педагога є створення комфортного, безпечного та психологічно підтримувального освітнього середовища, у якому кожна дитина відчуває впевненість, прийняття та можливість самореалізації. Доцільно зазначити, що, незважаючи на підвищену увагу до впровадження інклюзивного навчання, у практиці освіти зберігається низка проблем, пов'язаних насамперед із професійною підготовкою педагогічних кадрів.

Питання готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності, адже саме педагог є основною ланкою у забезпеченні якості освітнього процесу та ефективної соціалізації таких учнів. Для успішного впровадження інклюзивного навчання вчитель має володіти необхідними професійними знаннями, методичними вміннями та психологічною готовністю до взаємодії з дітьми різних категорій.

Як підкреслює Л. Прядько, сучасний педагог повинен орієнтуватися на нові ціннісні орієнтири, застосовувати інноваційні педагогічні технології, сприяти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіти навичками психолого-педагогічної діагностики та постійно прагнути до підвищення власної професійної компетентності [4, с. 446].

Важливе значення у процесі підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання мають його професійно значущі психологічні якості. Готовність учителя до інклюзивної діяльності передбачає не лише володіння сучасними методиками та наявність відповідного навчально-матеріального забезпечення, а насамперед – моральну, емоційну та психологічну налаштованість на взаємодію з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Психологічна готовність педагога розуміється як цілісна інтегративна властивість особистості, що характеризує її здатність ефективно виконувати професійні завдання в умовах інклюзивного навчання. Вона відображає рівень сформованості професійної компетентності, внутрішньої мотивації, толерантності, емоційної врівноваженості та гуманістичного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

До структури психологічної готовності входить не лише система необхідних знань, умінь і навичок, а й сукупність особистісних рис, серед яких важливими є емпатія, комунікабельність, гнучкість мислення, відповідальність, уміння співпрацювати та здатність до саморефлексії.

Теоретичний аспект підготовки педагога передбачає засвоєння відомостей про психофізіологічні особливості дітей з різними порушеннями розвитку, розуміння специфіки їхнього навчання, а також ознайомлення з педагогічними методами і технологіями, що забезпечують ефективну взаємодію з цією категорією учнів. Така підготовка сприяє формуванню у вчителя професійної готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Практична готовність виявляється у володінні педагогічними технологіями навчання дітей з ООП, умінні організовувати спільну діяльність у змішаних групах, а також у здатності до конструктивної взаємодії з батьками, колегами та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Важливим аспектом є також розуміння меж власної професійної компетенції й уміння своєчасно залучати допомогу інших спеціалістів – психологів, логопедів, дефектологів, реабілітологів.

Знання педагогом основних напрямів спеціальної допомоги, таких як Монтессорі-терапія, арттерапія чи сенсорна інтеграція, підвищує ефективність його роботи та сприяє комплексному розвитку дитини. Це дозволяє не лише оптимізувати навчальний процес, а й забезпечити цілісний підхід до розвитку особистості кожного учня.

Перспективи та шляхи подолання викликів.

Подолання цих викликів відкриває широкі перспективи для розвитку цілісного та справедливого освітнього простору. Успішна інклюзія вимагає комплексного та скоординованого підходу.

1. Розвиток професійної компетентності педагогів.

Необхідно надавати систематичну та якісну підготовку вчителів. Це включає:

– Онлайн – курси та тренінги з ефективної взаємодії з учнями з ООП.

– Професійний розвиток щодо адаптації навчальних матеріалів та використання інноваційних педагогічних стратегій.

– Формування «Спільноти практик» – регулярні зустрічі для обміну досвідом, ідеями та спільним пошуком рішень.

2. Забезпечення універсальної доступності.

Потрібне залучення ресурсів для створення універсального дизайну освітнього середовища:

– Фізична доступність: Забезпечення безбар'єрного доступу до всіх приміщень закладу (пандуси, підйомники, спеціальне обладнання).

– Технологічна підтримка: Надання доступу до сучасних асистивних технологій та ресурсних кімнат.

– Адаптація навчального контенту: Створення гнучкого навчального плану, який дозволяє використовувати різноманітні формати оцінювання та подачі матеріалу, враховуючи потреби усіх учнів.

3. Формування інклюзивної культури.

– Просвітницька робота: проведення заходів, спрямованих на підвищення обізнаності, боротьбу з упередженнями та формування емпатії серед учнів, педагогів та батьків.

– Співпраця та партнерство: Зміцнення співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, а також залучення міжнародних експертів для впровадження кращих своїх практик.

– Акцент на перевагах: підкреслення того, що інклюзивне середовище збагачує досвід усіх учнів, сприяючи їхньому соціальному та емоційному інтелекту.

Створення інклюзивного освітнього середовища – це не просто виконання законодавчих норм чи тимчасова освітня реформа, а стратегічна інвестиція у

людський капітал та демократичне майбутнє. Хоча на шляху стоять значні виклики - від браку кваліфікованих кадрів і фізичних бар'єрів до необхідності руйнування соціальних упереджень – перспективи значно переважають.

Справжня інклюзія формує не лише освітній простір, де кожна дитина може навчатися, але й суспільство, готове приймати різноманіття. Це середовище виховує емпатію, толерантність та навички співпраці у всіх учнів, готуючи їх до життя у складному та багатогранному світі.

Перехід до повноцінної інклюзії вимагає комплексної відповідальності – від держави (забезпечення ресурсів і політик) до кожного вчителя та батька (зміна свідомості та щоденна підтримка). Лише через консолідовані зусилля ми зможемо трансформувати виклики на точки зростання і побудувати освітню систему, де цінність і потенціал кожної особистості стануть не декларацією, а непорушною реальністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : посібник (для вчителів початкових класів) / В. Бондаря, В. Засенка. Київ, 2004. 152с.

2. Колупаєва А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : програмно-методичний комплекс. Київ : Видавнича група «А. С. К.», 2012. 197 с.

3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

4. Прядько Л. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 4. С. 444-450.

5. Шевцов А. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної. *Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Київ, 1-2 листоп. 2012 р.). Київ, 2012. С. 7-19.

Олена Волочаєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, є одним із головних напрямів реалізації принципів інклюзії у сучасній українській школі. Особливої уваги потребують діти з розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), адже вони складають значну частку серед учнів початкової та середньої школи. За оцінками фахівців, від 3 до 7% школярів мають прояви цього розладу [1].

РДУГ характеризується труднощами у концентрації уваги, гіперактивністю, імпульсивністю, підвищеною емоційною збудливістю. Такі діти часто стикаються з нерозумінням з боку педагогів та однолітків, що призводить до порушень поведінки, навчальної дезадаптації та емоційного виснаження. У зв'язку з цим актуальним є створення системи підтримки здобувачів освіти з РДУГ, яка б забезпечувала розвиток їхніх когнітивних і соціально-емоційних навичок, сприяла формуванню позитивної самооцінки та навчальної мотивації [1; 2].

Сучасний заклад освіти має трансформуватися у простір партнерства, прийняття та диференційованого підходу, де дитина з РДУГ отримує не лише знання, а й досвід саморегуляції та соціальної взаємодії [4].

Метою дослідження є визначення психолого-педагогічних умов ефективної підтримки здобувачів освіти з розладом дефіциту уваги та гіперактивності в умовах закладу загальної середньої освіти, обґрунтування напрямів співпраці фахівців інклюзивної команди та сім'ї у забезпеченні всебічного розвитку дитини.

У роботі використано теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення вітчизняних та зарубіжних наукових праць з проблеми підтримки дітей із РДУГ); емпіричні методи (спостереження за поведінкою учнів на уроках і в позаурочний час, анкетування педагогів щодо труднощів у роботі з гіперактивними дітьми, аналіз психолого-педагогічних характеристик учнів); практичні методи (упровадження адаптованих форм навчання, елементів арттерапії, сенсорних пауз, вправ на саморегуляцію).

Підтримка здобувачів освіти з РДУГ ґрунтується на поєднанні педагогічних, психологічних і соціальних стратегій, які спрямовані на формування навичок довільної уваги, контролю імпульсивності та саморегуляції поведінки.

Організаційно-педагогічні умови. Успішна підтримка можлива лише за наявності відповідно організованого середовища: чітка структура уроку з прогнозованими етапами, що знижує тривожність і підтримує увагу; варіювання видів діяльності через кожні 7-10 хвилин, що відповідає особливостям працездатності дітей з РДУГ; чіткі короткі інструкції (усні + візуальні схеми або піктограми); система позитивного підкріплення (жетони, наліпки, словесна похвала); зона спокою або сенсорний куточок у класі для короткого відпочинку

дитини під час перевантаження; індивідуальна освітня траєкторія відповідно до ІПР, узгодженої командою супроводу.

Психологічна та емоційна підтримка. Практичний психолог у співпраці з педагогами формує у дитини навички розпізнавання емоцій, керування поведінкою, зменшення імпульсивності. Ефективними є ігрові вправи на самоконтроль; арттерапевтичні методики; дихальні вправи та техніки тілесної усвідомленості; методи когнітивно-поведінкової терапії для формування адекватних моделей реакцій у конфліктних ситуаціях [5].

Педагогічна взаємодія. Учитель має стати модератором позитивного середовища, у якому дитина відчуває успіх. Доцільно використовувати інтерактивні технології (навчання через гру, рольові ситуації, кооперативне навчання); застосовувати дидактичні матеріали з елементами руху та сенсорики (магнітні букви, картки, предметні моделі) [3]; надавати здобувачу освіти можливість вибору завдання або способу його виконання, що підвищує мотивацію; уникати приниження, публічних зауважень, порівнянь із іншими дітьми, натомість акцентувати на досягненнях; запроваджувати систему короткого зворотного зв'язку.

Співпраця з родиною. Батьки є ключовими партнерами в процесі підтримки. Фахівці допомагають родині прийняти особливості дитини, навчитися послідовності у вихованні, уникати покарань, підтримувати структуру дня та чіткий режим. Психолого-педагогічні консультації, батьківські тренінги, домашні рекомендації стають важливими формами супроводу [5].

Міждисциплінарна взаємодія. Інклюзивна команда закладу загальної середньої освіти (учитель, асистент учителя, психолог, логопед, соціальний педагог) забезпечує комплексний супровід дитини: спільно визначає труднощі, формує індивідуальний план розвитку, відстежує динаміку змін. Важливим є моніторинг успішності не лише за академічними показниками, а й за поведінковими та емоційними критеріями (рівень уваги, кількість конфліктних ситуацій, прояви самоконтролю).

Ефективні практики підтримки. Досвід українських і зарубіжних шкіл засвідчує результативність таких підходів: використання "сенсорних хвилинок" після кожних 15-20 хвилин роботи; застосування технології «підтримка замість покарання»; організація «навчання в парах» або «тьютора-однолітка»; візуальні розклади, таблиці самоконтролю; елементи нейропсихологічної гімнастики (вправи на координацію, розвиток міжпівкульних зв'язків).

Результати дослідження свідчать, що систематичне використання таких стратегій призводить до зниження рівня гіперактивності, покращення уваги, емоційного стану та навчальної успішності дітей із РДУГ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптації і модифікації освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : методичний посібник. Частина 1 / Д. Прасол, І. Спіріна, О. Бавольська, Г. Іваскевич, І. Соломко, М. Душенкова, О. Чеканова, І. Дрозд, А. Толмачова ; за заг. ред. Д. Прасола. Миколаїв : Вид. Торубара В. В., 2023. 588 с.

2. Адаптації і модифікації освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : методичний посібник. Частина 2 / Д. Прасол, І. Спіріна, О. Бавольська, Г. Іваскевич, І. Соломко, М. Душенкова, О. Чеканова, І. Дрозд, А. Толмачова ; за заг. ред. Д. Прасола. Миколаїв : Вид. Торубара В. В., 2023. 832 с.

3. Лопатіна Г., Мицик Г. Методичний комплект для комплексного логопедичного обстеження дитини дошкільного віку. Запоріжжя : БДПУ ; Київ : ФОП Самченко А. М, 2024. 230 с. 28 с.

4. Сербова О. Соціально-психологічна реабілітація дітей з порушенням психофізичного розвитку : навчальний посібник. Бердянськ : БДПУ, 2018. 278 с.

5. Цибуляк Н. Психологічний супровід професійної діяльності спеціального педагога : навчально-методичний посібник. Бердянськ : БДПУ, 2018. 216 с.

Наталія Голембовська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Олена Мірошниченко,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мовленнєві порушення у дітей молодшого шкільного віку є однією з найпоширеніших проблем у сучасній педагогічній та логопедичній практиці. За останні роки спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з різноманітними мовленнєвими порушеннями. На думку С. Арєшкіної, традиційні методи корекції мовленнєвих порушень потребують доповнення сучасними нетрадиційними засобами, які забезпечать звичне природнє середовище, мотивацію та позитивний емоційний настрій у дітей [1]. Одним із таких ефективних засобів є пісочна терапія.

Пісочна терапія (англ. *sandplay therapy*) виникла як проєктивний психотерапевтичний метод, який дає можливість дитині вільно виражати внутрішній світ через побудову образів і сюжетів у піску. Як зазначає О. Гончар, методика пісочної терапії була розроблена швейцарською психотерапевткою Дорою Кальфф на основі юнгіанського аналізу і в подальшому отримала широке визнання в роботі з дітьми [2].

На даний час використання пісочної терапії у логопедії відійшло від психоаналітичного підґрунтя, перестало асоціюватись виключно з психоаналізом і стало використовуватись для корекції мовленнєвих порушень та розвитку мовлення. Ю. Рібцун досліджує пісочну терапію як метод компенсації мовленнєвих порушень у дітей, підкреслюючи, що ігри з піском розвивають тактильно-кінетичну чутливість, дрібну моторику рук, знімають м'язову напругу та створюють відчуття безпеки для дитини, що сприяє розширенню її активності та мовленнєвого розвитку [4, с. 117].

Науково обґрунтовано зв'язок між розвитком дрібної моторики та мовленням. Саме тому у логопедичній практиці широко застосовуються вправи на розвиток моторики рук. Робота з піском – це природна стимуляція дрібної моторики, сенсорних відчуттів, просторового мислення. «Коли дитина перебирає пісок, працює з різноманітними мініатюрними предметами – вона активізує зони кори головного мозку, пов'язані з мовленням (центри Брока і Верніке), що сприяє покращенню мовленнєвих функцій», – зазначає О. Лисенко [3, с. 283].

Пісочна терапія може бути ефективно інтегрована у заняття логопеда. Робота може проводиться індивідуально або в малих групах (2-5 дитини) з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Логопедичні заняття з використанням пісочної терапії можуть включати наступні види вправ:

- підготовчі вправи;
- вправи на розвиток дихання;
- вправи на розвиток дрібної моторики рук;

– вправи на розвиток артикуляції;
– вправи на розвиток фонематичних процесів (слуху, уявлення, сприймання, аналізу, синтезу);
– вправи на автоматизацію звуків;
– вправи на диференціацію звуків;
– вправи на формування складової структури слова;
– вправи на розвиток зв'язного мовлення;

Експериментальне дослідження щодо використання пісочної терапії з метою корекції мовленнєвих порушень проводилось серед дітей молодшого шкільного віку Ліцею № 6 міста Житомира ім. В. Г. Короленка у березні-квітні 2025 року. В експерименті взяли участь 20 школярів з фонетико-фонематичним та фонетичним недорозвиненням мовлення. У ході експериментального впровадження в структуру логопедичних занять дослідної групи дітей вправ та ігор із застосуванням пісочної терапії було виявлено позитивну динаміку наступних показників:

– підвищення мовленнєвої активності дітей;
– зниження тривожності та сором'язливості;
– покращення зв'язного мовлення;
– активізацію творчого мислення;
– підвищення навчальної мотивації.

Про пісочну терапію як ефективний засіб корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів свідчать також результати анкетного опитування батьків і спостереження за позитивною динамікою розвитку мовлення, поведінки дітей, їх мотивації до навчальної діяльності та мовленнєвого спілкування на логопедичних заняттях з використанням пісочної терапії. Діти охоче виконували вправи з використанням пісочної терапії, вони сприймали їх як гру, що підвищувало мотивацію до навчання та стимулювало природну мовленнєву активність.

Отже, пісочна терапія є потужним інструментом у руках логопеда та інших фахівців, які забезпечують корекційну роботу. Вона не лише сприяє мовленнєвому розвитку, а й забезпечує гармонійний розвиток особистості в цілому. Застосування цього методу дозволяє реалізувати індивідуальний підхід, створити емоційно комфортне середовище, покращити ефективність корекційної роботи.

Подальше вивчення та систематизація досвіду використання пісочної терапії в логопедичній практиці сприятиме її ширшому впровадженню у спеціальну освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арєшкіна С. Використання арт-терапії в системі корекційної допомоги дітям з порушенням мовленнєвого розвитку. URL : https://www.researchgate.net/ART-TERAPII (дата звернення: 18.09.2025).

2. Гончар О. Сендплей. Пісочна терапія як засіб формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. URL : https://vseosvita.ua/sendplei-pisochna-terapiia-iak-zasib-formuvannia-komunikatyvno-movlennievoi-kompetentnosti-ditei-doshkilnoho-viku (дата звернення: 18.09.2025).

3. Лисенко О. Окремі аспекти застосування піскової терапії як засобу логопедичного впливу у роботі з молодшими школярами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23(2). С. 282–289.

4. Рібцун Ю. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей. *Інноваційні арт-терапевтичні технології*: матеріали І Всеукр. наук. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 12 березня 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 115–119.

Ігор Григор'єв,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А4.021 Середня освіта (англійська мова та література),
Бердянський державний педагогічний університет

Вікторія Григор'єва,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У сучасному світі володіння іноземною мовою є однією з ключових компетентностей, що розширюють можливості інтегрування та соціальної адаптації в умовах глобалізації. Особливої актуальності зазначена проблема набуває для категорії дітей з особливими освітніми потребами. Навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху потребує окремої уваги педагогів та вчених, що пов'язані із труднощами в оволодінні мовою через часткове або повне порушення функціонування такого механізму, як аудіювання, яке є основою для розвитку вмінь говоріння, читання та письма [4].

З 2019-2020 навчального року діти з порушеннями слуху згідно концепції Нової української школи мають вивчати іноземну мову, починаючи із 2-го класу. Тому для вчителів англійської мови спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху проблема навчання іноземної мови, а саме аудіюванню, є досить актуальною та необхідною.

Аналіз наукових досліджень з методики навчання англійської мови засвідчують, що увага науковці зосереджена на методиці формування окремих аспектів володіння мовою, зокрема аудіюванню (Т. Верещагіна, Г. Гердик [1], О. Савчук [1], А. Замша [2], О. Федоренко [4] та ін.).

Аудіювання вже довгий час привертає увагу багатьох учених, оскільки цей вид мовленнєвої діяльності є одним із складних видів сприйняття. Термін «аудіювання», на відміну від простого «слухання», означає «слухання з розумінням» або «розуміння мови на слух» [2].

Аудіювання – це одночасне сприйняття і розуміння мови на слух, а також самостійний вид мовленнєвої діяльності, що має свої цілі, завдання, предмет та результат [1].

Метою нашої статті є висвітлення методів та прийомів, що забезпечують розвиток вмінь аудіювання у дітей з порушеннями слуху.

Процес аудіювання як вид діяльності під час навчання іноземної мови дітей зазначеної категорії відбувається з певними труднощами. До психологічних чинників, що спричиняють труднощі сприйняття іноземної мови на слух відносяться деякі особливості слухової пам'яті, її «ємність» - можливість утримувати прослуханий текст (речення, абзац) певної синтаксичної складності [1].

Встановлено, що речення однакової довжини, але різної структурної оформленості становлять неоднакову складність сприйняття й розуміння на слух, що визначається особливостями короткочасної слухової пам'яті. Психологічні труднощі аудіювання обумовлюються також видом мовлення – (жива або у механічному записі), ситуативної діалогічної або контекстної монологічної мови, мови знайомої або незнайомої людини (диктора) тощо. Досвід показує, що якість аудіювання залежить від характеру мовлення: мова під час безпосереднього

спілкування розуміється краще, ніж у механічному запису, адже розуміння живої мови полегшується екстралінгвістичними факторами, такими як ситуація, жести, міміка, артикулювання тощо. До факторів, що ускладнюють аудіювання відносяться також особливості голосових даних диктора – тембр, висота і темп мовлення [1; 2].

До лінгвістичних труднощів тексту з аудіювання відноситься, перш за все, наявність у ньому певної кількості незнайомих і незрозумілих слів, мовного матеріалу. Щодо труднощів розуміння тексту у зв'язку із незнанням лексики, то тут важливі як характер самої лексики так і місцезнаходження незнайомих слів у тексті. Незнайомі слова на початку тексту ускладнюють розуміння чи неправильно орієнтують слухача щодо подальшого змісту поданого тексту. Найменший негативний вплив на розуміння здійснює незнайоме слово в середині або наприкінці тексту, коли його значення легко визначається контекстом [1].

Граматичні явища також можуть мати різну ступінь складності розуміння. «Не істотними» для розуміння можуть бути, наприклад, закінчення прикметників, особисті закінчення дієслів, якщо правильно зрозумілий особистий займенник або іменник, порядок слів у питальному реченні тощо. До мовних труднощів слід віднести також стилістичні особливості тексту (образні засоби, діалекти, просторічні висловлювання, імена), а також фонетичні особливості мови: незвичність вимови диктора – носія мови, ненормативність чи нерозбірливість вимови та інше [2].

Усі ці фактори ускладнюють процес сприйняття та розуміння іноземної мови на слух особливо у дітей з обмеженими можливостями з порушеннями слуху.

У дітей зазначені порушення також призводять і до порушення мовного розвитку. Слухове сприйняття дитини з порушеннями слуху не знаходиться в стабільному стані. Певна обмеженість словникового запасу такої дитини супроводжується неправильним розумінням значення слів і відповідно некоректним їх вживанням. Слова, що входять до єдиної смислової групи, часто замінюються одне одним. Характерно, що у процесі навчання діти з порушеннями слуху досить легко засвоюють вимову звуків, але не завжди правильно вживають їх у словах. Слабочуюча дитина в одних словах вимовляє певний звук вірно, а в інших заміщає його звуком, подібним до звучання. Такі приклади констатують, що неправильність вимови у дітей з порушеннями слуху зазвичай не пов'язані з моторними труднощами. Причина мовних недосконалостей лежить у недостатньому оволодінні звуковим складом слів внаслідок неповноцінного сприйняття їх на слух [2].

Таким чином, задля адаптації зазначеної категорії дітей до іншомовного середовища та подолання труднощів сприйняття мови вчителю необхідно дотримуватися методичних рекомендацій у процесі роботи з аудіювання.

Відомо, що навіть рідною мовою далеко не всі теми для спілкування й сприйняття доступні та цікаві слухачу. Тому і в процесі навчання іноземної мови необхідно обирати відповідні теми для учнів.

З метою градації описаних вище труднощів слід розпочинати навчання з текстів у природному повільному темпі. Щоб подолати труднощі, пов'язані з розумінням мовлення носіїв мови, необхідно вже з початку навчання слухати їхню мову, поступово скорочуючи кількість текстів, які вимовляються викладачем. Вчитель може забезпечити педагогічний процес достатньою кількістю відповідних записів, якщо буде використовувати такі можливості: записи, які є в навчальному закладі та у вчителя особисто, записи аудіо до

зарубіжних курсів навчання іноземної мови, різних теле- та радіопередач, мову іноземців або її запис при особистих контактах. Необхідно пам'ятати, що чим більше різних дикторів (чоловіків, жінок, дітей) слухатиме учень, тим легше він адаптується до індивідуальної манери мовлення. Під час відбору текстів для аудіювання слід віддавати перевагу автентичним усним текстам, які репрезентують розмовний стиль повсякденного спілкування. Важливо, щоб у тексті використовувалися слова та словосполучення, характерні для усного неофіційного спілкування. Такі лексичні одиниці слід вводити до слухання тексту разом з їх літературними еквівалентами [1]. Необхідно також познайомити учнів із зразками поширених жанрів (типів) текстів, звернувши увагу на логіко-композиційні та мовні особливості їх реалізації у мовленні. До таких жанрів слід віднести: оповідання, опис, повідомлення, пояснення, доказ, відгук, бесіду, інтерв'ю, розпитування, суперечку, дискусію тощо.

Також найкращий результат може бути досягнутий при використанні аудіовізуальних джерел та, насамперед, навчальних фільмів до зарубіжних курсів іноземної мови. Щоб усвідомити специфіку поведінки носіїв мови, важливо їх бачити, а також обстановку, в якій відбувається акт спілкування (магазин, метро, навчальна аудиторія, театр тощо). Крім того, такі фільми дозволяють дітям познайомитися з характерними особливостями країни та життя людей у ній. Тому для викладачів актуальним є використання усіх можливих аудіовізуальних джерел для дітей з порушеннями слуху.

Таким чином, у процесі навчання іноземної мови дітей з порушеннями слуху під час роботи над аудіюванням необхідно використовувати форми, методи та прийоми, які відповідають потребам дітей зазначеної категорії. Важливим є грамотна підтримка та підготовка вчителя до роботи із зазначеною категорією з врахуванням особливих освітніх потреб, мовленнєве середовище та методично правильно відібраний матеріал для аудіювання: різні типи текстів та використання технологій podcasting, радіо і телепередач.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гердик Г., Савчук О. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання іноземної мови в початковій школі осіб з порушеннями слуху на засадах компетентнісного підходу» : для пед. працівників, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами. Київ : Генеза, 2021. 96 с.

2. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина : навчання і виховання.* 2019. № 2. С. 21–27.

3. Навчання дітей із порушеннями слуху : навчально-методичний посібник / С. Кульбіда та інші. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.

4. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навчально-методичний посібник / О. Таранченко, С. Литовченко, О. Федоренко, В. Жук, В. Литвинова, В. Шевченко. К. : Вид. ФОП Симоненко О., 2018. 250 с.

Анастасія Єськова,
здобувачка другого (магістерського) рівня
спеціальності 012 Дошкільна вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

Юлія Семеняко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри дошкільної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ФУД-АРТ ДИЗАЙНУ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

Пріоритетна роль дошкільної освіти у формуванні особистості дитини та її всебічному розвитку визначено у Базовому компоненті дошкільної освіти [1]. Гуманізація сучасного освітнього процесу спонукає фахівців дошкільної освіти до глибшого усвідомлення унікальності кожної дитини, її індивідуальних особливостей та необхідності врахування цих відмінностей під час організації освітньої діяльності в умовах упровадження інклюзивного підходу [2]. Підтримка дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, спрямована на забезпечення їхнього права на освіту та створення умов для всебічного розвитку, зумовлює необхідність використання новітніх образотворчих технік як засобу розкриття їхнього потенціалу. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку сучасних, ефективних та доступних форм, методів і засобів розвитку, що б відповідали індивідуальним потребам кожної дитини. Однією із інноваційних технологій, яка набуває в освіті стрімкого поширення є фуд-арт дизайн.

Сучасна корекційна освіта ґрунтується на досягненнях нейрофізіологічних досліджень (В. Бехтєрєв, О. Запорожець, М. Кольцова, Л. Фоміна та ін.), які доводять залежність рівня розвитку вищої нервової діяльності від функціонального стану рухового аналізатора, зокрема від рівня сформованості дрібних та диференційованих рухів кисті й пальців рук. У зв'язку з цим в системі корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями розвитку особливу увагу слід приділяти розвитку дрібної моторики. У дошкільників із мовленнєвими порушеннями нерідко виявляються різні ступені моторної недостатності, що впливає на формування тонких рухів пальців. Тому важливо залучати таких дітей до різноманітних видів образотворчої діяльності, яка створює сприятливі умови для розвитку ручного праксису та стимулювання мовленнєвих процесів. Одним з видів такої діяльності може бути фуд-арт дизайн. Фуд-арт – це сучасний напрям у візуальному мистецтві, завдяки якому продукти харчування виступають у ролі виразного художнього засобу для створення творчих композицій для прикрашання страв. У вузькому розумінні термін *фуд-арт* (англ. *food art*) означає «мистецтво їжі». В широкому розумінні він охоплює не лише естетичний компонент, а й виконує терапевтичну функцію, перетворюючись на ефективний засіб реабілітації шляхом нетрадиційної творчої діяльності.

Фуд-арт – відносно новий напрямок у педагогіці та арт-терапії, який стає популярним завдяки своїй універсальності і доступності. Він базується на використанні їжі як матеріалу для творчості та художніх експериментів, поєднуючи елементи образотворчого мистецтва, кулінарії та дизайну. Останніми роками проблема навчання дошкільників основ дизайну активно розробляється дослідниками А. Івершинь, О. Максименко, С. Матвієнко, В. Тименко,

Г. Пантелеєвим та ін., які зазначають, що дизайн трансформується у новітню технологію дошкільної дизайн освіти та розширює практичний досвід дітей щодо створення оригінальних виробів своїми руками. Питання впровадження фуд-арту у роботу з дошкільниками розглянуто у наукових розвідках В. Маркової, О. Петренко, М. Чепіль та ін. [3; 4; 5]. Науковці зазначають, що фуд-арт представляє собою синтез творчих практик, спрямованих на розвиток уяви, фантазії, художнього смаку, а також на стимуляцію моторики та сенсорики через роботу з різноманітними продуктами харчування – з овочами, фруктами, крупами, макаронами та іншими натуральними матеріалами. Маніпуляції з натуральними матеріалами покращують тактильне сприйняття та координацію рухів, що особливо важливо у дошкільному віці. Використання їжі в художній діяльності не лише розвиває творчі здібності, але й значною мірою впливає на сенсорний розвиток дитини. Діти отримують можливість безпосередньо дослідити різноманітні текстури, запахи, кольори і форми природних матеріалів. За словами В. Маркової, такий комплексний сенсорний досвід стимулює розвиток нервової системи, що позитивно впливає на загальний розвиток дитини [3].

Фуд-арт також має значний психоемоційний ефект. Заняття з використанням їжі допомагають знижувати рівень тривожності, сприяють розслабленню, підвищують емоційний фон дитини, а також сприяють формуванню позитивного ставлення до творчої діяльності.

Фуд-арт діяльність є універсальною за своїм впливом і не має вікових обмежень. Вона ефективна як у роботі з нормо типовими дітьми, так і з дітьми з особливими освітніми потребами

Розвивальна цінність фуд-арт діяльності полягає і в тому, що вона відкриває перед дитиною широкі можливості для нестандартного мислення, розвитку уваги, фантазії, творчих здібностей, креативності у створенні образів, самостійності у виборі деталей та оригінальності у втіленні власного задуму, позитивно впливає на розвиток дрібної моторики та мовлення.

Для ефективної організації корекційно-розвивальної роботи в ЗДО навчання дітей старшого дошкільного віку фуд-арту в інклюзивній групі необхідно створити відповідні педагогічні умови, що сприятимуть удосконаленню як загальної моторики, так і розвитку тонких, диференційованих рухів пальців рук та мовлення.

По-перше, важливим чинником є створення цікавого розвивального середовища. Наприклад, казковий ігровий простір, що стимулює ігрову та пізнавальну активність дітей в якому будуть іграшкові зображення овочів та фруктів, ляльковий посуд, що надасть можливість використовувати їх для гри, сенсорного розвитку та самостійного створення цікавих композицій(приготувати печиво або бутерброд для ляльок, створити корисні страви для казкових героїв тощо).

По-друге, необхідним є проведення спеціально організованих занять з фуд-арт дизайну, тематика яких має відповідати інтересам дітей (улюблені герої казок та мультфільмів) і водночас передбачати використання новітніх образотворчих технік малювання, аплікації та ліплення з використанням різних матеріалів. Наприклад: виготовлення тварин з овочів та фруктів, аплікація з макаронів тощо. Під час таких занять доцільно використовувати різноманітні ігрові методи та прийоми, які сприяють розвитку як практичних навичок роботи з матеріалами, так і творчого потенціалу дітей: «оживлення» матеріалів, дидактичні ігри типу «Смачні історії», «Створи свою тарілочку для святкового сніданку» тощо.

По-третє, важливою умовою розвитку дітей з особливими освітніми потребами є проведення індивідуальних занять та занять у парах. Вони мають бути спрямовані на підвищення технічних умінь і навичок, розвиток мовлення, збагачення чуттєвого досвіду дитини. У таких заняттях доцільно застосовувати пропедевтичне навчання, яке включає дидактичні ігри та вправи на впізнавання, розрізнення й називання овочів, фруктів, інших продуктів за величиною, формою, кольором тощо.

Отже, фуд-арт дизайн є потужним педагогічним інструментом, що інтегрує естетичне виховання, розвиток творчих здібностей, моторики, емоційно-вольової сфери та комунікативних умінь дошкільників. Використання фуд-арту в системі дошкільної освіти сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, здатної до творчого мислення та соціальної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Кравченко Г. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків : Вид-во Ранок. 4. 2014. 176 с.
3. Маркова В. Дитячий фуд-арт: креативні техніки. Київ : Фенікс, 2021, 105 с.
4. Петренко О. Художня кулінарія для дітей. Київ : Освіта, 2020, 87 с.
5. Чепіль М. Фуд-арт як засіб художньо-естетичного розвитку дошкільників. Мистецтво та освіта. 2016. № 2. с. 18–20.

Олександра Загребельна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Олена Микитчук,
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА ТА ВИХОВАТЕЛЯ У ПОДОЛАННІ ЛЕКСИЧНИХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Проблематика розвитку мовлення у дошкільників є однією з провідних у сучасній логопедії та дошкільній педагогіці. Оскільки мовлення є основним засобом спілкування, мислення та пізнання навколишнього світу, його розвиток відіграє важливу роль у контексті навчання та виховання дітей дошкільного віку. Проте як показують дослідження значна кількість дітей мають різні порушення мовленнєвого розвитку, серед яких одне з найпоширеніших - загальний недорозвиток мовлення [3].

Діти з затримкою мовленнєвого розвитку характеризуються системними порушенням усіх компонентів мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної. Одним з проявів ЗМР є обмежений словниковий запас, неправильний контекст вживання слів, спотворене розуміння їхніх значень, також є труднощі в доборі слів за змістом, обмеженість мовних зв'язків між словами [1].

Оволодіння рідною мовою є найважливішою умовою забезпечення всебічного розвитку, успішній інтеграції дитини в суспільстві, а також засвоєнні дитячих видів діяльності та творчість. Якщо вчасно не почати корекційний процес, тоді у дітей дошкільного віку виникають труднощі взаємодії спілкування з оточуючими, проблеми в навчанні. Тому основне завдання педагогів, які працюють з дітьми з ЗМР підібрати ефективні прийоми та методи корекції мовлення. Також важливо, щоб всі фахівці та батьки дитини працювали у тісній взаємодії. Успішне здійснення корекційно-педагогічної роботи можливо тільки при злагодженій взаємодії всього колективу дитячого садочку, в якому навчається дитина із ЗМР [4].

Ефективна корекція мовленнєвого розвитку дитини можлива тільки за умови спільної роботи логопеда та вихователя. Це забезпечить єдність вимог, послідовність, а також створює сприятливе мовленнєве середовище, яке спонукає дитину до активного використання нових знань та вмінь.

Питання взаємозв'язку в роботі логопеда та вихователя висвітлювали чимало дослідників, а саме А. Богуш, Н. Гавриш, С. Дарда, І. Кравцова, Л. Стахова та інші [2].

Метою статті є визначення сутності, змісту та форм взаємодії логопеда й вихователя в корекції лексичної сторони мовлення в дітей з ЗМР, а також узагальнення практичних рекомендацій щодо організації спільної роботи фахівців у закладі дошкільної освіти.

Так як дитина дошкільного віку з порушеннями мовлення значну частину перебуває в ЗДО, тому саме фахівці, які працюють в даному закладі, мають неабиякий вплив на формування особистості дитини. Зазвичай діти з ЗМР навчаються в групах корекційного спрямування, тому важливу роль в їх розвитку відіграють вчитель-логопед та вихователь. Їх співпраця регулюється спеціально створеними принципами взаємодії. Одним з основних принципів є принцип тематичного планування. Його дотримання дозволяє краще засвоїти та закріпити лексичний матеріал з певної теми [2].

Діти з затримкою мовленнєвого розвитку мають такі типові особливості:

– бідність активного та пасивного словника – діти знають менше слів, ніж їх однолітки, частіше пасивний словник переважає над активним;

– неточність розуміння значень;

– труднощі в доборі слів за змістом – можуть описувати предмети за їх функціями, наприклад «їсти» замість «ложка»;

– нездатність до узагальнення;

– зменшена словотворча активність – рідко утворюють нові слова або форми, спотворюють морфеми;

– низький рівень використання близьких, протилежних чи багатозначних слів [4].

Причиною цих труднощів є загальна несформованість пізнавальних процесів, бідність сенсорного розвитку, бідне мовленнєве середовище, відсутність мотивації, порушення звуковимови. Тому роботу над словником варто здійснювати комплексно та залучати всіх педагогів дошкільного закладу, які працюють з дитиною [1].

Оскільки вчитель-логопед є головним організатором корекційного процесу на нього покладається низка завдань. З початку логопед проводить діагностику мовленнєвого розвитку дитини, визначає, які труднощі є в дитини. Визначає індивідуальні завдання для кожного дошкільника. Добирає методи та прийоми корекційного впливу. Проводить індивідуальні, групові та фронтальні заняття. А також здійснює моніторинг результатів та консультацію вихователів і батьків дитини [4].

В контексті роботи над збагаченням словника у дитини із ЗМР під час логопедичних занять фахівець застосовує спеціальні вправи для закріплення нової лексики: складання речень, підбір синонімів та антонімів, ігри на класифікацію та диференціацію, узагальнення, добір ознак, визначення дій, складання розповідей за сюжетними картинками. Завдання вчителя-логопеда сформувати у дитини зв'язки між словом і його значенням, розширити лексичний запас.

Крім логопеда основну взаємодію з дитиною здійснює вихователь групи. Це та людина, яка проводить із дітьми більше частину часу, саме тому вихователь забезпечує мовленнєву практику в повсякденному житті. Вихователь проводить наступні види робіт:

1. Створення мовленнєвого насиченого середовища, в якому дитина постійно чує правильне, виразне мовлення.
2. Організація мовленнєвих ігор за лексичною темою.
3. Використання лексичних тем у всіх видах діяльності.
4. Повторення та закріплення логопедичного матеріалу.
5. Створення мовленнєвих ситуацій для активізації комунікації у дітей.
6. Ведення щоденника спостережень, в якому записує успіхи кожної дитини у використання нових слів [5].

Отже, завдання вихователя реалізувати рекомендації логопеда на практиці та сприяти накопиченню активного словника дитини із ЗМР.

Таким чином ефективна взаємодія між вихователем та логопедом включає системну організацію роботи та передбачає використання різних форм взаємодії. Основними формами взаємодії є:

1. Спільне планування роботи. Вчитель-логопед розробляє календарно-тематичне планування, який включає різні лексичні теми, а вихователь впроваджує їх у всі види діяльності дитини.
2. Консультації та методичні об'єднання. Логопед має надавати рекомендації для вихователів щодо особливостей засвоєння нових слів, добір вправ, ігор да дидактичного матеріалу.
3. Спільні засідання, під час яких обговорюються результати роботи, визначаються труднощі та шляхи їх подолання, плануються подальші дії.
4. Вихователь може бути присутнім на логопедичному занятті, щоб спостерігати за методикою роботи над мовленням дитини, а логопед, в свою чергу, може бути присутнім на заняттях вихователя для оцінки мовленнєвої активності дітей.
5. Логопед має надавати дидактичний матеріал до своїх рекомендацій, які вихователь використовує під час занять чи ігор [2].

Для того, щоб співпраця фахівців мала позитивні результати важливо чітку планувати спільну діяльність, визначити спільні вимоги до мовленнєвого розвитку дитини, дотримуватися принципу системності та послідовності у роботі. Також вадливим аспектом є емоційна підтримка дітей, створення атмосфери доброзичливості та безпеки на заняттях. А також не менш важливим є залучення батьків до корекційного процесу, для того щоб підтримувати результат вдома. Злагоджена взаємодія батьків та фахівців дозволяє дитині почуватися впевнено та мотивує її до мовленнєвої активності [4].

Отже, для успішного подолання лексичних труднощів у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку вчитель-логопед та вихователь мають працювати у тісні взаємодії.

Вчитель-логопед забезпечує науково-методичне підгрунтя, а вихователь впроваджує це у повсякденному житті дитини.

Тільки за умови злагодженої роботи двох фахівців можна досягти позитивного результату, формує у дітей правильне, граматичне та лексичне багате мовлення, розвиває пізнавальні процеси, активізує мовленнєву активність, розвиває комутативні навички та впевненість у собі.

Ефективна взаємодія логопеда та вихователя створює умови для повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільника та забезпечує його успішну адаптацію в навколишньому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крохмаль В. До проблеми особливостей лексико-граматичного структурування мовленнєвих висловлювань. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : *Педагогічні науки* : зб. наук. пр., м. Київ. 2013. № 24 С. 158-165.

2. Марченко І. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 52-56.

3. Рібцун Ю. Загальний недорозвиток мовлення в дошкільників: пропедевтика та корекція. *Дошкільне виховання*. 2024. № 3. С. 3-10.

4. Рібцун Ю. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : Програм.-метод. комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 294 с.

5. Синиця А., Сивак Д. Специфіка взаємозв'язку в роботі вчителя-логопеда і вихователя у сучасному закладі дошкільної освіти. *Eurasian scientific discussions* : Proceedings of XIII International Scientific and Practical Conference, м. Barcelona, 22-24 січ. 2023 р. С. 276–282.

Тетяна Загорудько,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПМР

У контексті сучасної освіти, одним із ключових завдань є забезпечення рівних можливостей для розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, дітей молодшого шкільного віку. Такі діти часто зустрічаються з труднощами в адаптації до навчального процесу, соціалізації та взаємодії з однолітками. Тому надзвичайно важливою є роль соціально-педагогічного супроводу, який може забезпечити необхідну підтримку в цих напрямках і допомогти дітям подолати ці труднощі.

Н. Сайко трактує соціально-педагогічний супровід як «взаємодію соціального педагога, психолога, вихованця та батьків, мета якої допомогти дитині подолати труднощі адаптації, інтеграції та соціалізації» [3, с. 24]. На думку Ю. Сілявіної, соціально-педагогічний супровід відіграє ключову роль у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, будучи одним із основних напрямів соціально- педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Під цим поняттям розуміється комплексна діяльність фахівців інклюзивної освіти, спрямована на підтримку соціального та особистісного розвитку таких дітей через активне використання можливостей соціального середовища [4, с. 193].

З. Кононенко зазначає, що соціально-педагогічний супровід є важливою складовою інклюзивного навчання, що орієнтоване на створення комфортного та безбар'єрного середовища для всіх учасників освітнього процесу. Цей супровід забезпечує професійну підготовку педагогів, сприяє соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами, підтримує їхні родини та сприяє всебічному розвитку учнів з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Завдяки комплексному підходу, що включає діагностичну, корекційну, розвивальну та просвітницьку роботу, соціально-педагогічний супровід сприяє ефективній соціалізації дітей, їхній інтеграції в суспільство та формуванню толерантності в шкільному колективі [2, с. 2].

З огляду на вищезазначене, на наш погляд, соціально-педагогічний супровід – це комплексна система заходів, спрямована на підтримку, допомогу та розвиток особистості в процесі її соціалізації та навчання. Він включає педагогічну, психологічну, соціальну та правову підтримку з метою створення сприятливих умов для гармонійного розвитку, адаптації особистості в суспільстві.

У процесі реалізації етапів соціально-педагогічного супроводу, виділяють такі стадії [1, с. 25]:

1. Етап проблематизації – соціальний педагог разом із дитиною визначає труднощі, з якими вона стикається, встановлює причини їх виникнення та формулює основну проблему.

2. Пошуково-варіативний етап – відбувається аналіз можливих шляхів розв'язання проблеми, визначається рівень втручання соціального педагога чи інших фахівців.

3. Практико-діяльнісний етап – соціальний педагог і дитина спільно працюють над вирішенням виявлених труднощів.

4. Аналітичний етап – оцінюється ефективність проведеної роботи, аналізуються результати та прогнозуються можливі труднощі в майбутньому.

У рамках експериментальної роботи з удосконалення соціально-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку в ліцеї № 24 м. Житомир була розроблена та впроваджена комплексна програма, спрямована на підтримку таких дітей у їхній адаптації та соціалізації. Програма охоплює корекційно-розвивальні заняття, взаємодію з родинами та міждисциплінарну співпрацю (учителів, логопеда, психолога, соціального педагога тощо) для комплексного супроводу дітей.

Метою програми стало створення умов для ефективної комунікації дітей з ПМР, розвитку їх емоційної стійкості та соціальної інтеграції в шкільне середовище.

Важливими завданнями були проведення корекційно-розвивальних занять, підтримка батьків у вихованні дітей, а також підвищення професійної компетентності команди соціально-психологічного супроводу.

Одним із важливих етапів програми стали заняття на теми, які сприяють розвитку комунікативних навичок та соціальних зв'язків. Наприклад, заняття «Ми – команда!» стало основою для формування згуртованого класного колективу, а вправи на рольові ігри («Я в ролі!») допомогли дітям усвідомити значення соціальних ролей.

У процесі занять діти навчилися взаємодіяти, виражати емоції, дотримуватись правил, що важливо для соціалізації. Одночасно з роботою з дітьми велика увага приділялась підтримці батьків, яким надавались конкретні рекомендації щодо створення сприятливого мовленнєвого середовища вдома. Для батьків були організовані консультації, які допомогли їм зрозуміти важливість підтримки мовленнєвого розвитку та формування соціальних навичок у дітей.

Для підвищення ефективності роботи команди соціально-педагогічного супроводу були проведені тренінги, які включали вправи на командну взаємодію, обмін досвідом і розробку практичних інструментів для роботи з дітьми з ПМР. Ці тренінги стали важливим етапом у розвитку професійної компетентності фахівців та вдосконаленні взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Результати дослідження за критерієм «Соціалізація дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» демонструють ефективність впровадження програми соціально-педагогічного супроводу. У таблиці 1 представлено оцінку впливу програми на розвиток комунікативних навичок та соціальну адаптацію дітей:

Таблиця 1

Результати дослідження за критерієм «Соціалізація дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку»

Рівні сформованості соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Абсл. к-сть	%	Абсл. к-сть	%
Високий	2	6	3	9
Достатній	11	32	12	35
Середній	12	35	15	44
Низький	9	27	4	12

Результати контрольного етапу дослідження показали позитивну динаміку в рівні соціалізації дітей з ПМР після впровадження програми. Приріст учнів з високим рівнем соціалізації склав 3% (з 6% до 9%), а з достатнім – 3% (з 32% до 35%). Найбільший приріст спостерігався у категорії середнього рівня, де кількість учнів збільшилася на 9% (з 35% до 44%). Зменшення учнів з низьким рівнем соціалізації на 15% (з 27% до 12%) підтверджує ефективність програми у розвитку соціальних навичок та адаптації дітей.

Результати дослідження за критерієм «Професійна компетентність команди соціально-педагогічного супроводу» представлені в таблиці 2:

Таблиця 2

Результати дослідження за критерієм «Професійна компетентність команди соціально-педагогічного супроводу»

Рівні сформованості соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Абсл. к-сть	%	Абсл. к-сть	%
Високий	9	18	10	20
Достатній	18	37	23	47
Середній	17	35	11	23
Низький	5	10	5	10

Результати аналізу за критерієм «Професійна компетентність команди соціально-педагогічного супроводу» показують позитивну динаміку після проведення тренінгів. Зокрема, рівень високої компетентності зріс з 18% до 20%, а достатнього рівня – з 37% до 47%. Зменшення кількості учасників з середнім рівнем (з 35% до 23%) свідчить про перехід до вищих рівні професійних навичок.

Тренінги, орієнтовані на практичні аспекти, рефлексію та командну взаємодію, сприяли підвищенню обізнаності та мотивації до професійного зростання, що позитивно вплинуло на ефективність роботи команди.

Результати дослідження за критерієм «Залучення батьків як учасників соціально-педагогічного супроводу» представлені в таблиці 3:

Таблиця 3

Результати дослідження за критерієм «Залучення батьків як учасників соціально-педагогічного супроводу»

Рівні сформованості соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку	**Констатувальний етап**		**Контрольний етап**	
	Абсл. к-сть	**%**	**Абсл. к-сть**	**%**
Високий	32	86	33	89
Достатній	4	11	3	8
Середній	1	3	1	3
Низький	–	–	–	–

Анкетування за критерієм «Залучення батьків у соціально-педагогічний супровід» показало позитивну динаміку: високий рівень участі зріс з 86% до 89%, достатній рівень зменшився з 11% до 8%, середній залишився на рівні 3%, низький не зафіксовано. Це свідчить про ефективність консультацій і тренінгу, які підвищили усвідомленість батьків щодо своєї ролі та сприяли активнішій участі у шкільному житті дітей, що позитивно впливає на їхню адаптацію та розвиток.

Отже, результати контрольного етапу дослідження свідчать про позитивну динаміку соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення після реалізації програми соціально-педагогічного супроводу. Спостерігається збільшення кількості дітей із високим рівнем соціалізації та зменшення тих, хто мав низький рівень, що підтверджує ефективність програми. Вона сприяє покращенню міжособистісних взаємодій, формуванню соціально прийнятної поведінки та розвитку комунікативних навичок, що робить її цінним і практично застосовним інструментом підтримки дітей із ПМР в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер С. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовний аспект. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2016. Випуск 1 (38). С. 23–26.

2. Кононенко З. Робота соціального педагога в умовах інклюзивного навчання URL : https://naurok.com.ua/robota-socialnogo-pedagoga-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya/ (дата звернення: 17.09.2025).

3. Сайко Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в закладах позашкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія Психологія.* Випуск 5. 2022. С. 23–27.

4. Сілявіна Ю. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально реабілітаційного центру. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 184–196.

Ірина Зайцева,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПРОЄКТУВАННЯ ТА ОСНАЩЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Сучасна система освіти в Україні орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Важливою умовою ефективної логопедичної роботи є створення належного матеріально-технічного та психолого-педагогічного середовища, яке сприяє розвитку мовлення, комунікативних навичок, когнітивної сфери та емоційного благополуччя дитини [3]. Логопедичний кабінет у закладі освіти виконує не лише функцію місця для проведення індивідуальних і групових занять, а й стає простором для реалізації корекційно-розвиткових програм, консультацій з педагогами та батьками, а також психоемоційного розвантаження дітей. Проблема проєктування та оснащення логопедичних кабінетів потребує комплексного підходу, який поєднує ергономічні, гігієнічні, естетичні, технологічні та корекційно-педагогічні аспекти.

Метою роботи є обґрунтування теоретичних і практичних засад проєктування логопедичних кабінетів у закладах освіти та визначення основних вимог до їхнього оснащення для забезпечення ефективності корекційно-розвиткової діяльності логопеда.

У процесі підготовки матеріалу використано такі методи: теоретичний аналіз психолого-педагогічних і методичних джерел щодо організації логопедичного середовища; систематизація та узагальнення нормативно-правових документів (Державні санітарні норми та правила, листи МОН України) [2]; практичне моделювання архітектурного та функціонального простору логопедичного кабінету; спостереження за діяльністю логопедичних кабінетів у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Ефективність логопедичної роботи значною мірою залежить від правильної організації предметно-просторового середовища [1]. Проєктування кабінету логопеда передбачає врахування таких основних вимог:

1. Зонування простору. Логопедичний кабінет має включати декілька функціональних зон: робочу зону логопеда (робоче місце з комп'ютером, діагностичними матеріалами, фаховою літературою); зону індивідуальної роботи (стіл, дзеркало, лампа, набір артикуляційних інструментів, дидактичні матеріали); зону групових занять і сенсорної стимуляції (м'які модулі, дзеркальні панелі, дидактичні ігри, сенсорні матеріали); зону релаксації та відновлення психоемоційного стану (спокійні кольори, світло, зручні сидіння, спокійна музика).

2. Оснащення кабінету. Відповідно до вимог МОН України, логопедичний кабінет має бути забезпечений: комплектами для логопедичного обстеження (звукова карта, тести на фонематичний слух, мовленнєві карти); артикуляційними тренажерами, зондами, логопедичними дзеркалами;

матеріалами для дихальної гімнастики, розвитку дрібної моторики, звуковимови, просодики; мультимедійним обладнанням (комп'ютером, інтерактивною панеллю або проектором із відповідним програмним забезпеченням); меблями з урахуванням антропометричних особливостей дітей (ергономічні столи та стільці, безпечне покриття, відсутність гострих кутів).

Кольорова гама повинна бути нейтральною, переважно у теплих пастельних тонах, щоб не перевантажувати нервову систему дітей. Освітлення має бути природним і рівномірним, із можливістю регулювання інтенсивності.

Сучасні логопедичні кабінети передбачають використання інтерактивних сенсорних панелей, систем віртуальної реальності, цифрових логопедичних тренажерів, а також авторських методичних розробок логопедів.

Проєктування та оснащення логопедичного кабінету у закладах освіти – це багатокомпонентний процес, який вимагає врахування психофізіологічних особливостей дітей, ергономіки, санітарно-гігієнічних норм, сучасних освітніх технологій та корекційно-розвиткових завдань. Раціонально організований логопедичний простір сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи, забезпечує комфорт і безпеку дітей, стимулює розвиток мовлення, комунікації, уваги та мислення. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення моделей універсального логопедичного кабінету для інклюзивних закладів освіти, який би поєднував традиційні та інноваційні технології корекційної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопатіна Г. Підготовка компетентних фахівців для психолого-педагогічного та соціального супроводу осіб, інклюзованих в освітнє середовище. *Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології:* монографія / Кол. авт.; відпов. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2018. С. 107–121.

2. Порядок надання логопедичних послуг у системі освіти України : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 11.09.2020 р. К. : МОН України, 2020. 15 с.

3. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Софій Н. З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

Дарія Заяц,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Ганна Супрун,
кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ПІД ЧАС ІНТЕГРОВАНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Слуховий гнозис виступає фундаментальною когнітивною функцією, що забезпечує можливість розпізнавання, диференціації та інтерпретації акустичних стимулів. Він є базисом розвитку мовлення, формування фонематичного слуху, засвоєння лексико-граматичних структур і становлення комунікативної компетентності.

Сучасні дослідження у галузі логопедії та нейропсихології підкреслюють, що слуховий гнозис не обмежується лише здатністю чути й розрізняти звуки. Він включає цілу систему психофізіологічних процесів, серед яких: перцептивні механізми слухового аналізатора, робота кори головного мозку (передусім скроневих відділів), мовленнєве мислення, пам'ять, увага та емоційно-вольова сфера. У цьому сенсі слуховий гнозис є інтегративною функцією, що визначає не тільки мовленнєвий, а й загальний когнітивний розвиток дитини.

Бабич Н. М. та Марченко І. С. розглядали слуховий гнозис як складний психофізіологічний процес, що реалізується у взаємодії периферичних та коркових відділів слухового аналізатора. Центральною структурою є слухова кора (зона Верніке, верхня скронева звивина), де відбувається впізнавання й осмислення сигналів [1; 2]. Порушення цих механізмів можуть призводити до афазій, дислексії, дисграфії.

Таким чином, стан слухового гнозису є критично важливим чинником для готовності дитини до шкільного навчання. У старшому дошкільному віці (5-6 років) відбувається завершальний етап його становлення, який забезпечує базу для подальшого засвоєння грамоти, розвитку читання й письма. Якщо цей етап порушується, виникають системні труднощі, що зачіпають мовлення, пізнання та соціальну сферу.

Етапи становлення слухового гнозису

За нормотипового розвитку виділяють п'ять етапів:

1. Розвиток базових акустичних властивостей (0-1 рік).
2. Невербальний гнозис – розпізнавання побутових і природних шумів (1-3 роки).
3. Фонематичний гнозис – диференціація фонем, інтонацій (3-5 років).
4. Розпізнавання мовних структур (5-6 років).
5. Аналітико-синтетичний гнозис – аналіз і синтез звукової структури слова (6-7 років). Цей розвиток готує дитину до грамотності та шкільного навчання.

Кожен з етапів пов'язаний із розвитком конкретних мовленнєвих і когнітивних навичок. Так, невербальний гнозис формує здатність орієнтуватися у звуковому середовищі, фонематичний – забезпечує правильну вимову і розуміння значення слів, а аналітико-синтетичний – стає передумовою для

оволодіння читанням та письмом. Відхилення на будь-якому з цих етапів призводять до системних труднощів у розвитку.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), дизартрією, алалією чи фонетико-фонематичними порушеннями спостерігаються:

– дефіцит фонематичної диференціації ([с]–[ш], [р]–[л]);
– слабкий аудитивний контроль – дитина не чує власних помилок;
– недостатність інтонаційного сприймання – бідна інтонаційна виразність;
– низька слухова пам'ять та увага;
– порушення аналітико-синтетичних операцій – труднощі у виділенні складів, визначенні звуків у слові.

Ці труднощі носять комплексний характер і впливають не лише на мовлення, а й на когнітивну сферу та соціальну адаптацію дитини.

Зокрема, у таких дітей нерідко спостерігається поява вторинних порушень – дислексії та дисграфії, що ускладнюють навчальну діяльність у початковій школі. Також важливо підкреслити, що труднощі слухового гнозису знижують упевненість дитини у власних мовленнєвих можливостях, що негативно позначається на самооцінці та соціальних контактах.

Типи порушень слухового гнозису:

– Невербальний – неспроможність впізнавати побутові та природні звуки.
– Фонематичний – труднощі в розрізненні та відтворенні фонем.
– Аналітико-синтетичний – складності у звуковому аналізі та синтезі.
– Інтонаційний – нечутливість до емоційного забарвлення мовлення.

Класифікація порушень слухового гнозису має важливе практичне значення, оскільки дозволяє підібрати адекватні корекційні стратегії. Наприклад, за наявності переважно фонематичних труднощів використовуються методи роботи з мінімальними парами слів, а при інтонаційних порушеннях ефективними є вправи з музичним супроводом і логоритмікою.

У логопедичній та педагогічній практиці застосовуються:

– традиційні методи: слухові диктанти, вправи на розрізнення звуків, метод контрастних пар;
– ігрові технології: аудіоігри типу «Вгадай звук», вправи на локалізацію та диференціацію звуків;
– мультимедійні та інтерактивні засоби: електронні підручники, додатки, інтерактивні дошки;
– логоритміка – поєднання музики, руху й мовлення. Вона сприяє розвитку слухової уваги, фонематичного слуху, ритму мовлення та координації [3].

Особливе місце посідає логоритміка, яка поєднує сенсорні, моторні й мовленнєві компоненти. Завдяки цьому створюється природне середовище для формування слухового гнозису, оскільки дитина вчиться узгоджувати слухові образи з рухами та мовленнєвими діями. Логоритміка також забезпечує емоційне підкріплення, що стимулює мотивацію дитини до занять.

Слуховий гнозис у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами формується з відхиленнями, що охоплюють як невербальні, так і мовні компоненти. Несформованість цієї функції ускладнює розвиток мовлення, грамотності, комунікації та когнітивної сфери.

З метою формування слухового гнозису у дітей старшого дошкільного віку було розроблено та апробовано цикл логопедичних занять «Від краплинок до слова: слухаємо осінь», побудований на ігровій діяльності та логоритмічних вправах.

Мета циклу:

– розвиток слухового гнозису як передумови мовленнєвої діяльності;

– формування навичок розрізнення довгих/коротких, високих/низьких, тихих/голосних звуків;

– удосконалення фонематичного слуху через роботу зі складами та близькими за звучанням словами;

– тренування відчуття ритму, поєднання мовлення з рухом;

– розвиток артикуляційно-дихальних навичок, уваги й слухової пам'яті;

– створення позитивного емоційного фону занять.

Важливо зазначити, що цикл занять був побудований із урахуванням сезонної тематики, що підвищувало інтерес дітей до участі. Використання образів дощу, вітру, листочків і ярмаркових звуків створювало яскравий контекст для вправ, де дитина не просто виконувала завдання, а ставала учасником ігрової ситуації.

Таблиця 1 представляє теми кожного тижня занять та основну мету.

Таблиця 1

Тематика та мета занять

Тема тижня	№	Назва заняття	Основна мета
Осінній дощик співає	1	«Крапельки стукають у віконце»	Розрізнення довгих і коротких звуків; розвиток слухової уваги.
	2	«Дощик різний буває»	Відрізнення високих і низьких звуків; узгодження рухів із тоном.
	3	«Дощик співає пісеньку»	Розвиток ритмічного слуху; відтворення простих ритмів.
Листочки танцюють у повітрі	1	«Осінній вітер грається з листочками»	Розрізнення за гучністю (тихо – голосно).
	2	«Листочки кружляють у таночку»	Відтворення простих ритмів; розвиток слухової уваги.
Листочки танцюють у повітрі	3	«Килим з осіннього листя»	Впізнавання й диференціація складів ([са] – [ша], [ла] – [ра]).
Осінній ярмарок	1	«Голоси ярмарку»	Розрізнення мовних і немовних звуків; активізація словника.
	2	«Музиканти на ярмарку»	Відтворення та запам'ятовування ритмів; координація рухів.
	3	«Смачні гостинці»	Слухова диференціація близьких слів (груша – каша, слива – грива).
Жовтогарячий килим з листя	1	«Чий листочок зашурхотів?»	Впізнавання знайомих складів ([па], [ба], [са], [ша]).
	2	«Листочкові склади»	Розрізнення подібних складів; закріплення правильної вимови.
	3	«Осінній килим говорить»	Відтворення послідовностей складів; розвиток слухової пам'яті.

Крім зазначених у таблиці завдань, додатково використовувалися елементи музичного супроводу, вправи на відтворення інтонаційних моделей, а також короткі сюжетно-рольові ігри, що імітували реальні комунікативні ситуації (наприклад, «розмова на ярмарку», «пісня листочка»).

Реалізація циклу логопедичних занять «Від краплинок до слова: слухаємо осінь» створив умови для покращення фонематичного сприймання та вміння розрізняти звуки й склади; підвищення точності та виразності звуковимови;

розвитку слухової уваги, пам'яті, ритмічності; підвищення інтересу дітей до мовленнєвої діяльності та їх впевненості у власних можливостях.

Отримані результати підтверджують, що систематична робота із використанням логоритміки сприяє подоланню не тільки фонематичних, а й інтонаційних та аналітико-синтетичних порушень слухового гнозису. Діти стають більш уважними до звучання мови, краще запам'ятовують словесний матеріал і активніше беруть участь у колективних ігрових завданнях.

Таким чином, комплекс логопедичних занять з елементами логоритміки є ефективним практичним інструментом для розвитку слухового гнозису у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Його методична основа – поєднання слухових, мовленнєвих і рухових вправ у формі гри – забезпечує цілісний вплив на мовленнєву, когнітивну та емоційну сфери дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Слуховий гнозис як психофізіологічна основа мовленнєвого розвитку дітей. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Вип. 37. С. 15-22.

2. Марченко І. Слухове сприймання та мовленнєвий розвиток дитини: діагностика і корекція. Харків: Основа, 2021. 276 с.

3. Фомічова Л. Логоритміка у системі корекційної педагогіки: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 144 с.

Олена Іщенко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Оскільки логопедія перебуває на стику педагогіки, психології та медицини, вона інтегрує у власну практику найефективніші методи та прийоми суміжних наук, адаптуючи їх до власних потреб для підвищення результативності корекційної роботи. Застосування інноваційних технологій у логопедичній практиці розглядається як сучасний провідний напрям [3]. Інноваційні технології у логопедичній роботі можна розглядати як нові або вдосконалені методи, інструменти і прийоми, що забезпечують підвищену ефективність освітнього процесу та є результатом інтелектуальної діяльності педагога.

До сучасних (інноваційних) розвивальних технологій у логопедичній практиці належать [6, с. 40]:

– доповнення до усталених технологій, перевірених часом (зокрема, технології діагностики, постановки звуків, формування мовного дихання тощо);

– нові методи та інструменти з підвищеною ефективністю, які є результатом інтелектуальної діяльності педагога;

– нові способи взаємодії між педагогом і дитиною;

– засоби стимуляції, спрямовані на створення сприятливого емоційного тла, що активізують збережені та стимулюють порушені психічні функції.

Класифікація інноваційних логопедичних технологій може здійснюватися за кількома критеріями:

а) за метою впливу виокремлюють [2]:

– розвивальні технології (емоційне і сенсомоторне виховання, мнемотехніки, тренінги розвитку пізнавальних процесів тощо);

– психокорекційні технології (арт-терапія, казкотерапія, сміхотерапія, кольоротерапія, психогімнастика тощо);

– здоров'язбережувальні технології (гіпокситерапія, логопедичний і пальцевий масаж, су-джок-терапія, ароматерапія, дихальні вправи та ін.);

б) за інструментами впливу виокремлюють:

– інформаційно-комунікаційні технології;

– дистанційні освітні технології;

в) за рівнем інноваційності (традиційності) відрізняють:

– педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології методів (ароматерапія, хромотерапія, бібліотерапія, кріотерапія тощо);

– змішані технології, що поєднують традиційні логопедичні підходи з нововведеннями.

Слід наголосити, що кожна інновація, застосовувана у логопедичній практиці, належить до так званих «мікроінновацій», оскільки вона не змінює фундаментальну організацію логопедичної допомоги, а лише локально модифікує її методичний аспект [1, с. 668]. У підсумку, після практичної перевірки, у

логопедичній роботі зберігаються ті інноваційні технології, які довели свою ефективність і доступність для використання (табл. 1).

Таблиця 1

Сучасні технології та методики, що застосовуються в логопедичній практиці

Метод	**Сутність методу**	**Інноваційні засоби реалізації**	**Очікуваний ефект**
Мультимедійні технології	Використання цифрових програм та інтерактивних матеріалів у логопедичній практиці	Логопедичні тренажери, онлайн-платформи, інтерактивні дошки, відео- та аудіоматеріали	Підвищення мотивації учнів, візуалізація та закріплення матеріалу
Інтерактивні логопедичні ігри	Формування мовленнєвих навичок через ігрові завдання	Онлайн-ігри, настільні ігри з доповненою реальністю, комп'ютерні симуляції	Зниження тривожності, розвиток комунікативної активності, закріплення звуковимови
Мобільні додатки для розвитку мовлення	Тренування вимови, словника та граматики за допомогою мобільних застосунків	Додатки «Розвиток мовлення», «Дизартрія», інтерактивні словники, тренажери	Індивідуалізація занять, можливість домашнього використання
Арт-терапевтичні методи	Використання образотворчої діяльності для розвитку мовлення	Малювання, ліплення, казкотерапія, комікси з цифровою підтримкою	Розвиток зв'язного мовлення, уяви, зниження емоційної напруги
Логоритміка	Поєднання мовлення, музики та руху	Музичні ігри, вправи з ритмікою, мультимедійні аудіотреки	Формування ритмічності мовлення, розвиток дихання та артикуляції
Онлайн-логопедія (дистанційні методи)	Проведення занять у режимі онлайн	Платформи Zoom, Google Meet, спеціальні логопедичні сервіси	Доступність для дітей з віддалених регіонів, безперервність занять
Метод проєктів	Залучення учнів до мовленнєвих і творчих проектів	Створення презентацій, відеоблогів, коміксів	Розвиток зв'язного мовлення, формування навичок публічного виступу

Застосування будь-яких методів корекції мовлення має ґрунтуватися на урахуванні структури мовленнєвого дефекту. По-перше, для розвитку пам'яті, уваги та наочно-образного мислення доцільним є використання таких засобів:

– інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують наочність, доступність, варіативність, швидке створення навчального матеріалу, можливість об'єктивного контролю діяльності учнів, розширення сюжетного

змісту ігрової діяльності, візуалізацію акустичних елементів мовлення та збільшення спектра невербальних завдань;

– мнемотехніки як система прийомів, що полегшує запам'ятовування та збільшує обсяг пам'яті завдяки створенню додаткових асоціацій.

По-друге, для корекції моторних функцій застосовуються тілесно-орієнтовані методики:

– біоенергопластика, що поєднує рухи артикуляційного апарату з рухами кисті руки;

– логопедичний масаж як активний метод механічного впливу, спрямований на нормалізацію м'язового тонусу та підготовку м'язів до виконання артикуляційних рухів (використовуються різні форми: ручний, точковий, апаратний, пальцевий, масаж за допомогою предметів – горіхів, каштанів, олівців, чіток, трав'яних мішечків, зондів тощо);

– логоритміка, що включає музично-рухові та мовленнєво-рухові ігри й вправи для логопедичної корекції;

– кріотерапія, яка передбачає використання ігор з льодом, де дозований холод позитивно впливає на нервові закінчення пальців;

– кінезіологічне тейпування – метод накладання спеціальних еластичних смужок (тейпів) відповідно до векторів руху м'язів і суглобів, що нормалізує мікроциркуляцію, зменшує біль, відновлює функціональну активність м'язів і оптимізує нервово-м'язову взаємодію. Розрізняють різні види тейпів: кінезіотейпи, панч-тейпи, динамік-тейпи, крос-тейпи [5, с. 320].

По-третє, для стабілізації емоційної сфери застосовуються арт-терапевтичні методи. У логопедичній роботі методи арт-терапії спрямовані на стимуляцію мовленнєвої активності, розширення словника, формування граматичних структур, розвиток зв'язного мовлення [5]. Водночас вони сприяють зниженню психоемоційного напруження, підвищенню мотивації до занять і створюють сприятливу атмосферу співпраці:

– музикотерапія, що включає слухання музики, вокалотерапію та гру на музичних інструментах, ефект яких залежить від ритму й мелодії;

– ізотерапія, яка використовує нетрадиційні техніки малювання (кляксографія, пальцевий живопис, ниткографія, малювання сипучими матеріалами, природними об'єктами тощо);

– казкотерапія, що формує мовленнєві навички, розширює свідомість та вдосконалює взаємодію з навколишнім світом через казкові образи;

– крупотерапія, яка сприяє підвищенню ефективності мовленнєвої корекції.

На думку В. Литвиненко методи арт-терапії є ефективним інструментом логопедичної практики, оскільки вони поєднують розвиток мовлення з творчістю, сенсомоторними та емоційними процесами [4]. Вони дозволяють досягти кращих результатів у роботі з дітьми, які мають різні категорії мовленнєвих порушень, сприяють соціалізації та адаптації учнів до інклюзивного середовища.

Таким чином, інноваційні методи у діяльності логопеда розглядаються як перспективні засоби корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Вони не потребують значних зусиль, проте забезпечують оптимізацію процесу корекції мовлення, сприяють гармонізації психоемоційного стану та оздоровленню організму загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Використання техніки орофаціальної міофункціональної терапії в логопедичній практиці. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : *матеріали VI Всеукр. заоч. наук.-практ. конф., (м. Суми, 14 квіт. 2017 р.)* / М-во освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т фізичної культури, Кафедра логопедії ; Управління освіти і науки Сумської міської ради ; [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 39–42.

2. Бичкова С. Інноваційні технології як засіб підвищення якості логопедичних занять. URL : http://almanah.ltd.ua/save/2018/1%20(10)/208.pdf (дата звернення: 17.09.2025).

3. Лазарєва І. Організація та навчально-методичне забезпечення індивідуального навчання молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* № 10(197), Ч. ІІ. 2010. С. 160–168.

4. Литвиненко В. Застосування арт-терапії у логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 122 с.

5. Фірсова Л. Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика.* 2010 . № 3. С. 160–164.

6. Sayfiddinovna I., Qarshiboy N. Innovative technologies in eliminating deficiencies in children's speech. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal.* 2022. Т. 3. №. 1. С. 667–672.

Вадим Кобильченко,
доктор психологічних наук,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Ірина Омельченко,
докторка психологічних наук,
головна наукова співробітниця відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Проблема життєстійкості натепер є вкрай актуальною, позаяк в Україні через повномасштабну війну у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) зростає рівень стресу та напруги, тривога та агресія.

Життєстійкість є саме тим сприятливим особистісним ресурсом, що дозволяє дитині з ООП швидко та ефективно пристосовуватись до будь-яких зовнішніх змін. Крім того, розвиток життєстійкості можна вважати певним внутрішнім гарантом збереження особистісного потенціалу дитини з ООП.

Зауважимо, що життєстійкість не є генетично заданою, вона може розвиватись, починаючи з ранніх періодів дитинства й пізніше. Дослідженнями доведено можливість формування, навчання дітей навичкам життєстійкості у спеціальних психолого-педагогічних умовах [1].

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для становлення самооцінки, критичності по відношенню до себе й навколишніх, формування життєстійкості [5, с. 1383–1396].

Ті або інші психічні новоутворення, конкретні психологічні навички дитини з ООП не існують самі по собі. Вони виникають (формуються, розвиваються) в тому випадку, якщо створене особливе середовище, особлива система стосунків з дитиною, що формують потребу, інтелектуальну готовність [3]. Потрібні вони школяру теж не самі по собі, а тільки у зв'язку із певними системами його стосунків зі світом, іншими людьми, самим собою, позаяк саме тоді ці якості або процеси набувають цінності. Відповідно різноманітні проблеми в навчанні, спілкуванні, психологічному розвитку виникають у школяра тоді, коли йому не були створені сприятливі умови, в яких він міг би розвинути певні особистісні якості.

Допомагати йому на цьому шляху мають дорослі, які в силу своєї соціальної, професійної або особистої позиції можуть виявити школяру різноманітну підтримку та надати необхідну допомогу. Це передусім батьки, педагоги і шкільний психолог.

Дбайливе ставлення дорослих до процесу формування життєстійкості учнів, з одного боку створює необхідні умови для безпечного набуття життєвого досвіду молодшими школярами з ООП, а з іншого поліпшує якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, знижуючи агресивність, ворожість та маніпулятивність відносин в інклюзивному середовищі.

Зрозуміло, що задля того, щоб забезпечити сприятливі умови для розвитку та зміцнення життєстійкості молодших школярів з ООП необхідно мати достатній рівень життєстійкості як батьків, так і освітян.

Важливим аспектом створення психологічно безпечного простору в шкільному середовищі є система емоційної підтримки і плекання професійного розвитку самих педагогів, які працюють в умовах інклюзивного середовища. Така система передбачає кілька рівнів допомоги і починається із навчання педагогів методам самодопомоги в ситуації стресу та допомоги колезі зі свого навчального закладу. Коли дорослі мають досвід конструктивного подолання труднощів, відповідальності та мають активну життєву позицію в них більше шансів надати необхідну підтримку школяру з ООП під час освітньо-виховного процесу. Однак, зміцнення життєстійкості в сучасних умовах це тривалий процес і йому потрібно вчитися впродовж всього життя.

Роль педагога зводиться, в самому загальному вигляді, до чіткої і послідовної орієнтації молодшого школяра з ООП на певні шляхи розвитку, перш за все – інтелектуального і етичного («кожна людина повинна знати те і те, уміти поводитись так і так»). Саме педагог задає більшість параметрів і властивостей інклюзивного середовища, створюючи й реалізуючи (часто несвідомо) концепції навчання та виховання, норми оцінювання поведінки та навчальної успішності, стиль спілкування тощо.

Як зазначалось, компоненти життєстійкості розвиваються у дитинстві й, частково, в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати й пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Позитивно на формування життєстійкості впливають відчуття самоцінності; виховання впевненості у власних силах. Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають стреси, серйозні хвороби, матеріальні труднощі, розлучення батьків, брак підтримки близькими людьми; дефіцит уваги, відчуженість від значущих дорослих.

Крім того, батьки в значній мірі впливають на вибір дитиною конкретних мети й завдань шкільної життєдіяльності. Часто очікування батьків, навіть з найкращими намірами, можуть мати величезний тиск на дітей. Замість того щоб фокусувати свою увагу на отриманні дитиною високих оцінок у школі, необхідно вчити її ретельно працювати, докладати зусилля й ніколи не здаватись. Такі установки допоможуть їй розвивати життєві навички, необхідні для досягнення мети та вирішення проблем, і не дозволять опускати руки й засмучуватися із приводу кожної поганої оцінки.

Створення безпечної, сприятливої й турботливої домашньої обстановки також важливе для того, щоб дати дитині міцну опору у випадку виникнення стресових чи складних ситуацій. Батькам слід докладати зусиль, щоб дитина з порушеним зором завжди відчувала себе в безпеці й любові. Однак, потрібно визначити межу, щоб вона знала, що добре, а що ні, і бути послідовними у власних висловлюваннях, очікуваннях і наслідках учинків дитини.

Навіть коли батьки дуже зайняті й життя рясніє безліччю подій, часто важких внаслідок війни, не слід нехтувати часом для сім'ї. Адже це теж важлива частина створення турботливої, безпечної обстановки для дитини.

Захищати свою дитину, особливо натепер, в умовах жахіть війни – це природний інстинкт кожної матері та кожного батька. Але виконати це непросто, особливо, коли діти дорослішають і стають більш незалежними. Крім того, сучасні діти відчувають величезний тиск через необхідність бути успішними у школі й т. п. Численні стреси можуть призвести до негативних фізичних та емоційних наслідків для фізичного та психічного здоров'я дітей.

Зазвичай дитина реагує на стрес доволі гостро, через що і виникають емоційні та поведінкові проблеми. Проявами травматичного стресу в дітей є такі розлади [1]:

1) фізичні – порушення сну (від безсоння до постійної сонливості), порушення апетиту (відмова від їжі або постійне відчуття голоду), нескінченні скарги на головний біль, біль у ділянці серця, нудоту; періодичні травми, надмірна незграбність, нервові тики (сіпання повік, часте ковтання, смикання, куйовдження волосся тощо), поява шкідливих звичок, нетримання сечі, нечітка дикція або заїкання, швидка втомлюваність;

2) емоційні – надмірна стурбованість своїм здоров'ям, невмотивовані спалахи гніву, небажання спілкуватися з друзями (замкнутість, відчуженість), схильність до перфекціонізму (педантизм, максималізм під час виконання домашніх обов'язків, навчальних завдань, доручень, потреба в постійному схваленні), зниження самооцінки;

3) когнітивні – байдужість, відсутність інтересу до усього, труднощі з концентрацією уваги (нездатність зосереджуватися на конкретному предметі), зниження рівня успішності навчальної діяльності;

4) поведінкові – повернення до поведінкових форм більш раннього віку, жорстоке поводження з тваринами та/або людьми, крадіжки, утечі з дому, вандалізм, постійна і безпричинна брехня, уживання психоактивних речовин, значне підвищення рухової активності, метушливість або, навпаки, – завмирання в часі та просторі.

Хоча стреси й невдачі є частиною повсякденного життя, батьки й діти не повинні відчувати себе безпорадними. Тому для здорового, збалансованого та успішного життя дитини батькам необхідно допомагати їй розвивати життєстійкість, упевненість у собі та здобувати навички ефективного реагування на стреси й виклики, які ставить перед нею саме життя.

Таким чином, для формування життєстійкості дітям потрібна надійна опора під ногами: стабільність і відчуття, що дорослі про них піклуються, що батьки чи опікуни контролюють ситуацію. Це навчає дитину бути господарем власного життя, впорядковувати його самостійно й піклуватися про інших людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкор, Н., Дубровська, Є., Залевська, О. та ін. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та пост конфліктний період: метод рек. Київ. Ла Страда Україна, 2014. 84 с.

2. Кобильченко В., Омельченко І. Життєстійкість особистості дитини з особливими освітніми потребами у вимірах ресурсного підходу. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти* : *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Полтава, 1-2 трав. 2025 р.* / за заг. ред. Н. Г. Пахомової. Полтава, ПНПУ. 2025. С. 74-80.

3. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. (Серія «Альма-матер»). Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с..

4. Кобильченко В., Омельченко І. Структурно-функціональна модель життєстійкості особистості. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 4(50). 2025. С. 1398–1411. URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/22791.

5. Кобильченко В., Омельченко І., Душка А. Шляхи формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2025. 8(54) 1383–1396. URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/article/27880.

Марія Койда,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ООП

Дидактичні ігри є потужним засобом розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Дидактичні ігри не лише забезпечують ефективну взаємодію з навчальним матеріалом, а й сприяють розвитку основних пізнавальних здібностей, створюють умови для формування соціальних навичок, емоційного розвитку та адаптації в соціумі. Використання ігор, як педагогічного інструменту, ґрунтується на багатьох наукових засадах психології та педагогіки, що робить їх незамінними в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Подаємо декілька прикладів дидактичних ігор, які варто використовувати на уроках для розвитку мовлення учнів з ООП [1]. Наприклад, гра «Чого не вистачає?», коли учням показують картину, на якій присутні різні предмети, а потім виводять одну або кілька деталей із зображення, а завдання дитини – виявити, що саме зникло, і як це вплинуло на сюжет картини. Це допомагає тренувати увагу до дрібниць, а також розвивати зв'язне мовлення учнів, оскільки вони відповідають на питання: чого не вистачає, і що змінилося на картині. Вчитель може вибудовувати діалог на основі питань до учнів.

Аналогічною є дидактична гра «Що зайве?». Вчитель дає дітям набір карток із зображеннями предметів або тварин, серед яких є один або два, що не підходять за якоюсь ознакою (наприклад, серед квітів є тваринка). Завдання учнів – знайти предмет, який «зайвий», і пояснити, чому саме він не підходить до загальних карток. Ця гра розвиває логічне мислення та мовлення дітей з ООП.

Відмітимо, що у дидактичній грі «Магазин» учні виступають у ролі покупців і продавців, тому між ними є діалог, бесіда. Вчитель може використовувати картки з зображеннями товарів, які діти повинні «придбати», використовуючи іграшкові гроші. Ця гра сприяє розвитку соціальних навичок, вміння вести переговори, розвиває емоційну компетентність і комунікацію. У грі «Лікар» діти можуть грати роль лікаря, пацієнта або медсестри. Вони навчаються взаємодії в умовах медичної ситуації, допомагаючи один одному, пояснюючи різні стани здоров'я або процеси лікування. Тому гра «Лікар» або інші професії вчить правилам поведінки в ситуаціях, а й допомагає розвивати мовлення учнів з ООП.

З'ясували під час проходження виробничої практики у ліцеї № 27 м. Житомира, що варто пам'ятати: ігрова діяльність із дітьми з ООП забезпечує активацію пізнавальної діяльності (діти стають більш залученими у процес навчання); розвиток комунікативних навичок (завдяки грі діти навчаються спілкуватися, домовлятися, слухати одне одного); подолання страху перед помилками (ігрова форма дозволяє дітям діяти сміливо, адже у грі помилки – це частина процесу); емоційне розвантаження (гра допомагає знімати напруження

та формувати позитивний емоційний фон учнів з ООП). Тому дидактичні ігри забезпечують реалізацію навчальних виховних і корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Викладений матеріал дозволяє зробити висновки, що ефективний результат використання дидактичних ігор для розвитку мовлення учнів з ООП буде тоді, коли під час організації та проведення дидактичних ігор для учнів з ООП враховуватимуть їхні індивідуальні психофізичні особливості, а також з удосконаленням цього процесу на державному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степанова-Камиш А. Як сформувати навички гри в дітей з ООП. URL : https://nus.org.ua/2022/04/27/yak-sformuvaty-navychky-gry-v-ditej-z-oop/ (дата звернення: 08.09.2025).

2. Картава Ю. Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. 80 с.

3. Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП: Методичні рекомендації. Уклад. Полупанова Я., Толошна С., Корольов М. Дніпро, 2022. 33 с.

4. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Наук.-метод. посіб. К. : «АТОПОЛ», 2021. 274 с.

5. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 264 с.

6. Розвиток мовлення дітей з ООП. URL : https://vseosvita.ua/rozvytok-movlennia-ditei-z-oo-p-chystomovky-vidkrsklad-2-chastyna.html (дата звернення: 08.09.2025).

Людмила Колодюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка

Ірина Малишевська,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка

РІВНІ ПРАВА НА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

За оперативною інформацією станом на 01.01.2025 р. в Україні створено 700 інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

В умовах воєнного стану продовжують функціонувати 674 інклюзивно-ресурсних центрів, які надають послуги з проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, корекційно-розвиткові послуги та здійснюють психолого-педагогічний супровід під час навчання дітей з особливими освітніми потребами в тому числі з числа внутрішньо переміщених осіб. 47 центрів знаходяться на тимчасово окупованій території (Донецька – 8, Запорізька – 22, Луганська – 9, Херсонська – 8). Приміщення 45 інклюзивно-ресурсних центрів були зруйновані/пошкоджені та наразі не можуть використовуватись за цільовим призначенням. Відповідно до підпункту 4 пункту 8 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545, зазначені інклюзивно-ресурсних центрів співпрацюють із закладами освіти, зокрема беруть участь у діяльності команд психолого-педагогічного супроводу особи в закладі освіти та у розробленні індивідуальних програм розвитку, надають консультативно-методичну допомогу педагогічним працівникам. Незважаючи на те, що значна частина фахівців змінили місце проживання в межах України або виїхали за кордон, функціонуючі інклюзивно-ресурсних центрів забезпечені педагогічними працівниками (вчителями-логопедами, вчителями-дефектологами, вчителями-реабілітологами, практичними психологами) на 81 % (4015 осіб) від загальної потреби. Забезпечено функціонування порталу ІРЦ [3; 5], який надає широкі можливості для батьків дітей з особливими освітніми потребами та педагогічних працівників: можливість знайти найближчий до місця проживання інклюзивно-ресурсний центр; подати заявку на проведення комплексної оцінки дистанційно; створити кабінет користувача та отримати висновок інклюзивно-ресурсного центру про проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; спрощену процедуру проходження комплексної оцінки для внутрішньо переміщених осіб. Починаючи з 2022 року інклюзивно-ресурсні центри можуть проводити комплексну оцінку дітей, які отримали психологічну травму, та в разі потреби, забезпечувати їх психолого-педагогічний супровід під час освітнього процесу, а також надавати рекомендації педагогам щодо організації навчання та надання психологічної підтримки [5].

Практичне забезпечення доступності закладів освіти відповідно до державних будівельних норм належить до компетенції органів місцевого самоврядування, які, відповідно до законодавства, контролюють додержання вимог законів та інших нормативно-правових актів у галузі освіти на відповідній території та створюють умови для одержання громадянами повної загальної

середньої освіти. За оперативними статистичними даними у 2024/2025 навчальному році із 12248 закладів загальної середньої освіти (в т. ч. спеціальних), які функціонують, забезпечено безперешкодний доступ для осіб з особливими освітніми потребами до першого поверху – у 9514 закладах, що становить 78 % від загальної кількості таких закладів в Україні. До другого поверху доступні 122 заклади (1 %), до третього поверху доступні 104 заклади (1 %), до четвертого поверху і більше – 34 заклади (0,3 %).

Доступність закладів освіти забезпечено наявністю таких засобів та пристосувань, що відповідають вимогам ДБН України В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти» [2] та ДБН України В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд» [1]: пандуси та поручні – 8031 заклад; ліфти (підйомники) – 325 закладів; спеціально обладнані туалетні кімнати для осіб з інвалідністю – 1821 заклади, у яких обладнано 2591 таких кімнати; ресурсна кімната – 3440 закладів.

За багатьма параметрами зафіксовано зростання показників забезпеченості закладів загальної середньої освіти спеціальними пристосуваннями на входах і у приміщеннях для без бар'єрного доступу осіб з особливими потребами до освітніх послуг (порівняно з 2022/2023 н. р. збільшено кількість ліфтів (підйомників) – на 110, спеціально обладнаних туалетних кімнат – на 368 ресурсних кімнат – на 399). Це свідчить про наявність позитивної динаміки у вирішенні даної проблеми в складних умовах воєнного часу, яка намітилася вже у 2023 році [5].

Отже, в Україні простежується збільшення закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, що зумовлено впровадженням інклюзивного навчання та збільшенням кількості дітей з особливими освітніми потребами. Державна освітня політика, курс України на євроінтеграцію, нормативно-правові зміни – усе це слугує формуванню нової філософії в українському суспільстві щодо дітей з особливими освітніми потребами [4; 5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні будівельні норми України. Інклюзивність будівель і споруд ДБН В.2.2-40:2018 : Наказ Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України ред. від 16.05.2022 р. № 72. URL : https://ips.ligazakon.net/document/DBN00053 (дата звернення: 08.05.2025).

2. Засенко В., Прохоренко Л. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : матеріали І Всеукр. наук. інтер.-конф.. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 17-22.

3. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей : за матеріалами Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Завуч. 2008. № 2. С. 3-7.

4. Портал ІРЦ. URL : https://ircenter.gov.ua (дата звернення: 10.06.2025).

5. Малишевська І. Професійна діяльність різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : навч.-метод. посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 156 с.

Людмила Комарніцька,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри психології, реабілітації та адаптації,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта є важливим етапом у розвитку сучасної освітньої системи України. Вона спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів світи, незалежно від їхніх фізичних, розумових чи соціальних особливостей. Особливу роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти, які повинні створювати умови для навчання студентів з особливими освітніми потребами (ООП) [2, с. 76]. Психологічна підтримка є ключовим фактором успішної адаптації таких студентів до умов навчання та соціального середовища ЗВО.

Інклюзивна освіта передбачає інтеграцію студентів з ООП у загальний освітній процес. Основними принципами інклюзії є: рівність, доступність, індивідуалізація навчання та підтримка різноманіття. В Україні інклюзивна освіта регулюється рядом нормативно-правових актів, серед яких Закон України «Про освіту», Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю та інші. Ці документи визначають основні напрямки та вимоги до організації інклюзивного навчання.

Психологічна підтримка є важливим елементом у процесі адаптації студентів з ООП до умов закладу вищої освіти. Вона включає психологічний супровід, менторство, використання адаптивних технологій та сприяння соціальній активності. Комплексна психологічна підтримка сприяє зниженню стресу, покращенню емоційного стану та підвищенню академічної успішності студентів з ООП. Зокрема, дослідження показують, що ефективна психологічна підтримка допомагає студентам з інвалідністю подолати соціальні та емоційні бар'єри, що сприяє їхній успішній інтеграції в освітнє середовище [3, с. 121].

Існує ряд методів психологічної підтримки, які можуть бути ефективними для студентів з ООП:

– Психологічне консультування – індивідуальні або групові сесії з психологом, спрямовані на вирішення особистісних та соціальних проблем.

– Тренінги та семінари – заняття, що допомагають студентам розвивати соціальні навички, знижувати рівень тривожності та стресу.

– Менторство – програми, в яких старші студенти або викладачі надають підтримку та наставництво студентам з ООП.

– Використання адаптивних технологій – інтеграція спеціальних програм та пристроїв, що полегшують навчальний процес для студентів з обмеженими можливостями.

Одним з найуспішніших закладів вищої освіти на Поділлі є НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», що послідовно реалізовує принципи інклюзії не лише на рівні теоретичних концепцій, а й у щоденній практиці організації освітнього процесу. Заклад забезпечує доступність навчання для студентів з інвалідністю, створює безбар'єрне середовище, надає психологічну та соціальну підтримку, а також розвиває наукові дослідження у сфері інклюзивної освіти.

Варто наголосити, що важливим елементом інклюзивного освітнього середовища у НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» є система

психологічної підтримки, що спрямована на сприяння особистісного розвитку, успішній адаптації та подоланню труднощів студентами з ООП. Зокрема, психолого-педагогічна служба закладу надає консультативну допомогу студентам у вирішенні особистісних, міжособистісних і навчальних проблем; організовує індивідуальні та групові заняття, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, підвищення самооцінки, формування навичок саморегуляції; проводить заходи, спрямовані на запобігання емоційному вигоранню, ізоляції чи маргіналізації здобувачів освіти з ООП [1]. Також служба співпрацює з медичними працівниками та викладачами, забезпечуючи комплексний підхід до розв'язання проблем.

Оцінка ефективності психологічної підтримки є важливим етапом у вдосконаленні освітнього процесу. Зокрема, у НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» проводяться регулярні моніторинги та опитування серед здобувачів освіти та викладачів для визначення рівня задоволеності та виявлення проблемних аспектів. За результатами цих досліджень розробляються рекомендації щодо покращення психологічної підтримки та впровадження нових методик навчання.

Таким чином, психологічна підтримка є ключовим фактором успішної адаптації студентів з ООП до умов закладу вищої освіти. Вона сприяє зниженню стресу, покращенню емоційного стану та підвищенню академічної успішності. Інтеграція психологічної підтримки в освітній процес є необхідною умовою для забезпечення рівних можливостей для всіх студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишкіл вищої та фахової передвищої інклюзивної освіти : підручник / за ред. : Тріпака М. (гол. ред.), Дерлиці А., Козак Р., Лаврука О. Кам'янець-Подільський, 2024. 560 с.

2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: сучасні тенденції розвитку : монографія. Київ : Науковий світ, 2019. 280 с.

3. Савченко О. Психологічна підтримка здобувачів освіти з ООП: проблеми та перспективи розвитку. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 2. С. 115-124.

Альона Король,
докторка філософії,
доцентка кафедри дошкільної освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД У ФОРМУВАННІ БЕЗБАР'ЄРНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система дошкільної освіти переживає глибоку трансформацію, пов'язану з утвердженням принципів людяності, доступності та безбар'єрності. Важливою складовою цих змін є усвідомлення того, що мовлення – це не лише засіб комунікації, а й ключовий механізм соціалізації, самовираження та пізнання світу дитиною. Порушення мовлення на ранніх етапах розвитку негативно позначаються на формуванні пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та міжособистісних стосунків. Тому створення у закладах дошкільної освіти безбар'єрного комунікативного середовища, у якому кожна дитина може вільно висловлювати думки, проявляти ініціативу й отримувати підтримку, є одним із пріоритетів педагогічної діяльності [1, с. 269].

Логопедичний супровід у цьому контексті набуває особливої ролі, адже він поєднує профілактику, діагностику, корекційно-розвивальну роботу та консультативну підтримку педагогів і батьків. Уміння логопеда створити комунікативно комфортне середовище, адаптувати мовленнєві практики до потреб дітей різного рівня мовленнєвого розвитку є основою реалізації принципу безбар'єрності в дошкільному закладі. В українській науковій думці простежується тенденція до інтеграції логопедичної практики з принципами міждисциплінарного підходу, у якому логопед виступає не лише фахівцем з корекції, а й фасилітатором комунікації, координатором дій команди супроводу, консультантом для вихователів і батьків. Це розширює межі його діяльності та підкреслює значення логопедичного супроводу у створенні мовленнєво сприятливого середовища [2, с. 210].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі логопедичного супроводу у формуванні безбар'єрного комунікативного середовища в закладі дошкільної освіти та визначенні практичних засад ефективної взаємодії логопеда, педагогів, дітей і батьків у процесі мовленнєвого розвитку дитини. Безбар'єрне комунікативне середовище – це простір, у якому забезпечено рівний доступ кожної дитини до спілкування, пізнання та емоційного вираження. Його створення передбачає врахування індивідуальних особливостей дітей, розвиток мовленнєвої активності, формування позитивного емоційного фону, у якому дитина почувається почутою та прийнятою. Логопедичний супровід у закладі дошкільної освіти охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів: діагностичний, профілактичний, корекційно-розвивальний, методичний та консультативний [3, с. 250].

Діагностичний напрям передбачає раннє виявлення дітей із ризиком мовленнєвих порушень. Для цього логопед проводить спостереження, тестування, аналіз мовленнєвих реакцій у природних і навчальних ситуаціях. Важливо, щоб діагностика не мала оціночного характеру, а сприймалася як процес розуміння дитини, виявлення її сильних сторін і потенційних труднощів. Профілактичний напрям полягає у створенні сприятливих умов для розвитку мовлення ще до появи стійких відхилень. Це включає організацію мовленнєво активного середовища – добір ігор, вправ, казок, пісень, вправ на артикуляцію

та дихання, які стимулюють природну мовленнєву активність дітей. Корекційно-розвиткова робота реалізується через індивідуальні та підгрупові заняття, спрямовані на подолання труднощів звуковимови, формування граматичної правильності, розвиток словника та зв'язного мовлення. Важливо, щоб логопед у своїй роботі спирався на принцип емоційної підтримки: дитина має відчувати не оцінку, а прийняття, не примус, а зацікавлення у спільній діяльності [4, с. 290].

Методичний напрям охоплює співпрацю логопеда з педагогами. Логопед консультує вихователів щодо використання мовленнєвих ігор, вправ для розвитку артикуляційної моторики, формування граматичних структур у щоденних ситуаціях спілкування. Такі рекомендації допомагають перенести логопедичний ефект у повсякденне життя дитини.

Консультативна робота з батьками спрямована на підвищення їхньої педагогічної компетентності. Логопед навчає батьків спостерігати за мовленням дитини, підтримувати її ініціативу, створювати вдома мовленнєво активне середовище, збагачене читанням, діалогами, спільною грою.

Створення безбар'єрного комунікативного середовища вимагає системної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Педагоги, логопед, практичний психолог, асистент вихователя та батьки мають діяти узгоджено, підтримуючи дитину на кожному етапі її мовленнєвого розвитку [5, с. 230]. Важливими умовами є:

- відкритість спілкування між фахівцями та родиною;
- емоційна безпечність мовленнєвої взаємодії;
- використання природних життєвих ситуацій для стимуляції мовлення;
- урахування індивідуальних темпів розвитку кожної дитини;
- підтримка позитивної самооцінки дитини через успіхи у комунікації.

Особливої ваги набуває питання професійної готовності логопеда працювати в умовах сучасних викликів. Це передбачає не лише володіння методиками діагностики та корекції, а й уміння бачити мовлення як прояв цілісної особистості дитини. Логопед має бути комунікативним партнером, який допомагає дитині відкритися світу, навчитися слухати й бути почутою. Сучасні технології логопедичної роботи передбачають використання інтерактивних методів, ігрової терапії, мультимедійних ресурсів, сенсорних матеріалів. Вони роблять процес навчання природним, цікавим, мотивуючим. Головна мета – не лише виправити мовленнєві труднощі, а й допомогти дитині набути впевненості у спілкуванні, відчути себе рівноправним учасником колективу [1, с. 260].

Отже, логопедичний супровід у системі дошкільної освіти є важливим чинником формування безбар'єрного комунікативного середовища. Його ефективність визначається комплексністю, міжфаховою співпрацею, активною участю родини та створенням умов для природного розвитку мовлення в контексті щоденного життя дитини. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення практичних моделей логопедичного супроводу в різних типах дошкільних закладів, удосконалення системи підвищення кваліфікації фахівців, впровадження цифрових технологій для моніторингу мовленнєвого розвитку та розширення партнерства між освітніми, медичними й соціальними структурами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова О., Дубровський В. Інклюзивна педагогіка: методичний підхід до роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами: навч. посіб. Харків. 2018. 260 с.

2. Гуленок С. Теоретичні основи і методи корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами: навч. посіб. Львів. 2016. 210 с.

3. Дубровіна І. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами: навч. посіб. Харків. Фоліо. 2017. 250 с.

4. Костенко О. Розвиток мовленнєвих навичок у дітей з функціональними мовленнєвими труднощами: сучасні технології та методики: навч. посіб. Одеса. 2020. 290 с.

5. Мельник В., Кузьменко А. Мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти: навч. посіб. Одеса. 2019. 230 с.

Тетяна Котелевська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ігрова діяльність є провідним видом діяльності дошкільного віку, що забезпечує гармонійний розвиток дитини, формує основи комунікативної, пізнавальної, емоційно-вольової та соціальної сфер. У контексті логопедичної практики гра набуває особливого значення, оскільки створює сприятливі умови для корекції мовленнєвих порушень, активізації мовленнєвої діяльності та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами [1]. Вона виступає не лише засобом навчання, а й інструментом соціалізації, який сприяє формуванню позитивної мотивації до мовленнєвого спілкування.

Проблема використання ігрової діяльності в логопедичній роботі розглядалася у працях багатьох учених і методистів, які підкреслюють, що гра допомагає реалізувати принцип природовідповідності та забезпечує активну участь дитини у процесі подолання мовленнєвих труднощів [2]. Водночас сучасні підходи до корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивної освіти акцентують увагу на соціально-освітньому потенціалі гри як чиннику інтеграції та психоемоційної підтримки дитини з порушеннями мовлення.

Мета дослідження – розкрити соціально-освітній потенціал ігрової діяльності в логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку та визначити педагогічні умови її ефективного використання у процесі формування мовленнєвих умінь.

У роботі застосовано теоретичні методи (аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури, узагальнення практичного досвіду корекційної діяльності, порівняльний аналіз ігрових методик). Для емпіричного підтвердження положень було проведено спостереження за дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями звуковимови [3], аналіз результатів логопедичних занять, анкетування вихователів і батьків щодо ефективності ігрових методів у розвитку мовлення.

Ігрова діяльність у логопедичній практиці виконує низку соціально-освітніх функцій: комунікативну, що забезпечує розвиток усного мовлення, збагачення словника, формування діалогічної та монологічної мови; соціалізуючу, яка сприяє формуванню навичок співпраці, емпатії, уміння слухати і реагувати на партнера; мотиваційну, завдяки якій дитина активно залучається до корекційного процесу через інтерес, емоційність і задоволення від гри; корекційно-розвиткову, що забезпечує автоматизацію звуків, розвиток артикуляційної моторики, фонематичного слуху, темпо-ритмічної організації мовлення; профілактичну, спрямовану на запобігання вторинним психоемоційним ускладненням, формування впевненості у власних можливостях.

Практика показує, що ігрові технології, зокрема сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі, настільно-друковані тощо дозволяють зробити логопедичне

заняття природним і доступним для дітей з різними формами мовленнєвих порушень. Особливо ефективними є ігри, у яких поєднуються артикуляційні, дихальні, моторні та фонематичні завдання. Наприклад, під час гри «Мовленнєва подорож» діти виконують вправи для розвитку артикуляційного апарату, тренують правильну вимову звуків у словах і фразах, одночасно збагачуючи словник і розвиваючи зв'язне мовлення.

Соціально-освітній потенціал гри полягає також у тому, що вона формує у дітей навички самоконтролю, ініціативності, співпраці, що є передумовами успішної інтеграції в колектив однолітків і підготовки до шкільного навчання. В умовах інклюзивного середовища гра сприяє створенню атмосфери прийняття, толерантності, взаємопідтримки, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями.

Дослідження показали, що регулярне використання ігрових технологій у логопедичній роботі позитивно впливає на динаміку мовленнєвого розвитку, адже зростає кількість правильно вимовлених звуків, підвищується мовленнєва активність, поліпшується розуміння мовлення, знижується тривожність і підвищується комунікативна впевненість дітей.

Відтак, ігрова діяльність є важливим соціально-освітнім ресурсом у логопедичній практиці, який забезпечує не лише ефективність корекційно-розвиткової роботи, а й сприяє гармонійному розвитку особистості дитини. Її використання сприяє реалізації принципів індивідуалізації, природовідповідності та активної участі дитини в процесі навчання. Ефективність ігрових технологій підвищується за умови педагогічно доцільного добору ігор відповідно до мовленнєвих можливостей дітей, системності їх використання та взаємодії логопеда, вихователя і батьків. Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення інтегрованих програм ігрової корекції звуковимови та створення методичних рекомендацій для логопедів [3], які працюють в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчальний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.

2. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік / Пироженко Т. та ін. К. : Генеза. 88 с.

2. Лопатіна Г., Мицик Г. Методичний комплект для комплексного логопедичного обстеження дитини дошкільного віку. Запоріжжя : БДПУ; Київ : ФОП Самченко А. М, 2024. 230 с. 28 с.

3. Мартинчук О. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення. *Корекційна педагогіка.* 2014. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7283/ (дата звернення: 10.10.2025).

Наталя Малярчук,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи,
Державний вищий навчальний заклад «Приазовський державний технічний університет»

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ДОСВІДОМ МІГРАЦІЇ У ШКОЛАХ ПОЛЬЩІ

У XXI ст. інтенсивність міграційних процесів неухильно зростає, тому проблема соціальної інклюзії учнів з досвідом міграції є актуальною для багатьох країн, у тому числі й для Польщі, яка, після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну, прийняла майже мільйон українських біженців. Згідно з даними дослідження «Учні-іноземці в польських школах у 2024/2025 навчальному році» іноземні учні представлені в 67% польських шкіл, загалом їхня частка вже дорівнює 4,8% усіх учнів (237 000 осіб) [4, с. 24]. Слід зазначити також, що протягом останнього десятиліття поляки, які з різних причин виїхали за кордон у попередні роки, почали повертатися в країну і діти, які хоч і є громадянами Польщі, але навчалися за кордоном, також потребують підтримки у адаптації до нових умов навчання та включення в шкільне життя. З огляду на те, що по закінченню війни, коли українці почнуть повертатися з-за кордону, українська система освіти також зіткнеться з проблемою інклюзії учнів з досвідом міграції, вивчення досвіду Польщі є актуальним та необхідним.

Мета дослідження: розглянути досвід Польщі зі створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з досвідом міграції, визначити, які моделі навчання, підходи та методи застосовуються для забезпечення їхніх особливих освітніх потреб.

Важливою умовою повноцінного навчання учнів з досвідом міграції в школі приймаючої країни є їхнє опанування мовою. У Польщі, для дітей з досвідом міграції, які не володіють у необхідній мірі польською мовою використовують дві моделі навчання – підготовчий та інтеграційний класи [1, с. 275].

У підготовчих класах навчання відбувається згідно з основною навчальною програмою, але його зміст і методи адаптовані до індивідуальних потреб і здібностей кожного учня. Заняття проводять вчителі-предметники, але їм допомагає міжкультурний асистент, або вчитель, який володіє рідною мовою учнів. Проте, як відзначають педагоги, великим недоліком підготовчих класів є те, що діти з досвідом міграції навчаються відокремлено від учнів-поляків, що не сприяє їхньому включенню у шкільне життя.

У інтеграційних класах навчання відбувається спільно з польськими учнями, але для учнів з досвідом міграції запроваджуються додаткові компенсуючі заняття з польської мови. Додаткові уроки польської мови проводяться не менше як 2 рази на тиждень, індивідуально або в групах, й спрямовані на опанування учнями польської мови на рівні достатньому для повноцінного навчання в польській школі та участі у всіх навчальних та виховних заходах [2, с. 6]. Саме ця модель навчання дітей з досвідом міграції визнана більш прийнятною, оскільки реалізує ідею інклюзивної освіти.

Відомо, що навчальна програма української та польської шкіл має певні відмінності. Тому, якщо учитель-предметник вважає, що учень з досвідом міграції потребує компенсації пробілів у знаннях, які виникли через зазначені відмінності, школа організовує додаткові коригувальні заняття з цього предмета. Вони проводяться індивідуально або в групах, у формі додаткових уроків з цього

предмета, у обсязі 1 навчальна година на тиждень. Загальна кількість додаткових занять з польської мови та додаткових коригувальних занять не може перевищувати 5 годин на тиждень [2, с. 6]. Учні з підготовчих класів також можуть брати участь у цих заняттях.

З 2025 року в Польщі впроваджується урядова програма «Дружня школа», яка спрямована на навчальні заклади, в яких навчаються діти та молодь з України (включаючи учнів ромського походження з України), а також діти з інших країн. Метою програми визначено зрівняння освітніх можливостей та створення умов, що сприяють відчуттю безпеки та формуванню позитивних стосунків між однолітками, а також дружнього шкільного середовища, адаптованого до нових умов роботи польських шкіл.

Заходи, передбачені програмою, враховують потреби учнів з досвідом міграції, обумовлені такими чинниками як :

- мовні та культурні відмінності;
- воєнні травми;
- освітні проблеми, спричинені зміною освітнього середовища;
- потреби, що виникають через інвалідність або особливі здібності учня.

Зокрема, передбачена допомога асистента, в обов'язки якого входить діагностика стадій культурного шоку та визначення бар'єрів, що перешкоджають адаптації та інтеграції учня, а також застосування відповідних профілактичних та коригувальних дій**.**

Програма забезпечує впровадження різних форм підтримки добробуту шкільної громади: як учнів та батьків, для яких передбачено консультації спеціалістів, спеціалізована психологічна допомога, консультування з питань кар'єри тощо, так і учителів та шкільного персоналу, для яких передбачено розробку типових навчальних програм (для вчителів, що працюють в підготовчих класах), підвищення кваліфікації з питань освітньої підтримки учнів з досвідом міграції або біженства; роботи з класами, в яких навчаються зазначені учні; підтримки інклюзії учнів; індивідуальної підтримки учнів тощо.

Заплановано навчання шкільних адміністраторів та керівників освітніх установ з метою посилення компетенцій освітніх лідерів в ефективному управлінні школами, в яких навчаються учні різних культур та національностей [3].

Таким чином, у Польщі для навчання дітей з досвідом міграції застосовується дві моделі – підготовчий та інтеграційний класи. Однак саме друга модель визнана інклюзивною, а отже й більш прийнятною. Тоді як відокремлене навчання в підготовчих класах ускладнює налагодження стосунків з іншими дітьми, призводить до відчуження та заважає інтеграції в шкільне середовище. Впровадження урядової програми «Дружня школа», забезпечує дітям з досвідом міграції додаткову підтримку міжкультурного асистента, діяльність якого є важливим чинником створення для них інклюзивного освітнього середовища, надає їм більше відчуття безпеки, сприяє більш швидкому подоланню мовного бар'єру та адаптуванню до особливостей місцевої шкільної культури. Не менш важливе значення має створення умов для підвищення кваліфікації педагогів, адаптації їх до нових умов праці в багатонаціональному та полікультурному шкільному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орловська Б., Будзинський Л., Любімова Й. Процеси інклюзії дітей-біженців з України на прикладі шкіл у м. Ґожув Великопольський. Познань: FNCE, 2022. 315 с.

2. Rozporządzenie Ministra edukacji narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. *Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej.* Warszawa, dnia 31 sierpnia 2017 r. Poz. 1655. C. 6. URL : https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/D20171655.pdf.

3. Rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła" w latach 2025-2027. URL: https://www.gov.pl/rzadowy-program-wyrownywania-szans-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy (дата звернення: 01.10.2025).

4. Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025: Raport z analizy danych. Stan na kwiecień 2025 / Elżbieta Świdrowska, Klaudia Stano. S. 24. URL : https://ceo.org.pl/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025.pdf (дата звернення: 01.10.2025).

Руслан Новгородський,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАМІРІВ У ДІТЕЙ ІЗ РАС

На сьогодні проблема розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектру розглядаються науковцями різних галузей. Так, зокрема порушеннями комунікативної функції стали об'єктом уваги В. Каган, С. Коноплястої, К. Лебединської, І. Логвінової, О. Нікольської, Л. Нурієвої, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Янушко та ін. Така увага до комунікативної сфери говорить нам про значимість даного питання у сфери спілкування дітей з розладами аутистичного спектру.

Аутизм охоплює спектр розладів, для яких характерні порушення психічного розвитку, аутистичний стиль взаємодії з оточуючими, проблеми з мовленням і моторикою, а також стереотипна поведінка та діяльність, що спричиняють соціальну дезадаптацію [5]. Розлади аутистичного спектра характеризуються труднощами у соціальній взаємодії, комунікації та наявністю стереотипної поведінки.

У нашому дослідженні комунікативна діяльність, є ключовим елементом у формуванні особистості дитини з розладами аутистичного спектра, і її слід розглядати як процес спілкування, який, починаючи з першого року життя і протягом усього розвитку, відіграє важливу роль у соціально-психологічному становленні індивіда. Відповідно одним із ключових викликів для дітей із РАС є формування комунікативних намірів – здатності ініціювати, підтримувати та виражати свої потреби чи бажання через вербальні або невербальні засоби.

Можна вважати, що комунікативний наміри – це внутрішнє налаштування мовця, яке визначає підбір ним мовних засобів (слова, інтонації, жести тощо) для досягнення комунікативної мети. Тобто бажання дитини вступити у спілкування з іншою дитиною [4, с. 11].

У дослідженнях О. Лурія, щодо порушень мовлення зазначається, що друга система кори головного мозку є пов'язаною з роботою передніх (премоторних і лобних) відділів кори (динамічні зони) і забезпечує функцію формування намірів, планів та програм поведінки, зіставлення ефекту дії з вихідною інтенцією й регулювання діяльності, що відбувається. Виділені ним системи мозкової кори мають різну морфологічну будову та модальну специфіку, а також відіграють різну роль у парадигматичній і синтагматичній орієнтації мовлення, забезпечуються різними мозковими системами [3, с. 5].

Варто сказати, що соціальне середовище, яке охоплює сім'ю, школу та інші соціальні інститути, відіграє одну з ключових ролей у розвитку комунікативних намирів у дітей. Комунікативні наміри можна вважати як свідомі зусилля дитини для встановлення контакту з оточенням, включаючи вербальні (слова, фрази) та невербальні (жести, погляд, міміка) засоби. У дітей з розладами аутистичного спектру такі наміри формуються повільніше через дефіцит теорії розуму.

Соціальне середовище можна розглядати як сукупність соціальних умов життєдіяльності дитини у різних її сферах (сімейна сфера, освітня сфера, суспільне життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на її свідомість та поведінку. Наприклад, важливою складовою соціального

середовища виступають батьки, вихователі, педагоги, ровесники та інші агенти соціалізації.

На думку Т. Скрипник, В. Тарасун та інших науковців, структуроване соціальне середовище, яке включає позитивне підкріплення та моделювання поведінки, сприяє розвитку комунікативних намірів. Невербальна комунікація, як-от жести, зоровий контакт і міміка, є важливим етапом у розвитку комунікативних намірів. Науковці вважають, що діти з РАС часто мають труднощі з ініціацією спільної уваги, що є основою для комунікативних намірів. Частіше всього комунікативні наміри є інформаційні, переконувальні, інструктивні або деструктивні [5; 6]. Соціальні взаємодії з однолітками в інклюзивних умовах можуть сприяти розвитку цих навичок, якщо вони належним чином структуровані.

Незаперечним фактом є те, що батьки виступають першим і найважливішим елементом соціального середовища дитини. Відповідно навчання батьків стратегіям комунікативної взаємодії, таким як реагування на невербальні сигнали дитини, значно покращує її здатність виражати комунікативні наміри. Наприклад, використання методу «responsive teaching» не тільки в педагогічній діяльності, а в роботі батьків з дітьми з РАС допомагає створювати ситуації, у яких дитина мотивується ініціювати комунікацію.

У шкільному контексті вчителі, педагоги відіграють ключову роль у створенні структурованого освітнього середовища, яке також сприяє комунікації, особливо в початковій школі. На сьогодні інклюзивна освіта, за умови належної підготовки вчителів, може стимулювати розвиток комунікативних намірів через різні форми роботи під час групових чи корекційно-розвиткових занять. Однак недостатня підготовка педагогів або відсутність індивідуалізованих підходів може ускладнювати прогрес [1].

Наступним елементом соціального середовища, яке впливає на формування комунікативних намірів можна вважати взаємодію з ровесниками. Дослідження показують, що структуровані ігрові групи, де діти з РАС взаємодіють із типово розвиваючими однолітками, сприяють розвитку спільної уваги та комунікативних ініціатив. Нормотипові діти виступають еталоном для імітування її дій та вчинків дітьми з РАС, оскільки ті часто не можуть і не знають навіть як розпочинати розмову чи гру, а це стимулює перехід від пасивного спостереження до активної їх комунікації. Ровесник моделює намір, дитина повторює, отримуючи соціальне підкріплення. Важливо, щоб ці взаємодії були підтримані дорослими, які можуть моделювати відповідну поведінку [5; 6].

Виходячи з проаналізованого можемо запропонувати деякі рекомендації для створення сприятливого соціального середовища щодо розвитку комунікативних намірів у дітей з РАС. Вважаємо, що для стимулювання комунікативних намірів у дітей з РАС слід навчати батьків використовувати різні стратегії та технології розвитку комунікативних навичок, зокрема PECS (Picture Exchange Communication System) або «responsive teaching» та ін.; підвищувати кваліфікації вихователів, вчителів інклюзивних класів із фокусом на методики розвитку комунікації у дітей із РАС; групова робота з дітьми для спільних ігор, де діти з РАС можуть практикувати комунікативні наміри під наглядом фахівців; адаптувати стратегії до рівня функціонування кожної дитини, враховуючи її сенсорні та когнітивні особливості.

Таким чином, соціальне середовище відіграє ключову роль у формуванні комунікативних намірів у дітей із РАС. Ефективна взаємодія з батьками, педагогами та однолітками може значно покращити здатність дітей із РАС ініціювати та підтримувати комунікацію. Для досягнення максимального ефекту

необхідно застосовувати міждисциплінарний підхід, який поєднує зусилля батьків, педагогів і фахівців із корекційної роботи. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на оцінку довгострокового впливу інклюзивних програм на комунікативний розвиток дітей із РАС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [навч.-метод. посіб.]. К. : «АТОПОЛ», 2010. 96 с.

2. Луканьова Л. Розвиток навичок комунікації та мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) в умовах інклюзивного навчання. URL : https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/lukaniova_2024.pdf (дата звернення 11.10.2025).

3. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л., Калмиков Г., Лапшина І., Харченко Н.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К. : ПереяславХмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.

4. Основи теорії мовної комунікації»: навч.посібник для студентів ОС «Бакалавр». / Укладач: О. Новицька. Маріуполь : МДУ, 2018. 106 с.

5. Скрипник Т. Феноменологія аутизму: Монографія. К. : Фенікс, 2010. 368 с.

6. Тарасун. В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. К. : Вадекс, 2018. 590 с.

Тетяна Онопрієнко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка

Наталія Лопатинська,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка

СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Читання має ключове значення для когнітивного й особистісного становлення людини, особливо в освітньому процесі. За О. Вашуленко, воно є основним засобом оволодіння знаннями, розвитку критичного мислення, розширення світогляду та духовного зростання особистості [1]. У сучасному соціокультурному просторі читання розглядають як фундаментальний інструмент комунікації та культурної інтеграції. Оволодіння навичками читання забезпечує молодшим школярам здатність повноцінно сприймати, осмислювати й обробляти інформацію. У цей віковий період читання сприяє активному розвитку пізнавальних процесів, формуванню морально-етичних орієнтирів і світоглядних позицій. Окрім пізнавальної функції, воно виконує також естетичну та емоційно-ціннісну, стимулюючи розвиток почуттів і творчої уяви дитини.

Порушення читання – одна з самих поширених проблем сучасної освіти. Зокрема, це порушення найпоширеніше у дітей молодших шкільного віку, оскільки з приходом до школи і новоутворенням навчальної діяльності як ведучої, читання стає найважливішою навичкою, що забезпечує високу успішність молодшого школяра, входження в колектив, мотивації до навчання тощо [4]. Ця проблема має великі рамки розвитку, оскільки: збільшується кількість дітей із коморбідними порушеннями, наявний дефіцит кадрового потенціалу в закладах освіти та вимушене тривале дистанційне навчання молодших школярів. Діти старшого дошкільного віку не опановують передумовами для формування читання і письма, тому й механізми читання й письма формуються з труднощами. Наслідком є виникнення дислексії і дисграфії.

З огляду на значущість формування навички читання в загальному когнітивному та особистісному розвитку дітей молодшого шкільного віку, питання її ефективного оволодіння стало предметом наукових пошуків як вітчизняних (Л. Байдюк, М. Вашуленко, О. Вашуленко, Л. Іванова, Г. Коваль, Я. Кодлюк, Н. Максимчук, В. Мартиненко, Г. Одинцова, О. Савченко, Т. Суржук, Н. Чепелєва та ін.), так і зарубіжних дослідників (R. Allington, P. Gough, W. Hoover, A. McGill-Franzen та ін.).

За В. Ільяною, дислексія у школярів може бути результатом порушення будь-якого з компонентів, функціональної системи читання та письма: операцій з переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійної організації рухів, програмування та контролю діяльності; виборчої активації [5]. Однак первинне порушення будь-якого з цих компонентів закономірно позначається на ряді інших функцій, до складу яких цей компонент входить. Отже, дислексія не є ізольованим порушенням, а поєднується з дисграфією, розладами усного мовлення та інших вербальних та невербальних

психічних функцій. Причому ці розлади мають своєрідний характер залежно від того, який саме структурний компонент недостатньо сформований (І. Бугайова, О. Гріненко, Н. Голуб, Е. Данілавічютє, В. Ільяна, З. Мартинюк, І. Марченко, І. Олійник, О. Олефір, К. Пержановска, Ю. Рібцун, В. Тарасун, К. Тихонова, Л. Тищенко, Н. Чередніченко, А. Фамула-Юрчак, К. Kriegstein, L. Miles, C. Potter, G. Reid, Ch. Stanway, J. Ziegler, M. Wolf та ін.).

В рамках нашого дослідження для подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання було розроблено стратегію.

Метою першого етапу запропонованої стратегії подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання було формування читацьких умінь відповідно до визначених критеріїв: розуміння змісту прочитаного, уміння знаходити необхідну інформацію, робити прямі висновки, інтерпретувати текстову інформацію, творчо розв'язувати читацькі завдання, а також аналізувати й оцінювати зміст і форму тексту.

Для досягнення зазначеної мети були поставлені такі завдання:

1. Навчання учнів основним стратегіям читання (передбачення, переказ, постановка запитань) шляхом розробки чек-листів.

На цьому етапі діяльність була спрямована не лише на формування в учнів базових читацьких умінь, а й на методичну підтримку вчителів початкової школи.

На першому – навчальному етапі реалізації стратегії подолання порушень читання застосовувався комплекс методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток осмисленого читання та формування критичного мислення.

1. Методи активного читання. До цієї групи належали такі прийоми, як читання з передбаченням, метод SQ3R, «Впіймай головну думку». Застосування цих методів сприяло глибшому розумінню змісту прочитаного й формувало в учнів навичку діалогу з текстом [1; 3; 5].

2. Методи розвитку критичного мислення: «кубування», «ромашка Блума», дискусійне читання, метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно. Ці методи забезпечували глибоке осмислення, аналіз і рефлексію прочитаного матеріалу [1; 3; 5].

3. Візуалізаційні методи. До них належали складання ментальних карт і граф-схем подій, заповнення таблиць типу «Хто? Що? Де? Коли? Чому?», а також створення карток персонажів (характеристика героя: риси, вчинки, мотиви поведінки) [1; 3; 5]. Використання таких прийомів допомагало дітям молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами структурувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та краще усвідомлювати зміст і композицію тексту.

У сукупності зазначені методи сприяли розвитку активного, осмисленого та критичного читання, формуючи у дітей цілісне уявлення про текст і власне ставлення до його змісту.

Метою другого – практичного етапу реалізації стратегії було вдосконалення читацьких умінь і навичок відповідно до визначених критеріїв: розуміння змісту прочитаного, уміння знаходити релевантну інформацію, формулювати прямі висновки, інтерпретувати зміст, творчо розв'язувати читацькі завдання, а також здійснювати аналіз і оцінку змісту та форми тексту. Для досягнення мети цього етапу було поставлено та реалізовано такі завдання:

1. Упровадження системи вправ, текстів і завдань, спрямованих на формування вмінь розуміння, аналізу та інтерпретації змісту прочитаного [3].

2. Застосування диференційованого та індивідуального підходів у процесі подолання порушень читання, що є важливим чинником забезпечення ефективності навчання в умовах інклюзивного навчання.

3. Інтеграція методик підтримки у процес формування навички читання [2; 3]. Під методиками підтримки у навчанні читання розуміємо сукупність педагогічних і корекційно-розвивальних засобів, спрямованих на допомогу дітям, зокрема тим, які мають особливі освітні потреби, у подоланні порушень читання. В умовах інклюзивного освітнього середовища такі методики враховують індивідуальний темп і характер труднощів кожного учня, забезпечуючи адресну підтримку в процесі опанування навички читання. На ІІ етапі реалізації стратегії ми використовували такі методики: логопедичні методики підтримки, методики формування розуміння змісту тексту, методики адаптації навчальних текстів, інтерактивні та мультимедійні методики, методики розвитку інтересу до читання. На цьому етапі активно застосовувалися інтерактивні (читання в парах, драматизація), ігрові (читання-естафета, читання з сюрпризом) та візуалізаційні (ментальні карти) методи навчання, спрямовані на підвищення залученості здобувачів освіти до процесу читання та осмислення тексту.

Третій етап стратегії мав на меті перевести сформовані читацькі вміння й навички у площину практичного використання – під час роботи з різними видами текстів: інформаційними, художніми, інструктивними тощо [1; 3]. Реалізація третього етапу стратегії супроводжувалася активним упровадженням творчих методів роботи з текстом, зокрема складанням продовження сюжету, написанням листів героям, варіюванням початку або кінцівки оповіді, заміною дійових осіб чи пори року, а також створенням ілюстрацій до прочитаного.

Отже, реалізація стратегії подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами, зокрема в умовах інклюзивного навчання, потребувала системного, поетапного й цілеспрямованого підходу. Ефективність упровадження стратегії забезпечувалася завдяки поєднанню навчання базовим стратегіям читання з диференціацією та індивідуалізацією освітнього процесу, використанню різних типів текстів і форм діяльності, а також інтеграції читацьких завдань із іншими компонентами навчання. Визначальною умовою успішної реалізації стратегії стало створення сприятливого освітнього середовища, у якому враховувалися пізнавальні можливості, темп розвитку й особливі освітні потреби кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко О. Вивчення стану сформованості технічної сторони навички читання молодших школярів в умовах воєнного стану. *Інновації в початковій освіті : проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення* : матеріал. VI Міжнар. наук.-практ. конф. 15-16 червня 2023 р. Полтава : ПНПУ імені В. Короленка, 2023. С. 65–68.

2. Головченко Н. Формування інклюзивної компетенції учня-читача на уроках літератури. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 12 вер. 2019 р.). УОВЦ «Оріон», м. Київ, 2019. С. 74–79.

3. Голуб Н. Пізнавальні завдання як засіб формування читацького інтересу в молодших школярів із ЗПР та дислексію. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19* : *Корекційна*

педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 22–24.

4. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : метод. рекоменд. / кол. автор. ; за заг. ред. О. М. Топузова. укл. М. В. Головко. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 187 с.

5. Ільяна В. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 158 с.

Надія Охремчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ «СЛОВНИКОВА МОБІЛЬНІСТЬ»

Проблема мовленнєвого розвитку дошкільнят є ключовою у системі дошкільної освіти, адже мовлення – основа когнітивного, емоційного та особистісного розвитку. У віці 3-6 років формування мовленнєвої системи є найінтенсивнішим, що визначає успішність подальшого навчання, адаптації й самореалізації. Порушення мовлення в цей період можуть призвести до психічних відхилень, труднощів у спілкуванні, зниження самооцінки та проблем з навчанням [1].

Тому дослідження мовленнєвих порушень у дошкільному віці є важливим як для науки, так і для практики. Воно дає змогу не лише описати симптоми, а й виявити причини та закономірності порушень, що є основою для створення ефективних корекційних програм. Це відповідає сучасним вимогам до педагогічної діяльності, яка має базуватись на системній діагностиці й аналізі результатів [2].

Для проведення дослідження була сформована вибірка з 10 дітей дошкільного віку (4-7 років), які демонструють різні типи порушень мовленнєвого розвитку. Усі учасники дослідження були відібрані за результатами попередньої діагностики, проведеної педагогами та логопедами закладу.

Методів діагностики розвитку мовлення багато. Нами обрано методику «словникова мобільність».

Діагностика розвитку мовлення у дітей за допомогою методики «словникова мобільність» спрямована на визначення рівня розвитку словникового запасу та здатності до використання лексики у промові дітей віком від 4 до 7 років.

Методика передбачає виконання семи послідовних завдань [30]. Результати діагностичної роботи зображено на схемах.

Виконання «Завдання А – придумай якнайбільше слів на букву С» (рис. 2.1).

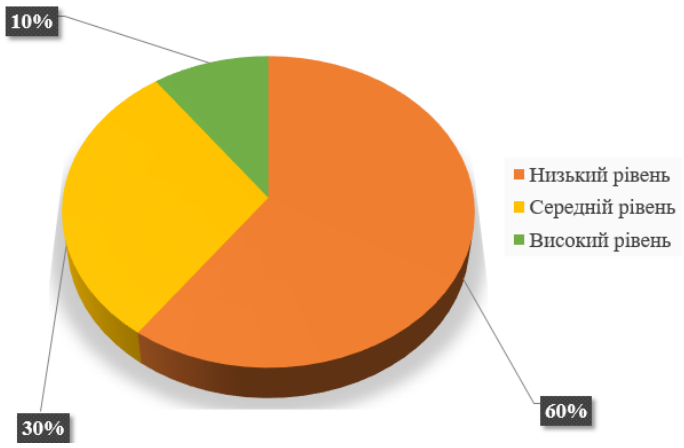

Рис. 2.1. Результати «Завдання А – придумай якнайбільше слів на букву С».

Отримані результати вказують на те, що більшість, дітей досліджуваної вибірки потребують цілеспрямованої роботи, спрямованої на збагачення активного словника, розвиток мовленнєвого мислення та швидкості мовленнєвого реагування в ігрових, комунікативних і навчальних ситуаціях.

Виконання «Завдання Б – закінчення слів» (рис. 2.2).

Схематичне зображення даних результатів (рис. 2.2).

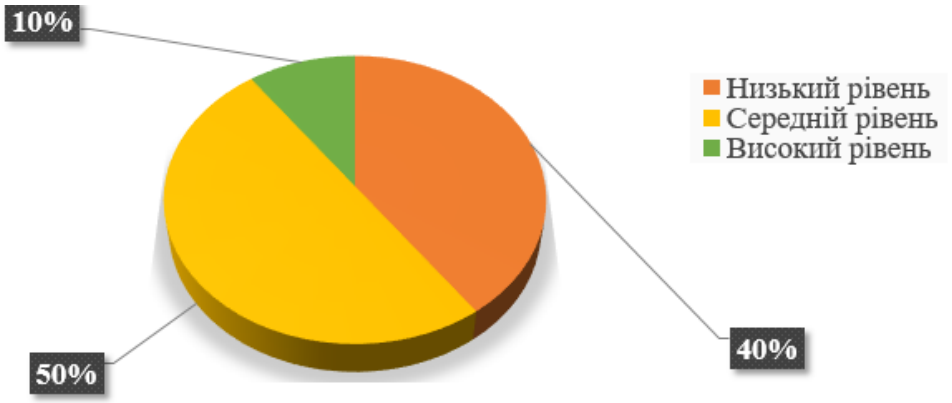

Рис. 2.2. Результати «Завдання Б – закінчення слів».

Завдання «Закінчення слів» показало середній рівень розвитку мовленнєвої гнучкості у досліджуваній групі. Середній рівень виявили 50% дітей, які могли доповнювати слова, але з труднощами або нерегулярно. Низький рівень (40% дітей) свідчить про проблеми з активізацією словника та побудовою слів. Лише 1 дитина (10%) досягла високого рівня. Більшість дітей потребують додаткових занять для покращення цих навичок.

Виконання «Завдання В – створення речень з даними словами» (рис. 2.3).

Схематичне зображення даних результатів (рис. 2.3).

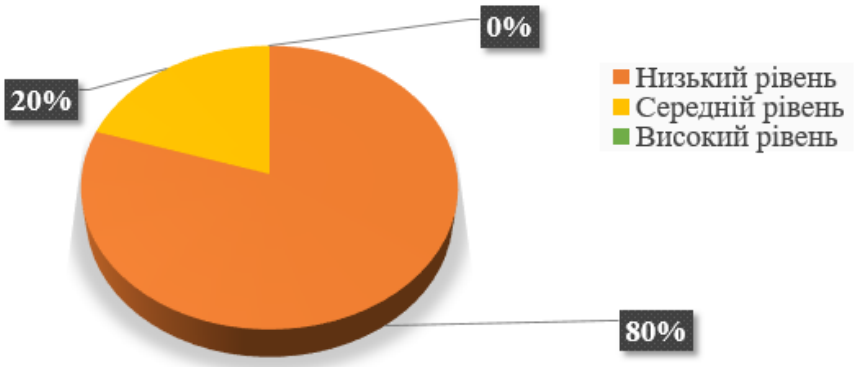

Рис. 2.3. Результати «Завдання В – створення речень з даними словами».

Результати завдання В свідчать про суттєві труднощі у формуванні граматично правильних і змістовних речень: 80 % дітей мають низький рівень, 20 % – середній, і жодна дитина не досягла високого рівня. Це підкреслює необхідність систематичної роботи над розвитком умінь будувати мовленнєві конструкції та граматично поєднувати слова в речення.

Виконання «Завдання Г – підбір рими» (рис. 2.4).

Схематичне зображення даних результатів (рис. 2.4).

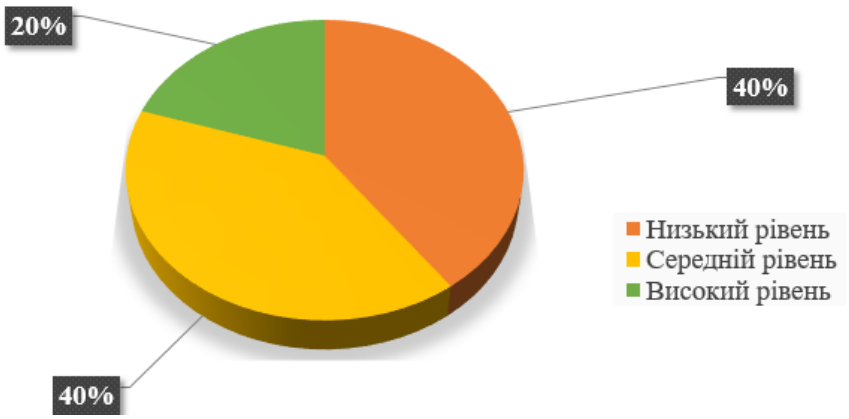

Рис. 2.4. Результати «Завдання Г – підбір рими».

Результати завдання Г свідчать про середній рівень сформованості навички римування: 40 % дітей мають низький рівень, ще 40 % – середній, і лише 20 % – високий. Це вказує на труднощі у підборі рим і потребу в додаткових творчих вправах для розвитку мовної гнучкості та збагачення словникового запасу.

Виконання «Завдання Д – словотвір» є таким (див. рис. 2.5)

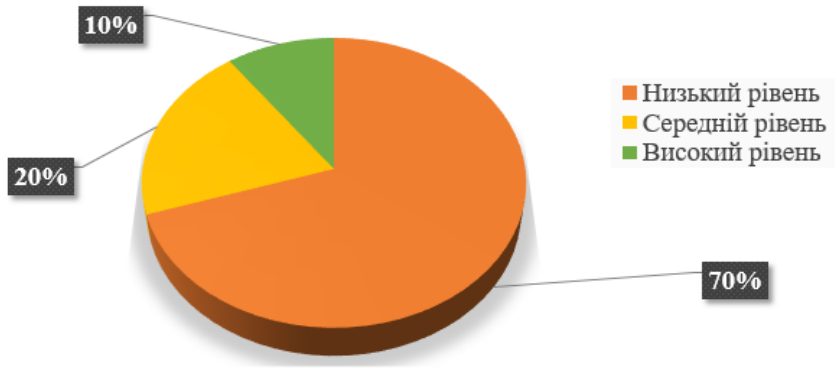

Рис. 2.5. Результати «Завдання Д – словотвір» .

Результати завдання Д свідчать про значні труднощі дітей у словотворенні: 70 % показали низький рівень, 20 % – середній, і лише 10 % – високий. Це підтверджує, що словотвір є складною мовленнєвою навичкою, яка потребує посиленої уваги в освітньому процесі для її цілеспрямованого розвитку.

Схематичне зображення даних результатів є таким (рис. 2.6).

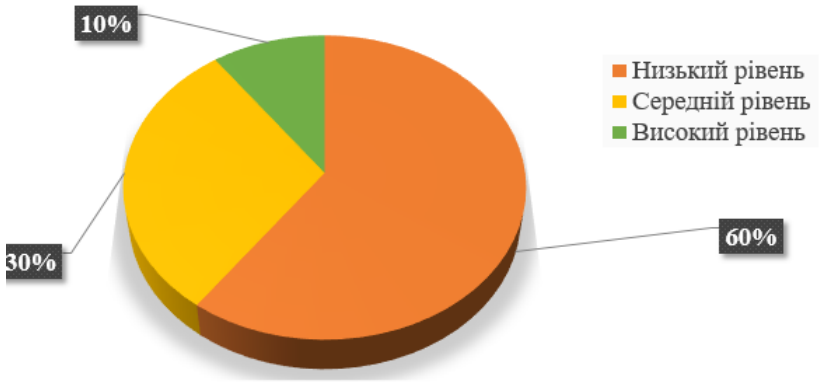

Рис. 2.6. Результати «Завдання Е – словотвір» .

Результати завдання Е показали, що 60 % дітей мають низький рівень словотворчих навичок, 30 % – середній і лише 10 % – високий. Це свідчить про загальну слабкість у засвоєнні словотворчих процесів і потребу в цілеспрямованій роботі над формуванням цієї мовленнєвої функції.

Виконання «Завдання Ж – загальний словниковий запас» (рис. 2.7).

Схематичне зображення даних результатів (рис. 2.7).

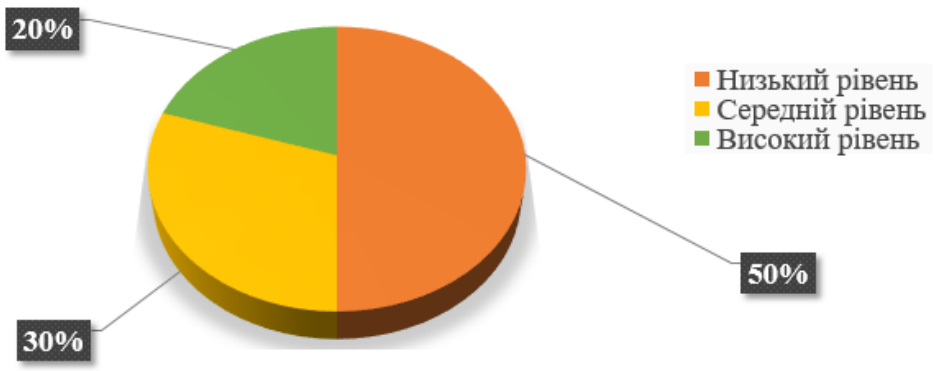

Рис. 2.7. Результати «Завдання Ж – загальний словниковий запас».

Результати завдання Ж показали, що 50 % дітей мають низький рівень словникового запасу, 30 % – середній, а лише 20 % – високий. Це свідчить про потребу в систематичній роботі над розвитком лексичної компетенції, оскільки більшість дітей потребує додаткових мовленнєвих вправ для розширення словникового запасу.

Виконання «Завдання З – дослідження особливостей звукового аналізу слова» (рис. 2.8).

Схематичне зображення даних результатів (рис. 2.8).

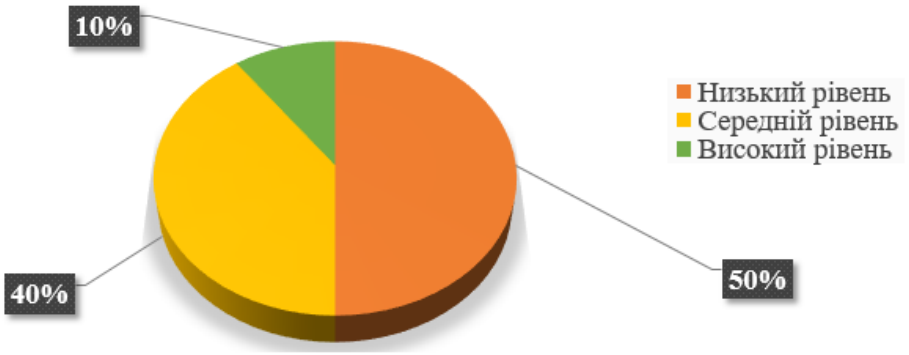

Рис. 2.8. Результати «Завдання З – дослідження особливостей звукового аналізу слова».

Результати завдання З показали, що половина дітей має низький рівень звукового аналізу і потребує додаткових вправ, 40 % – середній рівень із потребою подальшого розвитку, і лише 10 % – високий, що свідчить про добрий результат у невеликої частини учасників.

Аналіз за методикою «Словникова мобільність» вказує на труднощі в мовленнєвому розвитку дітей 4-7 років, зокрема у мовленнєвій гнучкості та лексичній активності. Проведена діагностика підтвердила, що більшість дітей мають знижену словникову активність, що ускладнює ефективне спілкування та пізнавальну діяльність. [3]

Методика виявилася простою у застосуванні, наочно продемонструвала рівень сформованості мовленнєвих навичок і вказала на необхідність подальшої

цілеспрямованої роботи з розвитку словникового запасу, слухового та звукового аналізу мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анатомо-фізіологічні механізми мовлення. URL : https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/476916/mod_folder/content/0/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%203-4.docx?forcedownload=1. (дата звернення 16.02.2025).

2. Баскакова О. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(1). С. 70–77.

3. Грязнова В. Діагностика розвитку мовлення у дітей у віці 6 років. URL : https://vseosvita.ua/library/diagnostika-rozvitku-movlenna-u-ditej-u-vici-6-rokiv-423349.html (дата звернення 16.02.2025).

Валентина Перегудова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри професійної освіти та технологій,
Бердянський державний педагогічний університет

БЕЗБАР'ЄРНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система освіти в Україні орієнтована на забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісного освітнього середовища. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнного стану, коли значна кількість дітей опинилася у складних життєвих обставинах, змінила місце проживання, зазнала фізичних, психологічних травм. У цих умовах позашкільна освіта відіграє особливу роль, адже вона відкриває простір для розвитку творчих здібностей, самореалізації, соціалізації та психологічної підтримки дітей. Забезпечення безбар'єрного середовища – фізично, психологічно та інформаційно доступного – стає необхідною умовою для відновлення освітнього процесу, інтеграції внутрішньо переміщених осіб і формування толерантного, згуртованого дитячого колективу.

Розвиток інклюзивної освіти та формування безпечного, гуманного освітнього простору відповідають міжнародним підходам і стратегічним орієнтирам України, зокрема реалізації Цілі сталого розвитку ООН №4 «Якісна освіта». У цьому контексті забезпечення безбар'єрності в закладах позашкільної освіти виступає важливим чинником підвищення якості освітніх послуг, розвитку інклюзивної культури та гармонійної інтеграції дітей з різними освітніми потребами в суспільство [1].

Проблема створення безбар'єрного освітнього простору активно досліджується як українськими, так і зарубіжними науковцями. В Україні суттєвий внесок у розроблення теоретичних і практичних засад безбар'єрності зробили С. Литовченко, О. Таранченко, Т. Сак, Л. Даниленко, Н. Софій, І. Демченко, які розглядають безбар'єрність як необхідну умову інклюзивного розвитку освіти та формування толерантного суспільства [2; 3]. На міжнародному рівні концептуальні засади інклюзивного та безбар'єрного підходів висвітлено у працях Д. Бішопа, Т. Бута, М. Ейнскоу, Л. Лоремана, П. Міттлера, а також у матеріалах UNESCO, що акцентують на праві кожної людини на якісну освіту без перешкод і дискримінації. Узагальнення цих підходів дає змогу розглядати безбар'єрне середовище як складову гуманістичної парадигми сучасної освіти та важливий чинник реалізації Цілей сталого розвитку.

Ураховуючи зазначене, виникає потреба окреслити мету дослідження, спрямовану на виявлення ефективних шляхів створення безбар'єрного освітнього простору в закладах позашкільної освіти.

У сучасній позашкільній освіті перманентно формується система педагогічних практик, спрямованих на забезпечення безбар'єрності освітнього простору. Аналіз досвіду провідних закладів України показує, що ефективними є моделі, які поєднують фізичну доступність, психолого-педагогічну підтримку та ціннісно орієнтований підхід до кожного вихованця.

Значна увага приділяється створенню дружнього середовища – адаптації приміщень, розробленню індивідуальних маршрутів участі дітей у діяльності гуртків, застосуванню інтерактивних та арт-терапевтичних методик. Позитивний досвід демонструють заклади, які співпрацюють з інклюзивно-ресурсними центрами, громадськими організаціями та батьківською спільнотою, що сприяє розвитку культури толерантності й партнерської взаємодії. Педагогічний досвід свідчить, що створення безбар'єрного освітнього простору в

позашкільній сфері є результатом цілісної системи дій, що охоплює просторову, комунікативну та соціальну складові інклюзії.

Аналіз діяльності закладів позашкільної освіти демонструє, що створення безбар'єрного простору – це не лише технічна адаптація, а передусім формування інклюзивної культури взаємопідтримки, партнерства й творчої взаємодії.

Створення безбар'єрного освітнього простору в позашкіллі є важливою складовою державної політики рівних можливостей і сучасної освітньої стратегії України. Реалізація принципів безбар'єрності сприяє забезпеченню доступності освіти для кожної дитини, підвищенню якості освітнього процесу та формуванню гуманістичних цінностей у суспільстві. Подальший розвиток позашкільної освіти потребує системного підходу, що поєднує управлінські рішення, педагогічні інновації та партнерство з громадою задля створення середовища, у якому кожна дитина почуватиметься комфортно, безпечно й впевнено у власних можливостях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробієнко П. Роль освіти в досягненні цілей сталого розвитку ООН. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, Вип. 5, Вип. 1, Квітень 2023, С.1-8.

2. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

3. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року. Організація Об'єднаних Націй A/RES/70/1. URL : file:///C:/Users/ADMIN/Desktop/Agenda2030_UA.pdf (дата звернення: 12.10.2025).

Ольга Поліщук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

З метою вивчення рівня сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями було проведено констатуючий етап педагогічного експерименту [4]. Основна мета цього етапу полягала у виявленні специфіки мовленнєвого розвитку дітей 6-7 років із порушеннями мовлення, визначенні рівня сформованості лексичних і граматичних компонентів, а також у збиранні первинних емпіричних даних для подальшого планування корекційно-логопедичної роботи.

Констатуючий етап дослідження базувався на засадах сучасної логопедичної науки, психолінгвістики [2], вікової психології та педагогіки, що забезпечило його наукову обґрунтованість, комплексність і достовірність отриманих результатів. Для досягнення мети було поставлено такі завдання: визначити критерії оцінювання сформованості лексико-граматичної сторони мовлення; добрати та адаптувати діагностичні методики; здійснити мовленнєву діагностику з аналізом лексичного та граматичного рівнів; провести якісно-кількісний аналіз отриманих даних з метою формулювання подальших логопедичних рекомендацій [1].

Організація дослідження включала кілька етапів: підготовчий, діагностичний і аналітичний. На підготовчому етапі було розроблено програму дослідження, здійснено добір методик, сформовано експериментальну та контрольну групи, кожна з яких налічувала по 10 дітей віком 6-7 років. Дослідження проводилося на базі Житомирського ліцею № 35.

У процесі дослідження використовувалися різні емпіричні методи: анкетування батьків, аналіз мовленнєвих карток, тестування дітей із застосуванням адаптованих методик, які враховували вікові, психофізіологічні та мовленнєві особливості учасників. Обстеження передбачало два основних блоки завдань: лексичний і граматичний. Перший блок був спрямований на виявлення словникового запасу, рівня узагальнення понять, розуміння лексичних значень і володіння синонімічними та антонімічними зв'язками. Другий блок оцінював граматичні навички - словозміну, словотворення, правильність побудови речень та узгодження слів за граматичними категоріями.

Перед виконанням завдань із дітьми проводилася вступна бесіда, метою якої було встановлення позитивного емоційного контакту, перевірка розуміння мовленнєвих інструкцій і визначення загальної комунікативної готовності. Завдання виконувалися індивідуально з урахуванням особистісних і психофізіологічних характеристик кожної дитини. Для підвищення діагностичної точності використовувалися допоміжні матеріали – ігрові ситуації, предметні малюнки, вербальні стимули. Оцінювання здійснювалося за критеріальним підходом, що передбачав наявність чітких показників лексичної та граматичної

к мовлення. Для лексичної сторони визначалися такі критерії: уміння узагальнювати, рівень семантичної компетенції та варіативність слововживання. Для граматичної – сформованість словозміни, словотворення та синтаксичної організації мовлення. Аналіз результатів відбувався за трирівневою шкалою мовленнєвого реагування: високий, середній і низький рівень сформованості.

Дослідження дало змогу виявити специфічні труднощі дітей з мовленнєвими порушеннями у сфері лексики та граматики, зокрема обмежений словниковий запас, недиференційоване розуміння значень слів, порушення словотворчих і граматичних навичок. Отримані результати стали основою для подальшої розробки індивідуалізованих логопедичних програм, спрямованих на формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Педагогічна діяльність, спрямована на розвиток лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями, ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних логопедичних принципах. Ефективність логопедичної роботи забезпечується дотриманням принципів наочності, системності, доступності, послідовності, урахування індивідуальних особливостей дитини, а також онтогенетичного та етіопатогенетичного підходів. Для успішного розвитку лексико-граматичної складової необхідним є створення спеціального мовленнєвого середовища, яке стимулює мовну активність, мислення, мовленнєву ініціативу та уяву дітей. Таке середовище має бути багатофункціональним, гнучким і адаптивним до вікових та індивідуальних потреб учнів, включати інтерактивні ігри, дидактичні матеріали, візуальні опори, тематичні картки.

Важливу роль у формуванні лексико-граматичних навичок відіграє мовленнєва мотивація, яка є внутрішнім психологічним імпульсом, що спонукає дитину до активного спілкування [3]. Формування мотивації здійснюється через створення комунікативно насичених ситуацій, сюжетно-рольові ігри, творчі завдання, моделювання життєвих обставин. Педагогічна діяльність із розвитку мовлення повинна реалізовуватися в умовах цілісного педагогічного супроводу, що охоплює взаємодію логопеда, учителів, асистентів і батьків.

Методична підтримка педагогів і батьків передбачає постійне підвищення професійної компетентності, обмін досвідом, участь у семінарах, майстер-класах, обговореннях, а також ознайомлення з сучасними технологіями корекційної педагогіки. Важливо забезпечити педагогічну просвіту батьків щодо особливостей мовленнєвого розвитку дитини та способів домашньої підтримки.

Ефективним засобом стимулювання мовленнєвої активності є арт-терапія, яка поєднує художню діяльність, емоційне самовираження та розвиток пізнавальних процесів. Вона сприяє зниженню тривожності, підвищенню мотивації до мовленнєвої активності, розвитку уяви та творчого потенціалу. До основних форм арт-терапії належать кольоротерапія, колажування, пісочна терапія, казкотерапія, драматерапія, які використовуються як ефективні засоби формування лексико-граматичних навичок. Ефективність логопедичної роботи забезпечується дотриманням принципів системності, гуманістичної спрямованості, єдності діагностики та корекції. Важливим педагогічним підходом є інтеграція різних видів діяльності (мовленнєвої, музичної, образотворчої, рухової) навколо спільної теми, що сприяє цілісному засвоєнню мовного матеріалу, розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви та формуванню навичок самовираження.

Інтегровані заняття дозволяють оптимізувати засвоєння граматичних категорій за допомогою зорових і тактильних опор - ілюстрацій, предметних

картинок, піктограм, моделей. Для ефективної реалізації логопедичної роботи необхідне відповідне матеріально-технічне забезпечення: дидактичні ігри, таблиці, картки, інтерактивні панелі, мультимедійні презентації, комп'ютерні програми логопедичного спрямування, а також засоби для розвитку сенсорної сфери та дрібної моторики.

У межах дослідження було проведено заключний етап експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності логопедичної програми розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів із порушеннями мовлення [5]. Програма базувалася на інтерактивних методах, зокрема на арт-терапевтичних засобах, які сприяють підвищенню мовленнєвої активності, збагаченню словника та гармонізації емоційної сфери. Для контролю результатів використовувалися ті самі діагностичні методики, що й на констатувальному етапі, що забезпечило достовірність порівняння.

Аналіз результатів показав, що у контрольній групі суттєвих позитивних змін не відбулося, тоді як діти експериментальної групи, які навчалися за оновленою програмою, продемонстрували помітне зростання мовленнєвих показників. У них розширився активний словник, покращилося розуміння граматичних зв'язків, зменшилася кількість аграматизмів. Це підтвердило, що застосування інтегрованих форм логопедичної роботи, зокрема арт-терапії, має позитивний вплив на формування мовленнєвих компетентностей.

Дослідження показало, що у дітей з порушеннями мовлення найбільші труднощі виникали при доборі антонімів, назв дитинчат тварин, дієслів і прикметників, а також у процесі словотворення та побудови зв'язних висловлювань. Після реалізації програми у більшості дітей експериментальної групи відзначено перехід від низького до середнього рівня мовленнєвого розвитку. Кількісний і якісний аналіз результатів засвідчив, що 90 % дітей ЕГ досягли середнього рівня сформованості лексико-граматичних навичок, тоді як у контрольній групі істотних змін не спостерігалося.

Експеримент довів, що ефективність педагогічного впливу значною мірою залежить від створення сприятливого мовленнєвого мікросередовища, використання ігрових методів, інтеграції різних видів діяльності (мовленнєвої, музичної, художньої, рухової) та активного залучення дітей до комунікативної взаємодії. Арт-терапевтичні засоби, зокрема ізотерапія, кольоротерапія, музикотерапія, сприяли розвитку творчості, зниженню емоційного напруження і стимулювали потребу дітей у мовленнєвому самовираженні.

Розроблена логопедична програма мала комплексний характер і включала мовленнєві, сенсорні, моторні та емоційно-комунікативні компоненти. Її реалізація забезпечила суттєве покращення як лексичного, так і граматичного аспектів мовлення. Порівняльний аналіз довів, що діти експериментальної групи краще оволоділи граматичними структурами, правильніше узгоджували слова, використовували форми роду, числа, відмінка, а також будували більш складні мовленнєві конструкції. Отримані результати підтвердили валідність і надійність застосованих методик, а також практичну значущість запропонованої логопедичної програми. Виявлена позитивна динаміка розвитку мовлення свідчить про те, що системна педагогічна робота з використанням інноваційних технологій, адаптованих до особливих освітніх потреб дітей, є ефективною формою логопедичного впливу.

Таким чином, проведене дослідження довело результативність авторської методики розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів із порушенням мовлення. Поєднання інтерактивних прийомів, арт-терапевтичних методів, індивідуального підходу та педагогічної співпраці

забезпечило стійке покращення мовленнєвого розвитку, активізацію словника, підвищення комунікативної компетентності та успішну соціалізацію дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романенко О. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. *Проблеми сучасної психології*. Київ. 2013. Вип. 22. С. 510–520.

2. Рібцун Ю. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. URL : https://doi.org/10.30525/978-9934-26-335-4-5 (дата звернення: 30.04.2025).

3. Шеремет М., Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія: навч. посіб. за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010 р.

4. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Програмно-методичний комплекс. Киів, 2012 р.

5. Рібцун Ю. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей ЗНМ: програмно-методичний комплекс (Рекоменд. МОН України, Лист № 1/11-9371 від 11.10.2010 р.). Київ : Освіта України, 2011. 292 с.

Юлія Пришляк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності D3 Менеджмент,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Галина Груць,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗЗСО

У сучасних умовах реформування української освіти особливої актуальності набуває питання створення ефективного освітньо-розвивального середовища у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Нова українська школа вимагає кардинально нових підходів до організації навчально-виховного процесу, що підтверджує висловлювання В. Сухомлинського: «Школа – це не будівля, а духовне середовище, в якому формується людина» [2].

Значення освітньо-розвивального середовища як умови успішного навчання, виховання, розвитку та формування школярів охарактеризовано у роботах педагогів і психологів: О. Антонової, І. Беха, Т. Гончаренка, Л. Виготського, Н. Менчинської, Г. Люблінської, Л. Занкова, В. Давидова, Г. Костюка, С. Максименка, А. Щукіної, Г. Шамової та ін.

Нестандартний підхід до створення освітнього розвивального середовища у сучасній школі та його значущість для розвитку креативності дітей продемонстрували такі науковці, як: А. Богуш, Н. Бібік, І. Зязюн, Н. Гавриш, А. Леушина, Ю. Мануйлов, В. Ясвін та інші.

Освітньо-розвивальне середовище та сучасні педагогічні технології тісно взаємопов'язані, оскільки ці феномени спрямовані на створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості учня. Сучасне освітнє середовище охоплює не лише фізичний простір школи, а й психологічну атмосферу, інформаційно-технологічне забезпечення, методи навчання та виховання, через які відбувається взаємодія між учителями, учнями, батьками та громадськістю.

Освітньо-розвивальне середовище ЗЗСО базується на фундаментальних принципах сучасної педагогіки: особистісно-орієнтованому навчанні, компетентнісному підході, інклюзивності, інноваційності та цифровізації. Ці принципи забезпечують створення умов для розкриття потенціалу кожного учня, формування критичного мислення та готовності до життєдіяльності в сучасному світі.

На сьогодні освітньо-розвивальне середовище активно використовується різними суб'єктами освітнього процесу. Особливо це проявляється під час впровадження нових освітніх стандартів, реалізації проєктної діяльності, організації STEM-освіти та підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Можна стверджувати з упевненістю, що досягти високих результатів навчання без створення сприятливого освітньо-розвивального середовища практично неможливо, адже це найефективніший спосіб впливу на мотивацію та пізнавальну активність учнів.

Сучасне освітньо-розвивальне середовище є дуже впливовим інструментом і тому широко використовується для розв'язання педагогічних завдань, адже охоплює відразу три основні рівні взаємодії: індивідуальний, груповий та колективний, діючи на рівні класу, школи і навіть освітнього округу. Іншими словами, щоб досягнути успіху в освітній діяльності, створення якісного розвивального середовища є необхідною умовою.

Можна виділити декілька найважливіших компонентів сучасного освітньо-розвивального середовища ЗЗСО:

1. Цифрове навчальне середовище – інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, використання електронних підручників, освітніх платформ та інтерактивних засобів навчання;
2. Проєктно-дослідницьке середовище – створення умов для реалізації учнівських проєктів, дослідницької діяльності та експериментування;
3. Інклюзивне освітнє середовище – забезпечення рівних можливостей для навчання дітей з особливими освітніми потребами через адаптацію методів навчання та створення безбар'єрного простору [1, с. 45–48].

Варто також виокремити основні принципи створення сучасного освітньо-розвивального середовища:

1. Індивідуалізація та диференціація: забезпечення можливостей для задоволення індивідуальних освітніх потреб кожного учня, враховуючи його здібності, інтереси та темп навчання.
2. Інтерактивність та активна участь: створення умов для активної взаємодії учнів між собою та з педагогом, використання інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, досліджень.
3. Компетентнісний підхід: формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві (наприклад, комунікативна, інформаційна, соціальна, громадянська).
4. Інноваційність та технологічність: упровадження сучасних освітніх технологій, використання цифрових ресурсів, інтерактивного обладнання для підвищення ефективності навчання.
5. Безпека та комфорт: створення безпечного, комфортного та психологічно сприятливого середовища, де кожна дитина відчуває себе захищеною та впевненою.
6. Співпраця та взаємодія: залучення батьків, громадськості до освітнього процесу, формування партнерських відносин між школою та соціумом.
7. Естетичне оформлення та екологічність: створення привабливого та естетичного середовища, яке сприяє розвитку творчого потенціалу учнів та формуванню екологічної свідомості.

Серед переваг сучасного освітньо-розвивального середовища можна виокремити персоналізацію навчання, розвиток творчих здібностей учнів, формування навичок XXI століття, підвищення мотивації до навчання. Також варто відмітити можливість реалізації міжпредметних зв'язків та організації інноваційних форм, методів і прийомів навчання. Позитивним аспектом є впровадження формувального оцінювання, яке дозволяє відстежувати прогрес кожного учня та вчасно коригувати навчальний процес.

Слід назвати і певні виклики: необхідність постійного професійного розвитку педагогів, потреба в сучасному технічному обладнанні, складність адаптації традиційних методів навчання до нових вимог; виникнення цифрового розриву між учнями з різних соціальних груп.

Отже, створення сучасного освітньо-розвивального середовища ЗЗСО має два основні аспекти:

1. Забезпечення якісної освіти через впровадження інноваційних педагогічних технологій, створення умов для розвитку особистості учня та формування ключових компетентностей;

2. Необхідність системного підходу до модернізації освітнього процесу, що включає підготовку педагогічних кадрів, матеріально-технічне забезпечення та зміну освітньої парадигми.

Отож, важливо, щоб освітньо-розвивальне середовище було гнучким та трансформованим, аби адаптуватися до різних освітніх потреб та інноваційних педагогічних практик.

Таким чином, створення ефективного освітньо-розвивального середовища у ЗЗСО є необхідною умовою успішної реалізації освітньої реформи в Україні. Сучасне освітнє середовище як новий педагогічний феномен надає широкі можливості для всебічного розвитку учнів, формування їхньої конкурентоспроможності на ринку праці майбутнього. Тож, підводячи підсумки, варто зазначити, що розвиток освітньо-розвивального середовища неодмінно має продовжуватись, але потребує системного державного підходу у вигляді прийняття відповідних нормативно-правових актів, забезпечення фінансування та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: порадник для вчителя. Під заг. ред. Н. Бібік. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 45–48.

2. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1976. 431 с.

Світлана Рева,
викладачка, спеціалістка вищої категорії,
викладачка-методист відділення агроінженерії,
Відокремлений структурний підрозділ «Глухівський агротехнічний фаховий коледж СНАУ»

ІНКЛЮЗІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасному світі освіта виступає не лише засобом отримання знань, а й фундаментальною основою розвитку особистості, її соціалізації та інтеграції у суспільство. В умовах глобалізації та демократизації суспільних процесів перед системою освіти постає завдання забезпечення рівного доступу кожного громадянина до освітніх послуг незалежно від його фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. Саме тому все більшої актуальності набуває інклюзивна освіта, яка орієнтована на створення сприятливого середовища для навчання людей з особливими освітніми потребами.

Заклади фахової освіти відіграють важливу роль у підготовці конкурентоспроможних фахівців для різних галузей економіки. Водночас вони стають середовищем формування цінностей толерантності, взаємоповаги та соціальної відповідальності. Інклюзивний підхід у цих закладах дозволяє не лише забезпечити право кожного студента на освіту, а й створює умови для розвитку соціальної єдності та формування нового типу суспільних відносин.

Інклюзивна освіта ґрунтується на визнанні права кожної дитини на освіту та можливості навчатися у закладі за місцем проживання. Інклюзивна школа це навчальний заклад, який забезпечує освітні послуги з урахуванням різних потреб студентів, адаптуючи навчальні програми, плани, методи та форми роботи, створюючи доступне фізичне середовище. Така школа активно використовує ресурси громади, залучає батьків і фахівців для надання спеціальної підтримки, формує сприятливу й доброзичливу атмосферу в освітньому просторі.

Основні засади інклюзивного навчання полягають у тому, що усі діти повинні навчатися разом настільки, наскільки це можливо, незалежно від їхніх особливостей чи труднощів; заклади освіти мають визнавати різноманіття потреб студентів, враховуючи індивідуальні особливості, темп і способи навчання; кожна людина повинна мати доступ до якісної освіти через належне навчально-методичне забезпечення, ефективну організацію навчального процесу, застосування сучасних педагогічних стратегій, а також співпрацю з місцевою громадою; студенти з особливими освітніми потребами мають отримувати необхідну додаткову підтримку, яка сприятиме їхньому успішному навчанню та розвитку.

Педагоги, які працюють в інклюзивних класах, краще усвідомлюють індивідуальні особливості та потреби кожного студента, а також більш ефективно взаємодіють із батьками та фахівцями: логопедами, реабілітологами, спеціалістами з лікувальної фізкультури, соціальними працівниками тощо. Інклюзивна освіта має й важливе соціальне значення, адже спільне навчання з раннього віку сприяє формуванню у здобувачів освіти розуміння, поваги та толерантного ставлення до різноманіття людей [1, с. 47].

Інклюзивне освітнє середовище це система організаційних, педагогічних та соціально-психологічних умов, що забезпечують навчання, виховання та розвиток усіх студентів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. У контексті фахової освіти йдеться про створення таких умов, за яких студенти з

особливими освітніми потребами можуть навчатися разом з однолітками, здобувати практичні навички та брати участь у позааудиторній діяльності.

Таким чином, дослідження інклюзивного освітнього середовища у закладах фахової освіти є вкрай важливим з огляду на необхідність пошуку нових педагогічних рішень, організаційних моделей та практик, що сприятимуть гармонійному поєднанню індивідуальних освітніх потреб студентів із загальною метою якісної професійної підготовки.

Основними принципами інклюзії є рівний доступ до освітніх ресурсів; повага до індивідуальних потреб і темпу навчання; співпраця педагогів, батьків і студентів; створення комфортного соціально-психологічного клімату у навчальному закладі.

Для ефективної організації інклюзивного навчання у коледжах, технікумах та інших закладах фахової освіти необхідні матеріально-технічні умови такі як безбар'єрний простір (пандуси, ліфти, зручні аудиторії), спеціальне обладнання (інтерактивні дошки, програмне забезпечення для студентів з порушеннями зору чи слуху). Методичні умови: адаптація навчальних програм, використання індивідуальних освітніх траєкторій, розробка дидактичних матеріалів. Кадрове забезпечення: підготовка викладачів до роботи з інклюзивними групами, наявність тьюторів, асистентів учителя, практичних психологів. Соціальна підтримка: створення системи наставництва, гурткової діяльності, спрямованої на інтеграцію студентів з особливими потребами у студентську спільноту.

Викладач у закладі фахової освіти виконує не лише роль джерела знань, а й наставника, який формує у студентів толерантність, взаємоповагу та навички колективної роботи. Використання інноваційних педагогічних технологій: інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, змішаного навчання сприяє активному залученню всіх студентів у навчальний процес.

Інклюзивне середовище неможливе без формування позитивного психологічного клімату. Важливо, щоб у студентській групі панувала атмосфера підтримки та взаємоповаги. Для цього проводяться тренінги, групові консультації, психолого-педагогічні семінари. Соціально-психологічна служба закладу має забезпечувати адаптацію студентів з особливими освітніми потребами та сприяти їхній інтеграції у навчальний колектив.

Для студентів з особливими освітніми потребами реалізація індивідуальної освітньої траєкторії ускладнюється потребою в додатковій та спеціальній підтримці під час навчання. У таких умовах підвищуються вимоги до педагогічних працівників, які мають уміти планувати та прогнозувати можливі варіанти розвитку освітнього процесу з урахуванням різноманітності учасників інклюзивної групи, ефективно співпрацювати в команді психолого-педагогічного супроводу, а також взаємодіяти з асистентом і батьками (або іншими законними представниками) здобувача освіти [2, с. 46].

Незважаючи на значний прогрес, у розвитку інклюзивної освіти у закладах фахової освіти залишаються певні труднощі: недостатнє фінансування матеріально-технічної бази; потреба у кваліфікованих фахівцях із інклюзивної педагогіки; стереотипи суспільної свідомості щодо осіб з інвалідністю.

Перспективними напрямами розвитку інклюзивної освіти є: впровадження цифрових технологій (онлайн-платформи, адаптивні освітні середовища); міжнародна співпраця та запозичення позитивного досвіду; формування інклюзивної культури серед студентів і викладачів.

Спеціальні умови для навчання студентів з особливими освітніми потребами передбачають комплекс заходів, спрямованих на забезпечення доступності та комфортного освітнього середовища. Зокрема: створення фізичної доступності

приміщень закладу фахової освіти, організація транспортного сполучення між його об'єктами для студентів з особливими освітніми потребами, а також облаштування умов, які компенсують обмеження життєдіяльності; адаптація процедури проведення екзаменів, що може включати збільшення часу на їх виконання, дозвіл користуватися туалетом чи приймати їжу під час іспиту, надання допомоги з боку асистента для читання або письма, можливість складати екзамен у звукоізольованому приміщенні, застосування технічних засобів: комп'ютера, диктофона, «розмовляючого» калькулятора чи спеціального програмного забезпечення; модифікацію освітнього процесу, що передбачає можливість звільнення від окремих дисциплін, якщо це не впливає на здобуття фаху, зменшення навчального навантаження шляхом перенесення частини предметів на інший семестр, впровадження індивідуального або гнучкого графіка відвідування занять і виконання навчальних завдань; надання тьюторської підтримки, зокрема проведення додаткових занять для засвоєння навчального матеріалу, а також допомоги фахівців із розвитку навичок читання, письма та складання тестів. До спеціальних послуг у навчальному процесі належать такі види підтримки, як ведення конспектів або відеозапис лекцій, допомога у виконанні домашніх завдань, надання асистента для роботи в бібліотеці чи лабораторії, залучення перекладача жестової мови під час занять, створення аудіоверсій навчальних матеріалів, друк підручників і посібників шрифтом Брайля або великим шрифтом. Також передбачається навчання осіб із порушеннями зору орієнтуванню в приміщеннях закладу вищої освіти, забезпечення спеціальним програмним забезпеченням та адаптованим навчальним обладнанням [3, с. 49].

Отже, інклюзивне освітнє середовище у закладах фахової освіти виступає ключовим чинником забезпечення рівних можливостей для всіх студентів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб. Реалізація інклюзивних практик сприяє розвитку у студентів цінностей гуманізму, толерантності, взаємоповаги, що є невід'ємними складовими демократичного суспільства.

Практика показує, що інклюзія вимагає не лише матеріально-технічного та кадрового забезпечення, але й цілеспрямованої роботи з формування позитивного ставлення до різноманітності серед усіх учасників освітнього процесу. Це передбачає підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, використання сучасних педагогічних технологій, залучення психологічної та соціальної підтримки.

У перспективі саме інклюзивні заклади фахової освіти здатні стати прикладом створення суспільства рівних можливостей, у якому кожен має шанс на самореалізацію та професійне зростання. Інклюзія це не лише освітня технологія, а й світоглядна парадигма, що визначає шлях розвитку освіти та суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія / А. Колупаєва, О. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

2. Кучерак І. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2022. 70 с.

3. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. Чайковського. К. : Університет «Україна», 2019. 460 с.

Валентина Старополь,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Олександр Борейко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Інклюзивне освітнє середовище в умовах трансформації сучасної української освіти набуває особливої значущості. Його формування є невід'ємною складовою реалізації права кожної дитини на якісну, доступну та безпечну освіту, закріпленого у міжнародних актах та вітчизняному законодавстві [2; 6]. Інклюзія як провідний принцип розвитку освіти базується на цінностях рівності, поваги до різноманіття, соціальної справедливості та недискримінації, що вимагає змін не лише в методиках викладання, а й у світогляді педагогів, учнів та батьків [1, с. 10].

Інклюзивне освітнє середовище – це складна багатовимірна система, що охоплює організаційно-педагогічні, психолого-соціальні та матеріально-технічні компоненти. Його основне завдання – створити умови, в яких кожен учень, незалежно від індивідуальних особливостей розвитку, рівня підготовки, соціального статусу чи стану здоров'я, міг би брати активну участь у навчальному процесі та розкривати свій потенціал [1, с. 15].

Особливу увагу приділяють формуванню доброзичливої атмосфери, побудованої на взаємоповазі, прийнятті та підтримці. Таке середовище стимулює розвиток не лише академічних навичок, а й соціально-емоційної компетентності учнів [3, с. 25].

Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному класі потребує системної професійної підготовки та постійного вдосконалення навичок [3, с. 30]. Вчителі повинні оволодіти сучасними методами диференційованого навчання, розвивати емпатію, стресостійкість та здатність до партнерської взаємодії у міждисциплінарних командах [1, с. 32]. Асистент учителя, тьютор, психолог, логопед, дефектолог працюють злагоджено, формуючи єдину освітню траєкторію дитини з ООП [7, с. 20].

Інклюзивне середовище потребує спеціалізованих меблів, адаптованого обладнання, засобів альтернативної комунікації, навчальних ресурсів з урахуванням сенсорних і фізичних потреб дітей [1, с. 40]. Важливе просторове планування: безбар'єрний доступ, зонування класів, створення зон відпочинку та індивідуальної роботи [3, с. 42].

Адаптивні навчальні програми та методики з індивідуальним підходом дозволяють уникати фрустрації, розвивати інтерес до навчання [3, с. 80]. Ефективні методи: використання наочності, ігрових технологій, навчання у співпраці, проєктна діяльність [7, с. 35]. Чітко визначені цілі та критерії оцінювання створюють прозору систему зворотного зв'язку [1, с. 75].

Соціальні навички дітей з ООП формуються через програми наставництва, спільні ігри та групові заняття, що сприяє позитивному ставленню до різноманітності і запобігає булінгу [3, с. 83].

Інтерактивні платформи, онлайн-тренажери, електронні підручники, пристрої з голосовим управлінням забезпечують доступність освіти для дітей з різними потребами [1; 3]. Досвід пандемії COVID-19 показав необхідність інтеграції інклюзії в цифрові сервіси [1, с. 90].

Батьки є партнерами освітнього процесу. Консультації, тренінги та зустрічі з фахівцями підвищують ефективність навчання та формують довіру до закладу [3, с. 88; 1, с. 92].

В Україні зростає кількість шкіл з інклюзивними класами та ресурсних центрів [5; 4]. Порівняння з міжнародними моделями: Фінляндія – раннє виявлення проблем, Канада – підтримувальний супровід, Велика Британія – система SEN [3, с.102; 7, с. 40].

Інклюзія регламентується Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю [2], Законом України «Про освіту» [5], Законом «Про повну загальну середню освіту» [6] та Постановою КМУ № 872 [4]. На практиці виникають кадрові, фінансові та організаційні бар'єри [1, с. 98].

Інклюзивне середовище сприяє розвитку емпатії, толерантності та соціальної відповідальності дітей [3, с. 110; 7, с. 45].

Необхідно створювати методичні рекомендації, навчально-методичні посібники та програми підвищення кваліфікації педагогів [1, с. 105]. Важлива роль університетів та освітніх кластерів [3; 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмаков І. Педагогіка інклюзії: теорія і практика. Київ : Освіта України, 2020. 256 с.

2. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ від 13 груд. 2006 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_875 (дата звернення: 12.10.2025).

3. Крутій К. Л. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи розвитку. Одеса : ВМВ, 2019. 240 с.

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серп. 2011 р. *Офіційний вісник України.* 2011. № 64.

5. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38-39. Ст. 380.

6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України.* 2020. № 6. Ст. 41.

7. Шипіцина Л. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти. Харків : Ранок, 2021. 212 с.

Оксана Шав'як,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

СЕНСОРНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЯЦІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Сучасні дослідження відзначають суттєве зниження рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: близько 80% дітей мають різні мовленнєві порушення, зокрема проблеми зі звуковимовою, складовою структурою слова та зв'язним мовленням [2]. Це явище обумовлене комплексом причин, від невчасного початку мовлення окремих дітей до недостатнього мовленнєвого спілкування з дорослими. Негативні фактори, такі як заміна активних дидактичних ігор ґаджетами, також впливають на уповільнення мовленнєвого розвитку. В умовах пандемії та війни викликів багато дітей не отримали своєчасної корекційної допомоги, що призвело до збільшення кількості дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Зауважимо, що сенсорний розвиток [1] дитини тісно пов'язаний із формуванням мовлення: розвиток сенсорного сприйняття в ранньому віці позитивно впливає на мислення і мовленнєвий розвиток дитини. Тому актуальним є пошук ефективних засобів стимуляції мовлення дітей раннього віку з порушеннями, і одним із таких перспективних засобів виступають сенсорні ігри.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування використання сенсорних ігор як засобу стимуляції розвитку зв'язного мовлення у дітей раннього віку з мовленнєвими порушеннями та систематизація таких ігор.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів: теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблем розвитку мовлення і сенсорного виховання; узагальнення передового логопедичного досвіду щодо застосування ігор у роботі з дітьми раннього віку; спостереження за мовленнєвою активністю дітей в процесі сенсорних ігор; порівняння та систематизація отриманих даних. Застосування зазначених методів дозволило встановити взаємозв'язок між сенсорним розвитком і мовленнєвими навичками дітей, а також виокремити ефективні ігрові прийоми стимуляції зв'язного мовлення.

Фізіологічною основою мовлення є злагоджена робота сенсомоторних систем. Базові сенсорні відчуття (зорові, слухові, тактильні, смакові, нюхові, вестибулярні, пропріоцептивні) забезпечують надходження інформації до мозку та її обробку – сенсорну інтеграцію [4]. Чим повніше залучені всі аналізатори, тим ефективніше відбувається розвиток мовлення. Якщо ж сенсорна інтеграція дитини з якихось причин є слабкою, мозок не отримує достатньо різнобічних вражень та не може дати адекватну мовленнєву реакцію, це може призвести до проблем з мовленням. Отже, для забезпечення необхідного сенсорного досвіду та активізації мовленнєвого розвитку дітей широко використовуються сенсорні ігри.

Результати нейропсихологічних досліджень підтверджують тісний зв'язок між розвитком дрібної моторики та мовлення. В корі головного мозку ділянки, що відповідають за рухи пальців рук, розташовані поруч із мовними центрами, тому активні вправи для пальців стимулюють мовленнєві зони і сприяють розвитку

мовлення. Пальчикові ігри та маніпуляції з дрібними предметами (сортування круп, ґудзиків тощо) є надзвичайно ефективними для мовленнєвого розвитку. Окрім зорових, слухових і тактильних відчуттів, важливу роль для формування мовлення відіграють відчуття руху – робота вестибулярного апарату та пропріоцепція (усвідомлення положення тіла). Саме через рухові відчуття дитина вчиться контролювати своє тіло, і це також позначається на становленні мовленнєвих навичок. Таким чином, для запуску мовлення та особливо для розвитку зв'язного мовлення необхідно цілеспрямовано стимулювати всі сенсорні системи дитини. Наприклад, щоб дитина сказала слово «лимон», вона має побачити цей предмет, відчути його на дотик і запах (сигнали від цих відчуттів надходять до зорової та тім'яної зон мозку), а також почути назву слова (активація слухової зони). Лише після цього мозок здатний скоординувати артикуляцію і вимову. Таким чином, багаторазове збагачення сенсорного досвіду дитини створює підґрунтя для розуміння значень слів, накопичення словника та формування зв'язного висловлювання.

Різноманітні сенсорні стимули викликають у дитини раннього віку природну мовленнєву реакцію: емоцію, вигук, назву предмета чи дію, опис побаченого [3]. Поступово ці вербальні реакції упорядковуються і переходять у більш розгорнуті фрази. Сенсорні ігри також створюють сприятливий психологічний клімат для спілкування, оскільки дитина діє руками, досліджує матеріали, одночасно слухає мовлення дорослого і непомітно для себе починає повторювати слова, коментувати власні дії.

Наведемо деякі приклади сенсорних ігор, які ефективно стимулюють розвиток зв'язного мовлення у дітей раннього віку з мовленнєвими порушеннями.

«Сенсорна коробка». У велику ємність (контейнер) насипають різні сипучі матеріали (крупи, пісок) або кладуть інші предмети з виразною фактурою (шарики, жолуді, тканини). Усередину коробки ховають маленькі іграшки або картинки. Дитина занурює руки в матеріал, на дотик відшукує приховані предмети і називає їх. Логопед стимулює мовлення, ставлячи запитання: «Що ти знайшов? Якого це кольору? На що схоже?» тощо. Таким чином збагачується словниковий запас і формується вміння описувати предмети в декілька фраз.

Ігри з водою і піском. Водне і пісочне середовище забезпечують різноманітні тактильні та зорові відчуття, знімають напругу, тому особливо корисні для немовленнєвих дітей. У грі з водою дитина переливає воду різними посудинами, спостерігає за плаваючими іграшками, логопед коментує ці дії та спонукає дитину повторювати слова («ллємо воду – багато води – мало води – чашка повна – чашка порожня»). На пісочниці можна влаштувати сюжетну гру («побудуємо дорогу на піску, покатаємо машинку»), під час якої діти проговорюють свої дії. Такі ігри з природними матеріалами розвивають сенсорні здібності та активізують діалогічне мовлення дітей.

«Кольорова доріжка». Це смугастий килимок або набір послідовно розкладених доріжок різного кольору, якими дитина ходить. Гра спрямована передусім на розвиток зорового сприйняття, одночасно активізується мовлення: логопед пропонує виконувати інструкції і коментувати дії («Пройди червоною доріжкою, перестрибуй через жовту, назви колір, на якому стоїш»). Дітям цікаво долати такі кольорові перешкоди, вигадувати історії про улюблений колір, сортувати за кольором іграшки на відповідні смужки килимка тощо, це спонукає їх більше говорити. Досвід впровадження «кольорової доріжки» у сенсорній кімнаті показав, що вона ефективно розвиває мовлення дітей, під час гри вони активно вживають назви кольорів, порівняльні слова (яскравий – тьмяний), будують фрази зі структурою «предмет – колір».

Сухий басейн з кульками. Ігри у басейні, наповненому десятками яскравих пластикових кульок, забезпечують багатий сенсорний досвід. Дітям надзвичайно подобається пірнати і бавитися у кульковому басейні, цей процес викликає у них яскраві емоції та бажання ділитися враженнями. Логопед може використати цей інтерес для розвитку мовлення, наприклад, попросити дитину знайти і назвати кульки певного кольору, зібрати їх («наловити рибок») у відерце. Ефективною вправою є «Зігрій кульку диханням», коли дитина бере кульку певного кольору і дмухає на неї теплим струмом повітря, промовляючи при цьому назву кольору. Така вправа поєднує елементи дихальної гімнастики з одночасним закріпленням словника з теми «кольори». Крім того, сама вправна дія (зловити кульку, втримати на долонях і подути) потребує координації рухів та концентрації уваги, що також сприяє загальному мовленнєвому розвитку дитини.

Ігри на розрізнення звуків та запахів. Дітям раннього віку з мовленнєвими порушеннями часто складно диференціювати звуки мовлення на слух або описати відчуття запаху. Сенсорні ігри допомагають розвинути ці навички. Зокрема, у грі «Вгадай за звуком» логопед створює за ширмою різні шуми або звучання (дзенькіт дзвіночка, шурхіт паперу, стук у двері, пускання води тощо), а дитина має відгадати і назвати джерело звуку. Спочатку діти вчаться просто впізнавати знайомі звуки, а далі описувати їх словами («дзвенить як дзвіночок», «шарудить, шипить»). Аналогічно проводяться ігри з запахами: використовуючи баночки з ароматизованими матеріалами (кава, ваніль, цитрусові, м'ята), логопед пропонує дитині понюхати і сказати, чим пахне, або що нагадує цей запах. Такі вправи збільшують активний словниковий запас прикметників та порівнянь, потрібних для зв'язного мовлення, і тренують сенсорну пам'ять.

Описане далеко не вичерпує розмаїття сенсорних ігор. Практика показує, що будь-який вид чуттєвої активності, наприклад, малювання пальчиками, ліплення з тіста, музично-ритмічні ігри з танцювальними рухами, за умови правильного педагогічного супроводу, здатний стимулювати мовленнєву активність дитини. Сенсорні ігри мають корекційно-розвитковий потенціал саме для дітей з особливими освітніми, оскільки часто такі діти відчувають «дефіцит відчуттів», скутість у спілкуванні, страх мовлення. Надаючи дитині новий чуттєвий досвід у грі, логопед водночас створює нові можливості для оволодіння мовленням. Дитина поступово звикає вербалізувати отримані сенсорні переживання спершу окремими вигуками чи словами, а згодом і короткими зв'язними розповідями про свій досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошель В. Сенсорне виховання дітей раннього віку : навчально-методичний посібник. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2019. 160 с.

2. Лопатіна Г., Мицик, Г. Методичний комплект для комплексного логопедичного обстеження дитини дошкільного віку. Запоріжжя: БДПУ; 2024. Київ : ФОП Самченко А. М. 230 с. 28 с.

3. Таврійський навчально-реабілітаційний центр Херсонської обл. ради. Сенсорні ігри та їх види (методичний збірник) [Електронний ресурс] 2020. URL : https://naurok.com.ua/zbirnik-sensorni-igri-i-h-vidi-187021.html (дата звернення: 14.10.2025).

4. Ayres A., Robbins J. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. USA: Western Psychological Services, 2005.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Марія Гаврилюк,
здобувачка другого(магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 спеціальна освіта,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Оксана Федоренко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Сучасні підходи в освіті орієнтовані на гарантований рівний доступ до якісного навчального процесу для всіх школярів, у тому числі й для дітей, які мають особливі освітні потреби. Спираючись на Державний стандарт початкової освіти, здобувач знань повинен удосконалювати комунікативні здібності, засвоювати базові мовленнєві структури та ефективно функціонувати у середовищі іноземної мови. Проте значна кількість дітей початкових класів стикається з різноманітними мовними труднощами, що ускладнює процес освоєння іноземної мови.

Вивчення іноземних мов, особливо англійської, становить важливу складову навчального процесу. Знання англійської мови потрібне для професійного самовираження. Проте розвиток мовної компетентності під час уроків англійської може стикатися з рядом бар'єрів в учнів молодшого шкільного віку, які мають мовні проблеми. Це можуть бути порушення на фонетичному, лексико-граматичному чи когнітивному рівнях.

Питання мовної компетентності вивчалося численними вченими як в Україні, так і за її межами. Нейрофізіологічні складові мовлення розкриті в роботах N. Gage, S. Lieber, D. Norman та D. Rock. Нейролінгвістичні і когнітивні питання досліджували Н. Бабич, Л. Засєкіна, Н. Лопатинська та Г. Тригуб. Логопедичні та реабілітаційні методи були сформульовані М. Бодарєвою, О. Боряком і іншимиЗначний вплив на удосконалення методик навчання дітей, які стикаються з мовленнєвими труднощами, здійснили українські науковці: І. Андрусьова, С. Конопляста, Н. Манько, Г. Парфьонова, Т. Швалюк тощо. За їхніми дослідженнями, робота з учнями, у яких виявлені мовленнєві проблеми, повинна спиратися на системний підхід, що охоплює когнітивні, психолого-педагогічні та технологічні складові. Аналіз праць Н. Гаврилової, О. Лактіонової, С. Миронової, Є. Соботович, А. Тепаленко, Л. Трофименко, Т. Швалюк та інших свідчить про те, що нині спостерігається зростання числа учнів молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві труднощі. Тому звичайні підходи до викладання англійської мови часто не виявляються достатньо результативними для учнів, які мають мовленнєві труднощі, і це вимагає впровадження особливих методик.

Мета дослідження – теоретично та емпірично дослідити особливості формування мовної компетентності учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами на уроках англійської мови.

Мовна компетентність становить базове поняття в галузях лінгвістики, психолінгвістики та мовної педагогіки. Вона означає вміння індивіда сприймати і застосовувати мову згідно з її нормативами. До її складу входять знання фонетики, лексики, граматики та орфографії, а також навички використання цих знань у різноманітних комунікативних контекстах. У лінгвістичній теорії її трактують як комплекс внутрішніх знань про мову, які дають змогу людині конструювати й ідентифікувати коректні мовні структури.

Розвиток мови у дітей є складним і багатогранним процесом, який залежить від багатьох факторів, включаючи когнітивний розвиток, соціальне середовище, слухову та артикуляційну функції, а також рівень інтелектуального розвитку. Діти з порушеннями мовлення мають відхилення на різних рівнях мовленнєвої діяльності: фонетичному, лексичному, граматичному та комунікативному. Це значно ускладнює засвоєння ними іноземної мови, не кажучи вже про рідну.

Основними мовними порушеннями, які впливають на засвоєння англійської мови, є:

1) Дислалія – порушення звуковимови, яке ускладнює правильне відтворення англійських фонем.

2) Дисграфія – труднощі в опануванні письмової мови, що заважає формуванню навичок письма англійською мовою.

3) Дислексія – труднощі у читанні та сприйнятті текстової інформації, що впливає на здатність засвоювати англійську лексику та граматику.

4) Фонетико-фонематичні порушення – проблеми з розрізненням і правильним вимовлянням звуків, що може призвести до неправильного сприйняття та відтворення англійських слів.

Підтримка мовного розвитку – недостатньо сформовані мовні навички, що уповільнює процес навчання іноземної мови [1].

Учні молодшого шкільного віку з мовними порушеннями стикаються з труднощами на нижчих рівнях, таких як фонологічний/фонетичний рівень, лексичний/граматичний рівень, слуховий рівень та психологічний рівень у процесі вивчення англійської мови. Подолання цих труднощів вимагає комплексного підходу, який включає логопедичну допомогу, адаптовані методи навчання, мультимедійні технології та підтримку мотивації до вивчення мови. Проведене дослідження розкрило конкретні практичні орієнтирі у формуванні мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Завдяки дослідженню вдалося комплексно оцінити рівень даної компетентності та визначити основні чинники, що впливають на її розвиток. На підставі аналізу результатів спостереження, опитування батьків, вчителів неоднозначною була теза про характер цього процесу.

Висновки. Учні часто демонструють фонетичні, лексичні та граматичні помилки, які ускладнюють ефективне засвоєння англійської мови. У більшості випадків спостерігається низький рівень мовленнєвої ініціативи, невпевненість у відповіді, уникання участі в діалогах. Це зумовлено не лише мовними бар'єрами, а й психологічними – страхом зробити помилку, сором'язливістю або тривожністю.

Результати анкетування вчителів підтвердили, що учні з мовленнєвими труднощами потребують постійного індивідуального підходу, адаптованих методів навчання, візуальної підтримки та системного логопедичного супроводу.

Крім того, виявлена залежність рівня сформованості мовної компетентності від мотивації, стилю викладання, умов домашнього середовища та наявності додаткових мовних практик.

Таким чином, розвиток мовної компетентності в учнів з мовленнєвими труднощами потребує створення спеціального освітнього середовища, яке поєднує педагогічну чутливість, гнучкість у підходах, міждисциплінарну взаємодію та залучення батьків до підтримки мовленнєвого розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартиненко О. Навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами. *Innovative pedagogy*. 2019. Т. 11. С. 161–165.

2. Мартиненко О. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови школярами з особливими освітніми потребами. *На урок*. 2021. URL : https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-cuchasni-pidhodi-do-vivchennya-inozemno-movi-shkolyarami-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html (дата звернення: 29.09.2025).

3. Трембовецька Т. Вплив мовленнєвих порушень на розвиток мислення дітей молодшого шкільного віку. Збірник наукових праць. 2020. С. 267–271. URL : https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/414 (дата звернення: 29.09.2025).

Юлія Журавко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ДОБРОБУТУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗОВАНЕ ДОЗВІЛЛЯ

Проблема психоемоційного добробуту батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набула особливої актуальності в умовах воєнного часу та соціальної нестабільності, коли рівень тривожності, стресу й емоційного виснаження суттєво зростає. Батьки таких дітей часто перебувають у стані хронічного психоемоційного напруження, що зумовлено не лише необхідністю постійного догляду, але й браком соціальної підтримки, стигматизацією та обмеженими можливостями для самореалізації [3].

Важливим чинником стабілізації психоемоційного стану виступає організоване дозвілля, яке має значний потенціал для формування позитивних емоцій, соціалізації, психологічного розвантаження та відновлення внутрішніх ресурсів особистості [1]. Організоване дозвілля, що поєднує відпочинок, творчість, рухову активність та спілкування, сприяє покращенню сімейних взаємин і зниженню рівня емоційного виснаження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично підтвердити роль організованого дозвілля у забезпеченні психоемоційного добробуту батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Для досягнення поставленої мети було використано теоретичні методи (аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення наукових підходів до розуміння сутності психоемоційного добробуту та організованого дозвілля) і емпіричні (анкетування батьків дітей з ООП, спостереження за їх участю у дозвіллєвих заходах, бесіди, методика визначення рівня емоційного вигорання за В. Бойком).

Результати анкетування показали, що 68 % опитаних батьків мають ознаки емоційного виснаження, 54% переживають постійне почуття провини або соціальної ізоляції, 73% відзначають нестачу можливостей для дозвілля. У ході дослідження було визначено, що організоване дозвілля є ефективним засобом підтримки психоемоційного стану за умови його системності, індивідуалізації та врахування потреб родини.

В межах експериментальної програми були впроваджені різні форми організованого дозвілля:

– арт-терапевтичні зустрічі («Малюємо спокій», «Кольори мого настрою»);
– сімейні майстер-класи («Разом творимо радість»);
– психологічні тренінги з елементами релаксації («Дихай. Відчуй. Відпусти»);
– інтерактивні ігри для всієї родини («Моє коло підтримки»).

Учасники програм відзначали зменшення відчуття напруги, підвищення настрою, зміцнення довірливих відносин у сім'ї. Кількісні результати свідчать

про зниження показників емоційного вигорання на 25% та підвищення рівня життєвої задоволеності на 30%. Ці дані узгоджуються з дослідженнями, які доводять, що дозвіллєва активність позитивно впливає на психоемоційний стан особистості, сприяє зниженню тривожності та розвитку емоційної стійкості [2].

Таким чином, організоване дозвілля виступає засобом не лише відновлення енергетичних і психологічних ресурсів, але й соціальної інтеграції батьків дітей з ООП, формування спільнот підтримки та розвитку позитивного сімейного клімату.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделей інтеграції дозвіллєвих програм у систему соціально-психологічного супроводу сімей, що виховують дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами [Текст] / авт. кол.; за заг. ред. докт. психол. наук О. Царькової. Мелітополь, 2019. 267 с.

2. Мілютіна К., Івашова О. Вплив батьківського ставлення до дітей із розладами аутистичного спектру на перспективу інклюзивного навчання [Текст]. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 5(1). С. 98–102.

3. Tsybuliak N., Lopatina H., Mytsyk H. Psychoeducation of educators and parents to preserve and promote children's mental health: the experience of the European Union [Text]. *The psychological health of the personality and society: the challenges of today* : monograph / eds. Małgorzata Turbiarz, Hanna Varina. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 178–184.

Тетяна Звіряк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університеті імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університеті імені Івана Франка

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

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 [1].

З теоретичної точки зору інклюзивна освіта ґрунтується на засадах прав людини, концепції соціальної справедливості та ідеї рівного доступу до знань. У багатьох міжнародних документах, зокрема в Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [2] та Саламанкській декларації [4], підкреслюється необхідність створення навчального середовища, яке враховує потреби всіх дітей. Теоретична база інклюзії також охоплює педагогіку співробітництва, диференційоване навчання та індивідуалізацію освітнього процесу.

Одним із ключових теоретичних підходів є концепція соціальної інтеграції, яка акцентує увагу на тому, що інклюзія означає не лише присутність дітей з особливими освітніми потребами у звичайних класах. Вона передбачає повноцінне залучення цих учнів до освітнього процесу та активної соціальної взаємодії з однолітками [3, с. 105].

Практичне впровадження інклюзивної освіти потребує системних змін у діяльності закладів загальної середньої освіти. Передусім ідеться про підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вчителі мають оволодіти методиками адаптації навчальних програм, технологіями індивідуалізації навчання та методами організації командної взаємодії з асистентами, психологами, логопедами. Важливим є й розвиток толерантності в учнівських колективах, формування у дітей почуття взаємоповаги та прийняття різноманітності.

Суттєве значення у впровадженні інклюзивної освіти має матеріально-технічна база. Школа повинна бути архітектурно доступною, обладнаною необхідними технічними засобами та спеціалізованими ресурсами для дітей з порушеннями зору, слуху чи опорно-рухового апарату. Окрім цього, важливо забезпечити відповідні умови для психологічного комфорту та безпеки кожного учня.

Не менш важливою є співпраця з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Вони виступають активними учасниками освітнього процесу та повинні мати змогу брати участь у плануванні й реалізації індивідуальних програм розвитку. Така взаємодія допомагає гармонізувати відносини між школою та родиною, забезпечує комплексну підтримку дитині.

Інклюзивна освіта також передбачає партнерство між освітніми закладами, громадськими організаціями, органами влади та міжнародними інституціями. Скоординовані дії всіх зацікавлених сторін дозволяють створити ефективну

систему підтримки, яка сприятиме розвитку інклюзивної культури на рівні держави.

Запровадження інклюзивної освіти в Україні супроводжується низкою суттєвих труднощів. Насамперед проблемою є недостатня поінформованість суспільства щодо сутності та значення інклюзії. Чимало батьків, педагогів і навіть самих учнів не повністю усвідомлюють, чому всі діти, незалежно від їхніх можливостей, мають навчатися разом. Це породжує певні упередження та стереотипи, які ускладнюють процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у шкільне середовище.

Ще одним викликом є належна підготовка педагогів. Значна частина вчителів не володіє спеціальними знаннями й методиками роботи з дітьми, які потребують індивідуального підходу. Брак практичного досвіду та спеціалізованих тренінгів часто призводить до того, що педагоги відчувають невпевненість або навіть побоювання під час роботи в інклюзивному класі.

Важливим бар'єром залишається й фінансова складова. Для якісної організації навчального процесу необхідно забезпечити навчальним закладам відповідні умови: архітектурну доступність (пандуси, ліфти), адаптовані меблі, сучасні технічні засоби навчання. Проте у багатьох закладах освіти відсутнє навіть базове матеріальне забезпечення, що значно гальмує впровадження інклюзії. [3, с. 106].

Отже, теоретико-практичні засади впровадження інклюзивної освіти полягають у поєднанні правових, педагогічних і соціальних підходів з конкретними організаційними та методичними заходами. Інклюзія стає не лише освітньою інновацією, а й важливим чинником суспільного розвитку, адже формує середовище, де кожна дитина має право на гідне навчання і реалізацію власного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта. *Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*. URL: https://ispukr.org.ua/page=331 (дата звернення: 08.09.2025).

2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/995_g71 (дата звернення: 28.09.2025).

3. Петровська К. Соціально-освітні домінанти підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць ; Запоріжжя : БДПУ. 2024. 458 с.

4. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/995_001-94 (дата звернення: 28.09.2025).

Олександр Колишкін,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система освіти України орієнтована на створення умов для розвитку кожного здобувача освіти відповідно до його індивідуальних можливостей, здібностей і потреб. В умовах реформування освіти, розбудови інклюзивного освітнього простору особливої ваги набуває питання збереження та зміцнення здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку, адже воно є базовою передумовою їхнього успішного навчання, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Дослідження показують, що учні з особливими освітніми потребами часто мають знижену працездатність, рухову активність, порушення нервово-емоційної регуляції, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу й адаптацію до шкільного середовища. У зв'язку з цим формування здоров'язбережувальної компетентності виступає важливою педагогічною умовою цілісного розвитку особистості таких дітей.

Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, О. Колишкін, В. Липа, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. Освітнє середовище з позицій здоров'язбереження учнів та різних суб'єктів освітнього процесу розглядали Н. Міллер, О. Підгірна, М. Степанова. Здоров'язбережувальні педагогічні технології стали предметом вивчення Н. Бесєди, І. Дишлевої, О. Дубогай, С. Іванової, В. Ковалько, Г. Селевко, Т. Шаповалової [1; 2]. Проте специфіка цього процесу стосовно учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії залишається недостатньо висвітленою.

У зв'язку з цим удосконалення системи фізкультурної освіти, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності в умовах інклюзивної освіти є необхідною складовою громадянського виховання, спрямованою на адекватну інтеграцію дітей у суспільство.

Метою роботи є розкрити педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому просторі.

Рухова активність визначається як сукупність усіх видів рухової діяльності, спрямованих на забезпечення оптимального функціонального стану організму, розвиток фізичних якостей, удосконалення психічних процесів і формування навичок саморегуляції.

Здоров'язбережувальна компетентність уявляє собою інтегративну якість особистості, що характеризується здатністю свідомо зберігати, зміцнювати та відновлювати власне фізичне, психічне й соціальне здоров'я. Вона включає систему знань про здоровий спосіб життя, уміння і навички безпечної поведінки, мотивацію до фізичної активності, позитивне ставлення до власного здоров'я та відповідальність за нього [3].

Здоров'язбережувальна компетентність розуміється як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей. В сучасному освітньому просторі здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування набутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням.

Структура здоров'язбережувальної компетентності охоплює [1; 3]:

– когнітивний компонент – знання про будову організму, гігієнічні норми, правила безпеки, значення рухової активності, харчування, відпочинку;

– мотиваційно-ціннісний компонент – усвідомлення цінності здоров'я, прагнення до здорового способу життя, сформованість позитивної мотивації до занять фізичною культурою;

– діяльнісний компонент – уміння та навички саморегуляції, дотримання режиму дня, виконання фізичних вправ, застосування здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті;

– соціально-комунікативний компонент – здатність до взаємодії, підтримки здорового мікроклімату у колективі, формування культури здоров'я у соціумі.

Учні з порушеннями психофізичного розвитку мають різні типи обмежень: інтелектуальні, сенсорні, опорно-рухові, мовленнєві, емоційно-вольові тощо. Це зумовлює необхідність індивідуалізації навчання, адаптації змісту освітніх програм і добору спеціальних методів.

Формування здоров'язбережувальної компетентності у таких дітей з порушеннями психофізичного розвитку потребує врахування: особливостей когнітивного розвитку (зниження пізнавальної активності, обмежений обсяг уваги, слабка пам'ять); емоційно-вольових особливостей (нестійкість емоцій, низький рівень самооцінки, тривожність); моторної сфери (порушення координації, низький рівень розвитку основних рухів).

Ефективність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку забезпечується реалізацією таких педагогічних умов:

1. Створення безпечного, психологічно комфортного інклюзивного середовища, що враховує індивідуальні потреби кожного учня, забезпечує підтримку з боку педагогів, асистентів, батьків.

2. Використання здоров'язбережувальних освітніх технологій, які сприяють зниженню навчальних перевантажень, попередженню перевтоми (динамічні паузи, вправи для очей, релаксаційні методики, музикотерапія, арт-терапія).

3. Інтеграція елементів адаптивної фізичної культури в освітній процес з метою розвитку рухової активності та формування мотивації до здорового способу життя.

4. Міждисциплінарна взаємодія фахівців (учителя, асистента, логопеда, психолога, дефектолога, медичного працівника), спрямована на комплексну підтримку дитини.

5. Педагогічна просвіта батьків, формування у них відповідального ставлення до здоров'язбереження дітей, залучення до спільних здоров'язміцнювальних заходів.

У процесі формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому просторі доцільно впроваджувати наступні форми роботи [2]:

– проведення інтегрованих уроків із використанням елементів фізичної активності;

– організація рухливих ігор, спортивних свят, днів здоров'я;

– впровадження «хвилинок здоров'я» на уроках;

– формування індивідуальних маршрутів розвитку та програм фізичної реабілітації;

– створення «центрів здоров'я» або «куточків активності» у класах.

Застосування зазначених методів сприяє розвитку самостійності, впевненості у власних силах, формуванню позитивного емоційного стану та стійкої мотивації до ведення здорового способу життя.

Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому просторі є складним, але надзвичайно важливим педагогічним процесом, що потребує системного підходу. Педагогічні умови, які забезпечують ефективність цього процесу, охоплюють сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та соціально-освітніх факторів.

Реалізація зазначених педагогічних умов сприяє цілісному розвитку особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, формуванню в неї усвідомленого ставлення до власного здоров'я, здатності зберігати, підтримувати й зміцнювати його в умовах інклюзивної освіти. Здоров'язбережувальна компетентність у цьому контексті постає не лише як компонент освітнього процесу, а як життєва стратегія, що забезпечує соціальну адаптацію, активну життєву позицію та успішну інтеграцію дитини в суспільство.

Таким чином, формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку є одним із провідних напрямів інклюзивної освіти. Цей процес передбачає не лише набуття знань про здоров'я, але й формування практичних умінь, ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації до здорового способу життя. Реалізація зазначеної компетентності можлива за умов: створення інклюзивного, комфортного та безпечного освітнього середовища, застосування здоров'язбережувальних технологій, розвитку рухової активності через засоби адаптивної фізичної культури, партнерської взаємодії педагогів, батьків і фахівців супроводу. Формування здоров'язбережувальної компетентності забезпечує не лише покращення фізичного стану дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але й сприяє їхній соціалізації, самореалізації та інтеграції у суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колишкін О. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.

2. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

3. Омельченко Л., Омельченко О. В. Здоров'ятворча педагогіка : посіб. Х. : Основа, 2008. 205 с.

Олена Мартинчук,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

СПІВВІДНОШЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Стрімкий розвиток інклюзивної освіти в Україні засвідчує утвердження нової педагогічної галузі – інклюзивної педагогіки, що забезпечує науково-методичний супровід цього процесу. Сьогодні вона виступає фундаментом підготовки фахівців зі сформованою компетентністю у сфері інклюзивного навчання. В основі професійної компетентності таких фахівців лежать цінності, знання та уміння, спрямовані на реалізацію принципів рівності, доступності й різноманітності в освіті [3; 4].

Як самостійна галузь сучасної педагогічної науки, інклюзивна педагогіка досліджує закономірності та цілеспрямовану практику навчання, виховання і розвитку всіх дітей в інклюзивному освітньому середовищі, а також пов'язані з цим педагогічні процеси й діяльність педагогів. Результати таких досліджень знаходять відображення у розроблених науковцями інклюзивних педагогічних підходах, що визначають теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти та сприяють подальшому вдосконаленню практики її реалізації.

Розвиток інклюзивної педагогіки як науки відбувається в тісному взаємозв'язку з історично сформованими підходами до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. У кожній країні еволюція системи освіти для осіб із порушеннями розвитку та наукові дослідження в цій сфері певним чином впливали на формування концепцій і змісту педагогічної науки загалом. Тривалий час провідну роль у вивченні, теоретичній систематизації знань про закономірності розвитку, навчання та соціалізації дітей з особливими потребами відігравала спеціальна педагогіка. Саме вона заклала наукові основи розуміння природи відхилень у розвитку, методів корекційної роботи та створення спеціальних умов навчання. Водночас поява інклюзивної педагогіки не заперечує значення спеціальної педагогіки, а розширює її межі, спрямовуючи освітній процес на інтеграцію дітей з різними потребами у спільне освітнє середовище. У центрі її уваги – не обмеження, а потенціал і можливості кожної дитини, що зумовлює зміну акцентів у педагогічному мисленні від «виправлення» до «підтримки» розвитку.

Спеціальна педагогіка на теренах України пройшла тривалий шлях становлення – від поодиноких ідей та концепцій, які зароджувались, зникали, а згодом відроджувались у нових формах, – до формування окремого освітньо-наукового напряму [5]. Нині, як зазначають зарубіжні дослідники, визначення спеціальної педагогіки не є однозначним, однак існує загальне розуміння, що це прикладна наука, яка досліджує питання освіти, виховання і професійної підготовки осіб, чиї освітні потреби не задовольняються у межах заходів, розроблених для більшості учнів. Спеціальна педагогіка намагається через наукові дослідження та їх практичну реалізацію знаходити педагогічні рішення, спрямовані на підтримку осіб з різними особливими освітніми потребами. Відповідно до усталеної логіки, як у вітчизняному, так і в зарубіжному контексті, спеціальна освіта розглядається як навчання, яке пропонується для тих учнів, які потребують спеціальної підтримки. Таким чином, спеціальна педагогіка орієнтована переважно на дослідження закономірностей і практики навчання

дітей з особливими потребами у спеціально організованих умовах, що підтверджується визначеннями цієї дефініції у сучасних вітчизняних підручниках із корекційної (спеціальної) педагогіки.

Водночас розвиток інклюзивної освіти зумовив появу нової парадигми педагогічного знання – інклюзивної педагогіки, яка не заперечує здобутків спеціальної педагогіки, а інтегрує їх у ширший контекст гуманістично орієнтованої освіти для всіх. Проте в науковому середовищі досі існують дискусії щодо доцільності виокремлення інклюзивної педагогіки як самостійної галузі педагогічної науки. Частина дослідників вважає, що поняття «інклюзивна освіта» є нечітким та оспорюваним. Так, Т. Лорман зазначає, що «освітні юрисдикції у всьому світі прийняли словник інклюзивної освіти (а це неправильний словник, але він є впізнаваним) і інвестували значні ресурси … в те, щоб зробити школи більш інклюзивними…, однак виключення залишається реальною і справжньою загрозою» [2].

Зважаючи на те, що інклюзивна освіта є нечітко визначеною концепцією, можна передбачити, що й інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти не має під собою реального підґрунтя, що забезпечувало б їй сталий розвиток. Однак результати досліджень провідних зарубіжних науковців (L. Florian, H. Linklater, T. Loreman) свідчать про зворотне: інклюзивна педагогіка поступово набуває рис самостійної науки, формує власний понятійно-категоріальний апарат і методологію, що забезпечує її стабільний розвиток у системі сучасної педагогічної думки.

Отже, розвиток інклюзивної педагогіки є закономірним етапом еволюції педагогічної науки, що відображає зміну суспільних пріоритетів – від ізоляції до включення, від акценту на корекції недоліків до визнання різноманіття та підтримки потенціалу кожної особистості. Її становлення не слід розглядати як заперечення спеціальної педагогіки, а як її логічне продовження та розширення, спрямоване на гуманізацію освітнього простору.

У цьому контексті постає питання про співвідношення інклюзивної та спеціальної педагогіки як двох взаємопов'язаних, але не тотожних галузей педагогічного знання. Обидві науки мають спільну мету – створення умов для повноцінного розвитку, навчання і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, проте відрізняються за предметом, завданнями, методологічними підходами та освітньою парадигмою. Спеціальна педагогіка зосереджується на корекційно-розвивальному аспекті навчання у спеціально створених умовах, тоді як інклюзивна педагогіка акцентує увагу на організації освітнього процесу в загальному середовищі, де кожна дитина є повноправним учасником навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Florian L. Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith; L. Florian (Eds.). London: Emerald Group Publishing, 2015. Vol. 7. P. 11–24. URL : https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/22818553/Conceptualising_inclusive_pedagogy.pdf (дата звернення: 03.10.2025).

2. Loreman T. Pedagogy for Inclusive Education. 2017. URL : https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148 (дата звернення: 03.10.2025).

3. Мартинчук О. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2016. Вип 7(1). С. 260–280.

4. Мартинчук О. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітологія: українсько-польський щорічник.* 2016. № 5. С. 147–151.

5. Таранченко О. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики : монографія. К. : О. Т. Ростунов, 2013. 483 с.

Катерина Мельник,
здобувачка другого (магістерського) рівня освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Світлана Яценко,
кандидатка педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки, андрагогіки, спеціальної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ

Інтеграція дітей з порушенням мовлення в інклюзивній освітній простір висуває нові вимоги до організації педагогічного процесу, зокрема до системи психолого-педагогічного супроводу. Діти з мовленнєвими порушеннями часто мають знижену здатність до розуміння мовлення, труднощі в усному й писемному мовленні, порушення фонематичного слуху, артикуляційної моторики, лексико-граматичних навичок. Це суттєво ускладнює процес їхнього навчання, соціалізації та повноцінної участі в освітньому процесі.

У цьому контексті діяльність асистента вчителя набуває особливого значення. Саме він є посередником між учнем з мовленнєвими труднощами та педагогічним середовищем, допомагає адаптувати навчальний матеріал відповідно до мовленнєвих можливостей дитини, підтримує комунікацію, сприяє налагодженню соціальної взаємодії. Проте на практиці часто спостерігається недостатня методична підготовленість асистентів до роботи з такими учнями, відсутність чітких алгоритмів взаємодії з учителем, логопедом, психологом та родиною.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в науково обґрунтованій системі психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання, а також необхідністю визначення ролі асистента вчителя як активного суб'єкта цієї підтримки. Аналіз та удосконалення практики супроводу таких дітей сприятимуть не лише підвищенню якості їхнього навчання, а й формуванню ефективного інклюзивного середовища загалом.

Ступінь досліджуваності проблеми представлений науковими дослідженнями вчених, які присвятили свої праці різним аспектам її вивчення. Питання класифікації, діагностики та корекції мовленнєвих порушень всебічно досліджувалися такими вітчизняними логопедами, як Філічева Т., Чиркіна Г., Лопатіна Л. – у контексті загального недорозвинення мовлення та його впливу на навчальну діяльність дитини; Левіна Р., Жинкін М. Хватцев М. – щодо нейропсихологічних та лінгвістичних аспектів мовленнєвого розвитку; Ткаченко О., Волкова Л., Синьова Н. – стосовно специфіки логопедичного супроводу в освітньому процесі. Щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, важливими є напрацювання: Гавриш Н., Богданової І., Литвинової С. – у сфері організації інклюзивного середовища, розробки адаптаційних стратегій та мультидисциплінарного підходу в освітньому процесі; Шипіциної Л. – з питань соціальної адаптації та підтримки дітей з ООП в освітньому процесі; Савченко О. – щодо дидактичних умов реалізації інклюзивної освіти в початковій школі. Окрему нішу займають дослідження ролі асистента вчителя у системі інклюзивної освіти. Аспекти професійної діяльності та його взаємодії з учнями, педагогами й родиною аналізували: Безпалько О., Колупаєвої А., Таранченко О. –

у дослідженнях функціоналу асистента вчителя, комунікативної ролі в освітньому процесі.

Незважаючи на наявність фундаментальних праць, проблема практичної реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з мовленнєвими порушеннями саме в діяльності асистента вчителя залишається недостатньо вивченою Особливо є актуальною потреба в напрацюванні ефективних моделей міжпрофесійної взаємодії, методичних рекомендацій щодо логопедичного супроводу в інклюзивному класі за участі асистента вчителя, а також оцінці впливу цієї підтримки на розвиток комунікативної компетентності дитини.

Мета дослідження: з'ясувати, як психолого-педагогічна підтримка з боку асистента вчителя впливає на підвищення рівня комунікативної активності дитини з порушенням мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження: психолого-педагогічна підтримка асистента вчителя як чинник підвищення комунікативної активності дитини з порушенням мовлення.

Методи дослідження: спостереження за мовленнєвою поведінкою дитини під час навчального процесу та індивідуальних занять; логопедичне обстеження; бесіди з асистентом вчителя, класоводом, батьками дитини; анкетування учасників освітнього процесу (асистента, вчителя, батьків); кількісний аналіз (оформлення результатів у вигляді таблиць, графіків).

Гіпотеза дослідження: якщо забезпечити системну психолого-педагогічну підтримку асистентом вчителя, то рівень комунікативної діяльності дитини з мовленнєвими порушеннями зросте.

Психолого-педагогічна підтримка, яка реалізується асистентом вчителя, передбачала створення сприятливого для комунікації середовища, стимулювання спонтанного мовлення, застосування візуальної та невербальної підтримки, координацію з учителем та логопедом. Упродовж формувального етапу дослідження було зафіксовано чітку позитивну динаміку щодо розвитку мовленнєвої активності та самостійності дитини з розладами аутистичного спектра. На початку спостереження рівень самостійності мовлення дитини оцінювався як низький, що вказувало на потребу у постійній підтримці з боку асистента вчителя. У цей період дитина переважно відповідала за зразком або повторювала слова дорослого, ініціативне мовлення проявлялося дуже рідко. З поступовими навантаженням різних форм логопедичної та психолого-педагогічної підтримки (використання піктограм, мовленнєвих ігор та вправ, стимуляція до участі у діалозі тощо), було зафіксовано послідовне зростання рівня самостійності у висловлюваннях дитини. Починаючи з 5-го дня спостереження, дитина демонструє середній, а з 8-го дня – високий рівень самостійності мовлення (рис. 1, рис. 2). Водночас рівень потреби в допомозі асистента зменшився до мінімального. На завершальному етапі дитина самостійно ініціює мовленнєві ситуації, відповідає на питання, вступає в діалог з однокласниками. Комунікативні висловлювання стали повнішими, логічними, із дотриманням теми розмови. Підтримка асистента на цьому етапі набула переважно опосередкованого характеру: створення сприятливих умов, м'яке підказування невербальними сигналами, супровід з боку, а не безпосереднє втручання у спілкування.

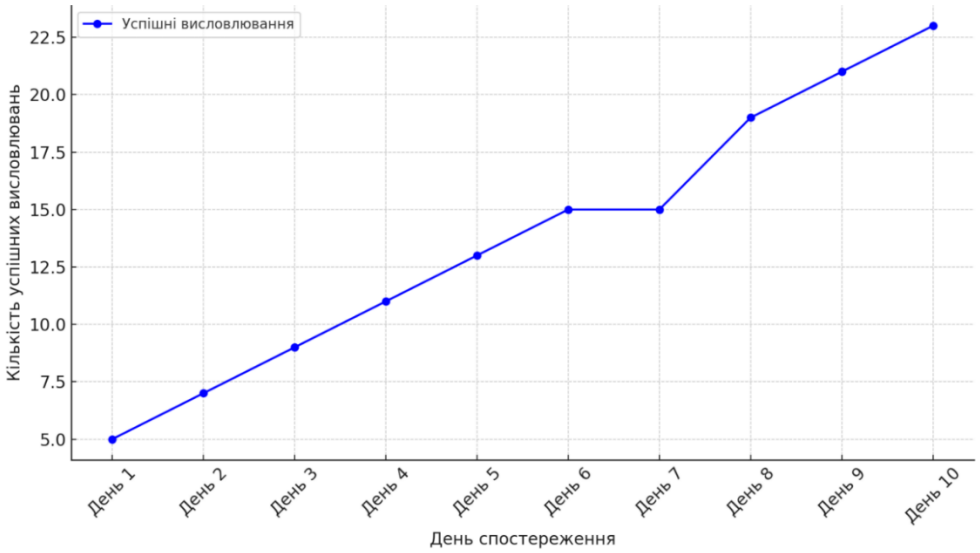

Рис. 1. Динаміка успішних комунікативних висловлювань дитини.

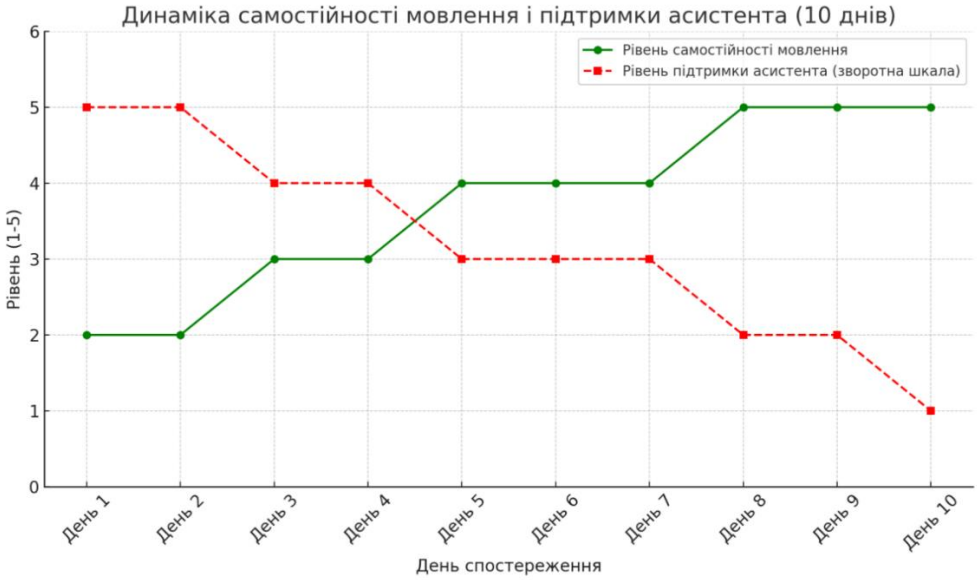

Рис. 2. Динаміка самостійності мовлення і підтримки асистента.

Проведене науково-дослідне дослідження засвідчило, що психолого-педагогічна підтримка асистента вчителя є одним із ключових чинників, що позитивно впливають на підвищення рівня комунікативної активності дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчального середовища. На основі систематичного спостереження, логопедичного аналізу вербальних і невербальних комунікативних проявів дитини з РАС та мовленнєвими порушеннями, виявлено, що цілеспрямована діяльність асистента вчителя сприяє активізації мовленнєвих реакцій, розширенню репертуару комунікативних намірів і зростанню соціальної включеності дитини в освітній процес.

Результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що у випадку належної організації психолого-педагогічного супроводу з боку асистента вчителя (через адаптацію завдань, моделювання мовленнєвих ситуацій, використання

візуальної підтримки тощо), спостерігається якісна позитивна динаміка в розвитку комунікативної компетентності учня. Зокрема, було зафіксовано зменшення латентності мовленнєвих реакцій, підвищення ініціативності у комунікації, використання більш широкого спектру мовленнєвих одиниць, а також зростання рівня взаємодії з педагогами та однолітками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання : навч.-метод. посіб. / А. Колупаєва та ін. Харків : Ранок, 2019. 216 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / Н. Дятленко та ін. ; за заг. ред. М. Войцехівського. Київ : Плеяди, 2015. 172 с.
3. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
4. Пономаренко С. Асистент вчителя: психологічна та педагогічна підтримка дітей з ООП. Харків : Основа, 2020. 96 с.

Людмила Омельченко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри психології,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРАКТИКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У світовому науковому дискурсі інклюзія в широкому розумінні трактується як етичний обов'язок, підґрунтям якого є принципи рівності та соціальної справедливості для всіх груп населення та на всіх рівнях освіти [2]. Правові засади інклюзивної освіти висвітлені в Саламанській декларації ЮНЕСКО, а також Цілях сталого розвитку ООН. В Україні поняття «інклюзивне навчання» визначено в ст. 20 Закону України «Про освіту», як навчання здобувачів освіти, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективної інтеграції в освітнє середовище всіх його учасників [1]. Воно тлумачиться як можливість інтеграції в освітнє середовище закладів загальної середньої освіти осіб з ООП. Усвідомлюючи нагальність потреби соціалізації дітей з ООП, створення широких можливостей для їхньої соціальної адаптації, ми водночас висловлюємо прихильність до ідеї ширшого розуміння інклюзії освіти, у межах якої освітній процес забезпечує можливість реалізації принципів доступності, диференціації, природодоцільності для всіх без винятку здобувачів.

Як засвідчує практика, рівень академічної успішності здобувачів, зокрема й осіб з ООП, залежить від методики навчання, її концептуальних засад. Усе більше науковців та педагогів-практиків підтверджують ефективність освіти, заснованої на врахування теорії множинного інтелекту Г. Гарднера [3; 4].

Відомий американський психолог розширив наукове бачення інтелекту: це біопсихологічний потенціал індивіда для обробки інформації, що активується в культурному середовищі для розв'язання проблем або створенні продуктів, що цінуються в культурі [4]. Інтелект, на думку Г. Гарднера, є множинним явищем. Науковець відходить від інтерпретації інтелекту як такого, що опирається винятково на когнітивні здібності людини. Учений виокремив вісім типів інтелекту (табл 1).

Таблиця 1

Види множинного інтелекту (за Г. Гарднером)

Вид інтелекту	Сутність
Лінгвістичний	Чутливість до усної та писемної мови, здатність до опанування мов, використання мови для досягнення цілей, самовираження, написання текстів, книг, створення доповідей. документів
Логіко-математичний	Здатність до розуміння причинно-наслідкових зв'язків, логічного аналізу ситуацій, виконання математичних операцій, наукового дослідження, застосування критичного мислення до вирішення проблем
Просторовий	Здатність точно сприймати візуально-просторовий світ, здатність перетворювати, трансформувати візуально-просторову інформацію, гарне володіння візуалізацією, малюванням, добре відчуття напрямку

Продовження таблиці 1

Музичний	Здатність виконувати, компонувати та оцінювати музичні твори; здатність відчувати ритм, висоту тону, темп виконання, мелодію, колір тону; здатність до співу, виконання музичних творів на інструментах, складання музичних композицій
Тілесно-кінетичний	Здатність використання тіла чи його частин для вирішення проблем чи створення продуктів, вишукане, граційне використання тіла, здатність утримувати рівновагу, проявляти спритність, гнучкість, фізичну координацію .
Міжособистісний	Здатність розуміти наміри іншого, його мотивацію, бажання, взаємодіяти з іншими; чутливість до настрою іншого, його темпераменту, розвинуте вміння спілкуватися, досягати взаєморозуміння
Внутрішньоособистісний	Здатність саморозуміння, створювати ефективну модель себе самого, розуміння власних страхів, здібностей, використання зазначених знань для саморозвитку, регулювання свого життя; розвинена самосвідомість, емоційної саморегуляції
Природничий	Здатність розуміти, класифікувати, виявляти закономірності природного середовища, чутливість до рослинного й тваринного світу, класифікування природних форм

Профіль інтелекту конкретної людини є індивідуальним, у ньому унікально співвідносяться зазначені види інтелекту, що зумовлено генетикою та особливостями розвитку індивіда. У суспільстві, зазвичай, найбільше цінується логіко-математичний та лінгвістичний види інтелекту.

Упровадження зазначеної теорії в практику освітнього процесу дає змогу педагогам урізноманітнювати методи та засоби навчання, орієнтуватися як на групові, так й індивідуальні форми роботи здобувачів, розробляти методичні рекомендації для виконання творчих проєктів.

Так, на уроці літератури вчитель може запропонувати здобувачам читання твору в ролях, аналіз епізодів, характерів літературних персонажів, створення порівняльних таблиць, малювання ілюстрацій, виконання напам'ять, інсценізацію, створення музичного супроводу, саморобних книжечок, виконання проєкту на підґрунті прочитаного твору: створення продовження, аналіз читацьких уподобань однокласників, розроблення карт та маршрутів, якими мандрував герой тощо.

Можливість опрацьовувати навчальний матеріал різними способами відкриває його доступність для всіх здобувачів, дає їм інтегруватися до групової роботи на уроці, відчути свою спроможність, пережити ситуацію успіху, сформувати внутрішню мотивацію навчання, пізнати свої можливості, збагнути свою спроможність вирішувати проблеми.

Алгоритм впровадження навчальної методики з урахуванням теорії множинного інтелекту:

– визначення індивідуального профілю множинного інтелекту учнів (із залученням шкільного психолога);

– визначення конкретних освітніх цілей, співвіднесення їх з індивідуальними профілями здобувачів;

– розробка дизайну освітнього процесу;

– розробка завдань з урахуванням множинного інтелекту здобувачів до кожної теми/уроку;

– вхідне діагностування здобувачів;

– інтеграція освітнього дизайну та завдань в навчальну діяльність учнів з можливістю вільного вибору завдань здобувачами;

– урізноманітнення методів розвивального оцінювання здобувачів;

– підсумкове діагностування здобувачів, корекція методів та прийомів навчання.

Отже, упровадження в практику освітнього процесу теорії множинного інтелекту створює можливості для підвищення ефективності освітнього процесу, самопізнання, самовдосконалення та розвитку кожного здобувача освіти. Це в широкому розумінні сприятиме процесу розвитку безбар'єрного освітнього середовища кожного закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради*, 2017, № 38-39, ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 02.10.2025).

2. Cotan A., Aguirre A., Morgado B., Melero N. Methodological strategies of faculty members: moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*. 2021. № 13 (6).P. 1-13. URL: https://doi.org/10.3390/su13063031 (date of citation: 06.10.2025).

3. Kornhaber M.. The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press. 2020. P. 659–678. URL: https://doi.org/10.1017/9781108770422.028 (date of citation 30.09.2025).

4. Marenus M. Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Simply Psychology*. March 26, 2025. URL : https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html (date of citation: 09.10.2025).

Олена Стрибак,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Оксана Федоренко,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

АНІМАЛОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ: МІЖНАРОДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

Для сучасного етапу розвитку логопедичної науки важливим є пошук нових шляхів логопедичної корекції, розробки нових та вдосконалення існуючих методик роботи з мовленнєвими порушеннями у дітей та дорослих.

Одним із інноваційних напрямків логокорекції є анімалотерапія, яка вважається новим перспективним напрямком сучасної логопедії, активно розвивається та використовується поруч з традиційними методиками.

Фактично, анімалотерапія є мультидисциплінарним підходом, який охоплює різні науки. Така взаємодія стимулює розвиток нових методик та стратегій для покращення логопедичної практики.

В дослідженні ми поставили за мету визначити особливості застосування анімалотерапії в логопедії зарубіжними та вітчизняними фахівцями; виявити спільні та відмінні тенденції розвитку зазначеного напрямку; окреслити шляхи впровадження міжнародного анімалотерапевтичного досвіду в українську логопедичну практику; обґрунтувати необхідність активного використання різних методів анімалотерапії при логопедичній корекції.

З цією метою було проаналізовано зарубіжні та вітчизняні наукові джерела та окреслено основні напрямки та методи роботи сучасних анімалотерапевтів.

На початку 2000-х років XXI ст. остаточно сформувалась і офіційно як термін була введена у вжиток до світової науки концепція «One Health» («Єдине здоров'я»), яка стала відгуком наукової спільноти на глобальні кліматичні зміни, що є ключовим викликом сучасному суспільству та максимально охоплює всі сфери існування людства від психологічних криз до екологічних катастроф. Однією з практичних галузей цієї концепції є анімалотерапія – «ретельно сплановані освітні, психологічні та соціально-інтегративні заходи із залученням тварин для дітей, підлітків, дорослих та людей похилого віку з когнітивними, соціально-емоційними й моторними порушеннями» [2].

Формулюючи визначення поняття анімалотерапії, вчені ґрунтувалися на міждисциплінарному підході, що поєднує в собі знання з різних наукових напрямків: медицини, психології, педагогіки, етології (науки про поведінку тварин), нейробіології. В основу цих визначень було покладено такі ключові теоретичні положення: емпіричне спостереження впливу тварин на людину; формування гіпотез про механізми впливу (гіпотези про активацію нейромедіаторних систем (дофамін, серотонін, окситоцин); розроблення терапевтичних методик; перевірка через повторюваність [1].

Кожен із видів ААТ ґрунтується на взаємодії людини з певним видом тварин та може бути адаптований під такі види мовленнєвих розладів як РАС, ЗПР, ЗНМ, СДУГ, ПТСР, ФФНР, заїкання, селективний мутизм.

Види анімалотерапії: каністерапія (терапія за участю собак), іппотерапія (коні), фелінотерапія (коти), дельфінотерапія, гастроподотерапія (равлики), орнітотерапія (птахи), акваріотерапія (риби), сат-терапія (гризуни), рептиліотерапія, терапія копитними тваринами, інсектотерапія (комахи) та ін. [4]

Анімалотерапія ґрунтується на цілісному впливі живої істоти на емоційну, соціальну та когнітивну сферу функціонування дитини. Її ефективність забезпечується поєднанням нейрофізіологічних, психоемоційних і поведінкових механізмів.

Анімалотерапевтичні методики передбачають опосередковане втручання в організм пацієнта, виступаючи своєрідним стимулятором нервової системи та готують організм людини до виконання запрограмованих функцій, завчасно покращуючи фізичний та психоемоційний стан через комплексний вплив на різні системи організму.

При анімалотерапевтичних втручаннях задіяні наступні механізми впливу: біофільний зв'язок, нейрохімічні механізми, психоемоційні механізми, поведінкові механізми.

Сучасними вченими-дослідниками визначені наступні ААТ-функції [7 с. 160-164]: психофізіологічна (знижується рівень стресу, нормалізується робота нервової системи), психофізіологічна (використання взаємодії людина-тварина з метою досягнення позитивних результатів у терапевтичному лікуванні психоемоційного стану), реабілітаційна (відновлення та покращенні фізичного, психічного та емоційного стану людини), задоволення потреб у компетентності (усвідомлення свого «я можу»), самореалізації (залучення до програм по догляду за тваринами, спілкування (розуміння тварини як партнера по спілкуванню), комунікації (покращення навичок спілкування у людей з різними порушеннями).

Використання анімалотерапії в логопедії базується на наступних науково-теоретичних моделях: біопсихосоціальна модель Джорджа Л. Енгеля (синхронне поєднання біологічних, психологічних та соціальних чинників при встановленні діагнозу та вибору методів терапії); поведінкова модель Джона Б. Вотсона (дослідження грунтуються на основі спостережень та отриманих даних на основі закономірностей у поведінці), модель сенсорної інтеграції Анни Джин Айрес («розвиток і корекція через гармонізацію сенсорних каналів»), соціокультурна модель Л. Виготського (психічний і мовленнєвий розвиток людини відбувається у взаємодії з соціальним і культурним середовищем), екологічна модель Урі Бронфенбреннера (розгляд дитини у контексті середовища – сім'я, школа, логопедичний кабінет) [3].

Країни ЄС, США, Канада мають професійні асоціації та розвинені програми ААТ (Pet Therapy International, ESAAT та ін.) [5]. У багатьох країнах анімалотерапія інтегрована в освітні та реабілітаційні заклади. Практично всі вони використовують аналогічні види роботи з дітьми: читання вголос, обговорення, письмо, ігри, творчі завдання. Ряд навчальних програм сертифіковані, вимагають кваліфікованих фахівців та тренованих тварин. В Україні на сьогодні відсутні сертифіковані анімалотерапевтичні програми інтегровані в логопедію. Напрямок перспективний і вимагає подальшого дослідження, потребує систематизації та методичного забезпечення для впровадження в логопедичну практику, оскільки є першочерговим етапом у підготовці до логопедичних занять.

Впровадження анімалотерапії в логопедичну практику в Україні сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи для дітей з ООП. Залучення

тварин створює позитивний емоційний фон перед заняттями, що оптимізує умови для формування мовленнєвих навичок, стимулює комунікативну активність дітей та підвищує їхню мотивацію до логопедичних занять [6].

Практика використання терапевтичних тварин довела свою результативність у світовому досвіді, отже, є актуальною для України. Запровадження анімалотерапевтичних методів у логопедії може стати перспективним напрямом інноваційного розвитку корекційно-освітніх послуг.

Однак на сьогодні вітчизняна ААТ практика в логопедії потребує державної підтримки у розробці та впровадженні методології, створенні програмної бази та системи підготовки логопедів для роботи з ААТ в розрізі міждисциплінарної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berget B., Ihlebak C. Animal-Assisted Interventions; Effects on Human Mental Health – A Theoretical Framework. In: Odendaal G. E. N. (ed.) *The Impact of Animals on Human Health and Well-Being*. IntechOpen, 2011. URL: https://doi.org/10.5772/20973 (дата звернення: 28.10.2025).

2. ESAAT. Definitions [Електронний ресурс]. URL : https://www.esaat.org/en/definitions/ (дата звернення: 28.10.2025).

3. Gee N., Rodriguez K., Fine A., Trammell J. Dogs Supporting Human Health and Well-Being: A Biopsychosocial Approach. *Frontiers in Veterinary Science*. 2021; Vol. 8, Art. 630465. URL: https://doi.org/10.3389/fvets.2021.630465 (дата звернення: 28.10.2025).

4. Koukourikos K., Georgopoulou A., Kourkouta L., Tsaloglidou A. Therapeutic Role of Animals: A Comprehensive Literature Review on the Prevalent Forms and Species in Animal-Assisted Interventions. *Journal of Education, Health and Sport*. 2023. Vol. 13, No. 4. Article 45312. URL : https://doi.org/10.12775/JEHS.2023.45312 (дата звернення: 28.10.2025).

5. Lotko M. Organization of animal-assisted therapy: From voluntary activities to work of professionals. *SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 85. Article 03005. URL : https://doi.org/10.1051/shsconf/20208503005 (дата звернення: 28.10.2025)..

6. Водка М., Алієва Т., Вашкіте І. Анімалотерапія як метод роботи з дітьми з ранньою затримкою психічного розвитку. *Актуальні проблеми математики, механіки та інформатики*. 2018. Вип. 11. С. 48–55. URL : https://periodicals.karazin.ua/apmm/article/view/10531 (дата звернення: 28.10.2025).

7. Лабінський А., Грицина М., Гутий Б., Лабінська Х. Анімалотерапія як перспективний напрям реабілітаційного лікування людини. *Науковий вісник ЛНУ ветеринарної медицини та біотехнологій. Серія : Економічні науки*. 2019. Т. 21, № 92. С. 160–164.

Ірина Тямолова,
здобувачка (другого) магістерського рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Світлана Яценко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИВЧЕННЯ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Фундаментальною складовою роботи педагога є методологічний інструментарій, який використовується для вивчення адаптивних здібностей молодших школярів. Він включає педагогічне спостереження, різновид тестувань, анкетування, діагностичні бесіди. Завдяки педагогічному спостереженню можливо оцінити реакції дитини на нові ситуації, її здатність до соціальної взаємодії та емоційне реагування на труднощі. Необхідними та корисними є психолого-педагогічні методи тестування, а саме проективні методики, що дозволяють дослідити рівень тривожності, самостійності, комунікативної готовності та інших важливих аспектів адаптації.

Одним із важливих інструментів для отримання додаткової інформації про психологічний стан і рівень адаптації дитини в домашніх умовах, а також її реакцію на шкільне середовище є анкетування батьків та самих дітей. І Біла вважає, що ці дані допомагають педагогу створити індивідуалізований план роботи з кожним учнем, враховуючи його особливості, темперамент та мовленнєві потреби. Наприклад, для дітей з високим рівнем тривожності важливо приділяти увагу емоційній підтримці, тоді як для дітей, які мають труднощі з встановленням контактів з однолітками, необхідно проводити спеціальні вправи на розвиток соціальних навичок [1, с. 68].

Для того, щоб підвищити адаптивні здібності молодших школярів з мовленнєвими порушеннями педагог повинен поєднати і використати різні методи та технології, спрямовані на формування навичок саморегуляції, самостійності та соціальної компетентності. В цьому можуть допомогти тренінги на розвиток емоційної стійкості, комунікативних вмінь та розв'язання конфліктних ситуацій. Для реалізації поставленої мети в педагогічній діяльності методи, які використовуються для цього, повинні бути адаптовані до потреб кожної дитини та враховувати її індивідуальні особливості.

Методологічний інструментарій вивчення адаптивних здібностей молодших школярів базується на комплексному підході, який охоплює різноманітні методи збору даних, аналізу інформації та інтерпретації отриманих результатів з метою розуміння рівня соціальної та емоційної адаптації дитини в навчальному середовищі. Використання кількісних та якісних методів дослідження є одним із ключових аспектів цього інструментарію. Що дозволяє отримати глибокі та різноманітні дані, які сприяють точній оцінці адаптивних можливостей дитини.

Кількісні методи, що застосовуються для оцінки адаптивних здібностей, включають стандартизовані тести та опитувальники, які дозволяють кількісно виміряти такі показники, як рівень тривожності, соціальна компетентність, емоційна стійкість та когнітивна гнучкість. Важливими елементами кількісної

оцінки є визначення ступеня успішності виконання завдань, які потребують адаптаційних механізмів, таких як зміна видів діяльності або вирішення проблемних ситуацій. За О. Гуріною використання таких методик дає змогу порівнювати результати учнів між собою та виявляти типові та нетипові патерни адаптації, що може свідчити про необхідність додаткової педагогічної або психологічної підтримки [2, с. 14].

Розуміння індивідуальних особливостей адаптаційного процесу забезпечують якісні методи дослідження, такі як спостереження, інтерв'ю та аналіз поведінкових реакцій у навчальних та позанавчальних ситуаціях. Вони дозволяють виявити не тільки прояви адаптаційних здібностей, але й як ці здібності розвиваються. Наприклад, ми можемо спостерігати за поведінкою дитини під час групової роботи і отримати інформацію про здатність до співпраці, сприйняття критики, ініціативність та рівень емоційної стабільності у взаємодії з однолітками. Інтерв'ю з батьками, вчителями та самим учнем дає можливість отримати суб'єктивну інформацію щодо адаптації дитини в різних середовищах, насамперед вдома та у школі.

Розробка спеціальних ситуацій або сценаріїв, що моделюють стресові або нові умови для дитини є ключовим елементом у вивченні адаптивних здібностей. Створені сценарії можуть включати зміну правил гри, введення нових ролей або завдань, що дозволяють оцінити, як дитина реагує на зміни, чи здатна вона швидко адаптуватися та приймати нові рішення. Вивчення реакцій на ці змінені умови дозволяє виявити рівень когнітивної та емоційної гнучкості дитини, а також її здатність до самоконтролю та саморегуляції.

Методологічний інструментарій також включає аналіз індивідуальних навчальних досягнень дитини у контексті її адаптаційних здібностей. Наприклад, оцінка успішності виконання завдань у нових або незвичних умовах може показати, наскільки дитина здатна використовувати свої знання та навички для вирішення нестандартних завдань, що вимагають швидкої адаптації. Крім того, педагогічний аналіз шкільних ситуацій, в яких дитина проявляє проблеми адаптації, допомагає виявити причини цих проблем і розробити подальші корекційні заходи [3, с. 269].

Важливою складовою методологічного інструментарію є розробка індивідуальних карт адаптації, які включають дані про емоційний, соціальний та когнітивний розвиток дитини, а також специфічні індикатори її адаптаційних здібностей. Такі карти допомагають систематизувати інформацію, отриману від різних методів дослідження, і створювати повну картину адаптаційного потенціалу кожного учня.

Корекційно-розвиткова робота у початковій школі, спрямована на підвищення адаптаційних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями, ґрунтується на індивідуальному підході до кожної дитини з урахуванням її мовленнєвих і психологічних особливостей. Така робота передбачає використання комплексних методик, які охоплюють різні аспекти розвитку: мовленнєву діяльність, когнітивні процеси, емоційно-вольову сферу, а також соціальну адаптацію.

Одним із ключових напрямів корекційної роботи є розвиток мовленнєвих навичок і створення умов для успішного навчання.

Мовленнєві порушення часто впливають на соціальну адаптацію учнів, оскільки недостатній рівень вербальної комунікації може викликати труднощі у взаємодії з однолітками, а також знижувати рівень впевненості у собі. Тому в роботі з такими учнями важливо створювати спеціальні мовленнєві ситуації, що стимулюють активну участь у комунікації, розвивають мовленнєве мислення,

здатність до діалогу та вирішення проблемних ситуацій за допомогою вербальних засобів. Важливим завданням педагога є допомога дитині в подоланні бар'єрів у спілкуванні через постійну мовленнєву практику в безпечному та підтримуючому середовищі [4, с. 448].

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. Структурна модель розвитку здібностей в онтогенезі. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти сучасного суспільства : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Київ, 11-12 листопада 2016р.)* / за ред. О. І. Власової та ін. К. : Вид-во «Віваріо», 2016. С.168–169.

2. Гуріна О. Адаптація першокласників : Семінар для вчителів початкових класів. *Психолог. Шкільний світ*. 2018. № 15. С. 13–16

3. Жунсі Ху. Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2013. № 3. С. 265–274

4. Калмикова Л. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : психолінгівістичний і лінгвістичний виміри : навч.–метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.

Катерина Шевченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ ПОБУТОВОЇ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку – поширена проблема, яка негативно впливає на всі компоненти мовленнєвої системи дитини. Відставання у розвитку словника особливо помітне в сфері побутової лексики, що складає основу щоденної комунікації дитини. Тому корекція мовленнєвих порушень обов'язково передбачає збагачення словника як необхідну умову розвитку комунікативних навичок дітей. Розвиток побутової лексики охоплює назви предметів і явищ щоденного оточення дитини (іграшки, одяг, їжа, меблі тощо). Опановування побутовими словами дозволяє дітям із мовленнєвими порушеннями задовольняти базові потреби спілкування в побуті та краще розуміти навколишній світ.

Одним із перспективних засобів роботи над словником дітей є дидактичні ігри – спеціально організовані ігрові ситуації з навчальною метою. Дидактична гра, завдяки поєднанню навчання з емоційно насиченою ігровою діяльністю, створює сприятливе середовище для мовленнєвого розвитку дитини, підвищує її мотивацію та активність. У логопедичній практиці дидактичні ігри набули широкого застосування як метод активізації словника: логопеди за допомогою гри закріплюють, уточнюють і активізують лексикон дитини, вводячи нові слова в активне мовлення.

Важливим науково-практичним завданням є визначення педагогічних умов, що забезпечують максимальну ефективність використання дидактичних ігор для розвитку побутової лексики у дітей з алалією та іншими мовленнєвими порушеннями.

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні умови ефективного використання дидактичних ігор у розвитку побутової лексики дітей із мовленнєвими порушеннями, а також оцінити результати впровадження ігрових методів у логопедичній практиці. Для досягнення мети було застосовано комплекс методів. Теоретичні методи включали аналіз науково-методичної літератури з логопедії, психології та педагогіки дошкільного віку з проблеми розвитку словника [1] і ігрової діяльності; порівняльний аналіз традиційних та інноваційних методик корекції лексичних порушень. Емпіричні методи охоплювали педагогічне спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей на заняттях, діагностичне обстеження словникового запасу (виявлення активного і пасивного словника побутової тематики), а також проведення формувального експерименту. Протягом кількох місяців реалізовувалася спеціальна ігрова програма, що складалася з системи дидактичних ігор, спрямованих на збагачення побутової лексики. По завершенні формувального етапу

результативність методики оцінювалася шляхом повторного тестування словника дітей та порівняння показників із початковими.

Зазначимо, що діти з алалією та загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) суттєво відстають у розвитку лексичної системи мовлення. У них спостерігається менший обсяг словника та його якісна неповноцінність у порівнянні з нормою, а саме переважають загальні найменування (іменники і дієслова), бракує слів на позначення якостей, властивостей, мало прикметників і прислівників у активному вжитку. На ранніх етапах (I–II рівень ЗНМ) діти володіють лише обмеженим запасом побутових слів, переважно в пасиві. Вони можуть розуміти назви повсякденних предметів (наприклад, одяг, посуд, іграшки), але самостійно в мовленні майже їх не використовують. На вищому етапі (III рівень ЗНМ) фразове мовлення вже розгорнуте, проте виявляється неточне знання і вживання багатьох побутових слів, діти плутають назви предметів, уживають слова не за значенням. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи над уточненням і активізацією саме повсякденної лексики [2]. Адже побутовий словник становить базис мовлення дитини: без освоєння назв близьких і зрозумілих об'єктів навколишнього світу неможливе подальше оволодіння складнішою лексикою та формування зв'язного мовлення. Таким чином, розвиток побутової лексики є підґрунтям успішної комунікації та соціальної адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз теорії і практики показав, що результативність ігрових методів у логопедичній роботі залежить від ряду педагогічних умов.

Ранній початок і системність корекційної роботи. Фахівці наголошують, що подолання алалії потребує якомога ранішого старту занять, тривалого і регулярного впливу. Без систематичних зусиль мовлення дитини-алаліка не сформується, а переривчасті заняття не дадуть стійкого ефекту. Умовою успішності є чіткий план навчання з поступовим ускладненням мовленнєвих завдань. Дидактичні ігри слід впроваджувати постійно, поєднуючи їх з іншими методами навчання, щоб забезпечити повторюваність і закріплення пройденого матеріалу.

Комплексний підхід у розвитку мовлення. Оскільки алалія характеризується системним недорозвитком, логопедична робота повинна охоплювати всі сторони мовлення, поєднуючи завдання з розвитку звуковимови, лексики, граматики, зв'язного мовлення тощо. Дидактичні ігри доцільно використовувати в комплексі з артикуляційною гімнастикою, фонематичними вправами, розвитком дрібної моторики та іншими прийомами.

Наочність і опора на життєвий досвід дитини. Для ефективного засвоєння нових слів у грі дитині потрібна конкретна опора (реальні предмети, іграшки, зображення). Встановлено, що логопедична робота стає значно продуктивнішою при використанні у дидактичних іграх різноманітних наочних матеріалів, наприклад побутових предметів, іграшок, спеціально виготовлених посібників. Зокрема включення сенсорного досвіду та знайомих ситуацій є важливою умовою успішності гри.

Продумана організація і керівництво грою з боку педагога. Дидактична гра повинна бути чітко структурована: правила простими і зрозумілими дітям, завдання – посильними та цікавими, дидактичний матеріал – привабливим і безпечним у користуванні [3]. Вихователь або логопед має створити доброзичливу атмосферу гри, за потреби допомагати дітям, пояснювати правила, стимулювати мовленнєву активність кожного. Важливо забезпечити участь у грі всіх дітей групи, заохочувати їх до мовлення, виправляти помилки

тактовно, у ігровій формі. Якщо гра має змагальний характер, педагог стежить за об'єктивністю оцінки, щоб підтримувати мотивацію дітей.

Оптимальне поєднання гри з іншими методами і співпраця з родиною. Гру слід розглядати як один із методів розвитку мовлення, який ефективний лише у поєднанні з іншими формами навчання. Поза ігровими заняттями діти також повинні отримувати мовленнєву практику, зокрема у повсякденному спілкуванні, під час режимних моментів, індивідуальної роботи. Тісний зв'язок із батьками є обов'язковою умовою, родина продовжує закріплення словника вдома, виконує рекомендації логопеда.

В ході експериментальної роботи було розроблено і випробувано систему дидактичних ігор, спрямованих на формування побутового словника дітей-алаліків. Тематика ігор охоплювала найближче оточення дитини: «Іграшки», «Одяг», «Посуд», «Продукти», «Меблі», «Мій дім» тощо. Наведемо декілька прикладів ігор та отриманих результатів:

Наприклад, у грі «Кухар» діти вправлялися у вживанні назв продуктів і кухонного начиння, виконуючи дії з предметами-замінниками. Коментування процесу («Наріжемо моркву», «Додамо капусту») сприяло формуванню зв'язного мовлення. Було зафіксовано розширення активного словника назвами продуктів і предметів побуту. У грі «Магазин іграшок» стимулювали дітей до побудови фраз і речень під час рольового спілкування. Ігрова взаємодія в умовах «купівлі-продажу» сприяла переходу від односкладових відповідей до поширених висловлювань, а також засвоєнню нових лексичних одиниць (ведмедик, машина, лялька) й узагальнюючого поняття «іграшки». Під час дидактичної гри «Хто що робить?» діти засвоїли та активізували дієслова побутових дій. Використання сюжетних картинок сприяло розумінню лексичного значення дієслів і формуванню навички побудови простих речень типу «Мама миє тарілку». У подальшому засвоєні слова переносилися у повсякденне мовлення.

Загалом впровадження системи дидактичних ігор дало позитивний ефект. За підсумковим обстеженням, обсяг активного словника побутової лексики в експериментальній групі збільшився в середньому на 25% (діти почали вживати значно більше названих слів тематичного поля «побут» порівняно з початковим рівнем). Аналіз показав, що діти не тільки запам'ятали окремі слова, але й навчились вживати їх в контексті фраз, будувати прості речення з новою лексикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степанова О. Особливості розвитку словника у дітей з порушенням мовлення. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: *зб. наук. пр. РДГУ*. 2014. Вип. 10(53). С. 79–85.

2. Bazyma N., Fihol N., Malyna O., Serheieva V., Lopatina H., Koropatova O. Psychological-Pedagogical Components of the Children's Speech Environment With Autistic Disorders of Senior Preschool Age. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14, № 1Sup1. P. 258-274. URL : https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/549/ (дата звернення: 01.10.2025).

3. Lopatina H. Didactic visualization as a means of forming the speech personality of a child with a speech disorder. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes*: monograph / ed. by Magdalena Gawron-Łapuszek, Yana Suchukova. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2021. P. 309–315.

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

Віталій Бочелюк,
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної та клінічної психології,
Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасних умовах життя українського суспільства, зумовлених повномасштабними військовими діями, проблематика життєстійкості набуває виняткової актуальності та значущості як для держави й суспільства загалом, так і для кожної особистості зокрема. Динамічність і мінливість як характерні риси сучасного світу доповнилися новими викликами, що постали перед кожною людиною внаслідок війни, створюючи складні життєві завдання. Їх вирішення має критичне значення не лише для особистісного, соціального та професійного розвитку, а й для забезпечення фізичного виживання. У цьому контексті дослідження феномену життєстійкості є особливо актуальним. Життєстійкість визначається як інтегральна система переконань особистості щодо себе, світу та взаємодії з ним, що охоплює три ключові компоненти: залученість, контроль і прийняття викликів (готовність до ризику).

Більшість досліджень життєстійкості проведено на вибірках респондентів із певними віковими особливостями, зокрема серед представників юнацького віку, ранньої та середньої дорослості. Особливу увагу приділено професійному аспекту, де переважають представники соціономічних професій. Сучасні умови воєнного часу актуалізували додатковий аспект цієї проблематики, пов'язаний із середовищем підвищеної небезпеки, яке наразі є визначальним, але включає всі раніше згадані компоненти життєстійкості.

Термін «життєстійкість» як психологічну категорію запровадили Сальваторе Мадді та Сюзен Кобейс у 1979 році. Англомовний термін «hardiness» буквально перекладається як «витривалість». За С. Мадді, життєстійкість є інструментом, що дає змогу особистості ефективно справлятися з тривогою, викликаною необхідністю постійного вибору в умовах невизначеності та неоднозначності. Мадді розглядає життєстійкість у контексті реалізації потенціалу особистості та регуляції стресу, позиціонуючи її на перетині двох теоретичних підходів: екзистенційної психології та психології стресу [3].

За концепцією С. Мадді, життєстійкість є системою переконань особистості про себе, світ та взаємодію з ним. Цей феномен характеризується як здатність особи долати зовнішні обставини та власні обмеження, що визначає ступінь її адаптації до складних умов. Життєстійкість розглядається як полікомпонентна структура, що формується системою переконань, які сприяють розвитку готовності до управління ситуаціями підвищеної складності. Відповідно, ці підходи підкреслюють важливість дослідження життєстійкості в умовах, що мають екзистенційне значення та стресогенний характер, вимагаючи від особи подолання викликів і особистісної трансформації. Такі умови відповідають

сучасним реаліям життя більшості громадян України, які стикаються зі складними життєвими обставинами [1; 2].

Життєстійкість охоплює три ключові атитюди: залученість, контроль і виклик (прийняття ризику). Залученість визначається як переконання особистості в тому, що активна участь у житті сприяє знаходженню сенсу, цікавості та задоволення, запобігаючи відчуттю ізоляції чи відстороненості від життя. Контроль характеризується як переконаність у тому, що активна боротьба дає змогу впливати на результати подій, хоча успіх не є гарантованим. Виклик відображає переконання, що життєві обставини, включно з труднощами, сприяють особистісному розвитку через набуття знань і досвіду, тоді як прагнення виключно до комфорту та безпеки применшує цінність як окремих життєвих подій, так і життя загалом.

С. Мадді наголошував на ключовій ролі трьох компонентів життєстійкості – залученості, контролю та виклику – у підтриманні психічного здоров'я та працездатності в стресогенних умовах, що робить аналіз цього феномену на прикладі студентської молоді в умовах воєнного стану особливо актуальним. Учений також підкреслював важливість діагностики індивідуальних особливостей прояву кожного з цих компонентів та їх взаємозв'язку із загальним рівнем життєстійкості [3]

На основі аналізу параметрів життєстійкості розроблено рекомендації, які можуть слугувати основою для створення моделі психологічної підтримки студентів соціономічних професій, спрямованої на оптимізацію загального рівня життєстійкості, її компонентів та додаткових характеристик в умовах воєнного часу та у поствоєнний період.

Рекомендації слід розробляти з урахуванням диференціації загальногрупових тенденцій і статевих особливостей прояву життєстійкості. Для підвищення рівня залученості як компонента життєстійкості пропонується:

– сприяння розширенню сфер самовираження студентської молоді через залучення до різноманітних ситуацій і завдань;

– забезпечення можливості вибору сфер самовираження як шляхом самостійного рішення студентів, так і через демонстрацію варіантів самореалізації особами, які є референтними для студентів (зокрема, дорослими чи однолітками);

– розвиток навичок планування для активізації готовності до самореалізації та підтримки здатності студентів адаптуватися до змін.

Рекомендації для підвищення контролю як компонента життєстійкості:

– ознайомлення студентської молоді з механізмами здійснення життєвого вибору, акцентуючи увагу на ролі власних ресурсів і відповідальності у процесі прийняття рішень;

– апробація рольових моделей життєвого вибору в рамках тренінгової роботи;

– проведення психологічного консультування, спрямованого на опанування негативних емоційних станів студентів.

Рекомендації для підвищення прийняття ризику як компонента життєстійкості:

– ознайомлення студентів із механізмами та закономірностями ризику як невід'ємної складової життєдіяльності в сучасних умовах;

– формування навичок аналізу ризиків і моделей поведінки в різних соціальних ситуаціях;

– діагностика обмежуючих і дисфункціональних установок, що перешкоджають самовираженню молоді;

– розвиток конструктивних установок і навичок прийняття рішень на їх основі для самореалізації через тренінговий формат;

– формування толерантності до невизначеності за допомогою психологічних тренінгів, арт-терапії та коучингу, спрямованих на підвищення готовності до змін, гнучкості в адаптації, розвитку навичок багатогранного аналізу життєвих ситуацій і визначення ключових аспектів стабільності, необхідних для саморозвитку;

– корекція міжособистісної нетерпимості до невизначеності як базової моделі соціальної взаємодії шляхом переорієнтації на пошук балансу між збереженням ясності та контролю у відносинах і відстеженням їхньої динаміки, що передбачає особистісні трансформації.

На основі аналізу результатів дослідження параметрів життєстійкості розроблено рекомендації, які можуть слугувати основою для створення моделі психологічної підтримки студентів соціономічних професій, спрямованої на оптимізацію загального рівня життєстійкості, її компонентів і додаткових характеристик в умовах воєнного часу та в поствоєнний період для забезпечення швидкої реадаптації до умов мирного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриловська К., Дем'янчук Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Том VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 83–90.

2. Кокун О. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології* : *зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 68–81.

3. Решетник О. Огляд сучасних зарубіжних досліджень із проблеми життєстійкості особистості. *Україна і світ: діалог мов та культур : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11-13 квітня 2021 року)*. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2021. С. 658–661.

Наталія Вайнілович,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
викладачка кафедри філософії,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Лариса Кальченко,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри філософії,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ЕМБОДІМЕНТ У ПЛЕЙБЕК-ТЕАТРІ: ТІЛЕСНІ ПРАКТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Одна з задач фахівців соціальної роботи – вміти створювати такі простори, які будуть відкритими до людей з різних соціальних груп та з різноманітним досвідом. Соціальні працівники мають бути готовими до роботи з важкими контекстами, пропрацьовувати власні стереотипи та упередження, а також вміти підтримувати себе, бути самозарадними.

Професійна освіта соціальних працівників більше фокусується на отриманні знань про соціальні групи, вікову психологію, права людини, етику та філософію професії тощо. Практичний досвід здобувається під час стажування в соціальних службах, громадських організаціях, спільнотах, а розуміння нюансів дії з нестандартних ситуаціях розбираються під час супервізійних сесій разом з досвідченими фахівцями. Такий підхід в навчанні апелює до обробки інформації, запам'ятовування, дослідження, він формує певні професійні навички, але при цьому тілесний досвід часто ігнорується. Увага до тіла під час навчання у закладах середньої та вищої освіти, крім занять з фізичної культури чи інколи гуртків з танців, гімнастики чи інших видів спорту, на приділяється, що створює розрив між когнітивним та тілесним досвідом [4]. Такий підхід обмежує те, як можуть отримуватись і засвоюватись знання, маргіналізує тілесність, ігнорує потреби та виснажує студентів [3], укріплюючи модель «банківської освіти», про яку писав бразильський педагог Пауло Фрейре. В такому «не тілесному» підході до освіти формується пасивність в сприйнятті інформації, відсутність критичного погляду, накопичення знань, але відсутність бачення, як вони пов’язані з життям. *«Ми не повинні заперечувати практику заради теорії. Це зводило б теорію до чистого вербалізму або інтелектуалізму. Так само, заперечувати теорію заради практики означає ризикувати загубитися в роз'єднаності практики. Якщо студенти не здатні перетворити свій життєвий досвід на знання, вони ніколи не зможуть брати активну участь у діалозі як процесі навчання та пізнання»* [2, с. 19]. Тобто для повноцінного занурення у навчальний процес і збереження суб’єктності студентів важливо інтегрувати когнітивний, емоційний та тілесний досвід, перетворюючи його в об'ємне розуміння предмету навчання. Проживання отриманого знання та досвіду – це, в першу чергу, тілесна реакція на почуте, побачене, відчуте різними сенсорами.

Слово *embodiment* походить від англійського «body» (тіло) і означає «втілення», «тілесність». У науковій і освітній літературі воно позначає підхід, де тіло розглядається не як «додаток» до свідомості, а як активний учасник пізнання

й навчання. Тіло допомагає сформувати власну ідентичність, через нього рефлексується соціально-культурні уявлення про себе (соціальні ролі та очікування, краса, гендер, стать тощо), розвивається самосприйняття, емоційний та соціальний інтелект [1].

Протягом професійного навчання соціальних працівників важливо навчити помічати, як реагує, насамперед, їх тіло на історії, що з'являються в освітньому полі під час семінарських занять. Під «історіями» ми маємо на увазі різний погляд на теми, про які йде мова на парах, особистий досвід, ситуації з життя, відрефлексований настрій та психоемоційний стан. Що виникає як відгук на почуте: напруга, запаморочення, тремор, «замороження»? З нашого досвіду викладання для студентів соціальної роботи, одиниці можуть назвати свій фізичний стан та прослідкувати за його змінами, окрім дуже сильних проявів, як головний біль, різке коливання артеріального тиску, легке ушкодження, отримане випадково тощо.

Одним з інноваційних підходів розвитку ембодімент-навчання є застосування плейбек-театру: імпровізаційної театральної форми, в якій ключова увага приділяється глибокому слуханню історій з життя людей та тілесному, звуковому, вербальному відтворенню цих історій. З 2023 року навчальна дисципліна «Плейбек-театр як інструмент роботи з різними громадами» викладається в Національного технічного університеті України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» на Факультеті соціології і права для студентів спеціальності «соціальна робота».

Під час пар студенти поступово навчаються довіряти один одному, виконують безліч тілесних вправ як індивідуально, так в парах чи підгрупах. Ці вправи допомагають повернути цінність автентичного (природнього, органічного) руху та взаємодії, досліджують варіативність відображення тих чи інших емоційних станів, настроїв, стосунків, ставлення до різних процесів та явищ. Одночасно з цим, студенти постійно практикують відповідати на питання *«як я зараз?»*, орієнтуючись на три області:

– «про що мої думки, що в моїй голові?»
– «як зараз почувається моє тіло, що я чую від нього?»
– «який мій емоційний фон?»

Такі завдання дійсно привертають увагу студентів до себе, прибирають необхідність відповідати поверхневим *«я нормально»* або *«все добре»*. Студенти стають чутливими до деталей: в першу чергу, до власних потреб та бажань, а також і до того, що їм розповідають одногрупники. Вивчення плейбек-театру передбачає практику цікавості до людини, яка поруч з тобою, до її історії; плейбек-театр розвиває активне, безоціночне слухання. Бо наступним кроком після того, як історія розказана, студенти у спеціальних вправах чи під час гри історій на сцені відображають почуте, і роблять це тактовно, з повагою до особистості оповідача, до інших студентів.

Втілеснення розказаних історій дає можливість пережити її глибше і побачити нові грані, бо тіло завжди створює метафору до наративу, відкрити приховані сенси, а значить – підвищити цінність досвіду і як унікального, і як такого, який ми переживаємо спільно. Історія стає видимою, глядачі її відчувають через тілесний резонанс. Актори стають медіаторами, які пов'язують особистий досвід з колективним. Тілесне відображення історії допомагає передати невимовне, те, що важко описати словами, але це вловлюється навіть в

малому жесті, подиху, знизуванні плечима, відпусканні руки партнера, вільному кружінні тощо. Це також дає можливість зустрітися з важким досвідом, про який говорити буде занадто з точки зору психоемоційної безпеки оповідачки та/або глядачів.

З точки зору освітнього компоненту, ембодімент в плейбек-театрі розвиває у студентів:

– чутливість до особистих кордонів та кордонів оточуючих, коли стає звичним проговорювати те, що і як допустимо або не допустимо в спілкуванні;

– уважність до невербальних проявів співрозмовників, пильність до «сигналів тіла», що в майбутньому сприятиме кращому розумінню клієнтів та колег, дасть можливість помічати унікальність, самобутність людини, знадобиться під час роботи з групами соціально-психологічної підтримки або проведенні тренінгових занять;

– навички саморефлексії та саморегуляції, що стають запорукою профілактики емоційного вигорання;

– здатність виводити конфліктні ситуації з побутового рівня на символічний, знаходити альтернативні шляхи подолання напруги.

Ембодімент в навчанні створює особливо сприятливий простір для творчої взаємодії між студентами, в якому вони можуть проявити себе та відпрацювати навички взаємопідтримки, співпраці, відчуваючи простір власним, «єдиним».

Отже, інтеграція плейбек-театру як практики ембодіменту в професійну освіту соціальних працівників відновлює цілісне сприйняття людини та спільноти. Уважність до тілесного досвіду як до джерела знань поєднує професійну компетентність та людяність, виступає інструментом професійної стійкості та соціальної справедливості, а також формує свідоме ставлення до застосування тілесних практик в роботі з різними групами клієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Faella P., Digennaro S., Iannaccone A. Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school. *Front. Educ*. 2025. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744 (дата звернення: 18.09.2025).

2. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. (30th Anniversary Edition; transl. by Myra Bergman Ramos). *Bloomsbury Academic / Continuum*. 2000. 183 c.

3. Mensinga J., Pyles L. Embodiment: A Key to Social Workers' Wellbeing and Attainment of Social Justice. *Australian Social Work*, 2021 74(2), P. 131–133. URL: https://doi.org/1858472 (дата звернення: 18.09.2025).

4. Tau R., Kloetzer L., Henein S. The Dimension of the Body in Higher Education: Matrix of Meanings in Students' Diaries. *Human Arenas.* 2022. 5, P. 441–468. URL: https://doi.org/10.1007/s42087-021-00206-1 (дата звернення: 18.09.2025).

Тетяна Дудка,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Київський авіаційний інститут

ОПТИМАЛЬНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Професійна підготовка, як мультидисциплінарна проблема, сьогодні є однією з найбільш популярних у педагогічному полі досліджень. Питання, які напрямку торкаються зазначеної феноменології є одними з найбільш перспективних у контексті розв'язання прикладних завдань, напряму пов'язаних із соціально-економічним добробутом не лише особистості, а й держави у цілому.

Особливо цікавим, і на сьогодні не так глибоко дослідженим, залишається питання науково-методичної підтримки процесу професійного становлення майбутніх науково-педагогічних кадрів в умовах вищої школи. Феноменологічну сутність досліджуваного варто спроектувати з точки зору аксіологічного вектора, оскільки формування ціннісних орієнтацій та особистісних якостей у процесі такої освітньої підготовки є запорукою та водночас міцним стрижнем для надбудови професійно-компетентного та професійно-зрілого майбутнього викладача вищої школи у обраному профілі його майбутньої професійної діяльності [1; 3].

У сучасній педагогічні і практиці нагромадився доволі широкий спектр методів та форм організації навчально-виховної діяльності досліджуваної категорії суб'єктів пізнання, які відзначаються відповідним рівнем ефективності у фокусі їх зорієнтованості на розв'язання прикладних завдань [2]. Доволі виправданим сьогодні, на рівні професійної підготовки майбутніх аспірантів різного профілю, є наступний інструментарій форм і методів організації освітньої діяльності:

– проблемно-пошуковий – націлений на предметне обговорення проблемних питань у колі тих, хто навчається та більш досвідчених фахівців;

– проективний – спрямований на виконання суб'єктами пізнання розрахунково-графічних робіт та виконання науково-пошукових завдань;

– рефлективний – сфокусований на необхідності залучення до навчального процесу потенціалу ділових ігор, тренінгів та тематичних проектів для ділового спілкування, що є особливо значущим на рівні підготовки фахівців, зокрема, економічного та управлінського профілів;

– комунікативно-діловий – зорієнтований на необхідності проведення лекційних занять на базі виробничих структур, перспективності участі вихованців у науково-практичних конференціях, круглих столах та інших тематичних заходах з метою поглиблення фахової підготовки та презентації результатів власних дослідницьких пошуків.

На основі викладеного можемо підсумувати, що практичні аспекти реалізації в академічних умовах науково-методичної підтримки аспірантів повинні передбачати використання широкого спектру дидактичного інструментарію, задля осягнення поставлених цілей. Важливо, також, у цьому враховувати рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, специфіку самої спеціальності аспіранта та рівень його інтелектуального розвитку. Адже, кожен з наведених компонентів формує міцний фундамент феноменологічного розвитку та функціонування на усіх етапах науково-

методичної підтримки професійного підготовки науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воінова С. Про вплив інформатизації на підготовку аспірантів. *Вісник Херсонського національного технічного університету*. 2023. № 4(87). С.31–43.

2. Луговий В., Семиченко В., Кононко О. Модернізація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в аспірантурі та докторантурі наукових установ АПН України в контексті Болонського процесу: досвід, проблеми, перспективи. *Педагогіка і психологія.* 2008. №1. С. 94–102.

3. Регейло І. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – початку ХХІ століття: історіографічні аспекти. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 7. С. 189–194.

Світлана Застука,
фахівчиня інклюзивно-ресурсного центру,
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Покровської сільської ради

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ТА ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ЗАСІБ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ

Професійна діяльність фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) характеризується високим рівнем психоемоційної напруги. Необхідність постійно приймати рішення в непередбачуваних комунікативних ситуаціях, а також підвищена особистісна відповідальність за якість допомоги дітям з особливими освітніми потребами та підтримку їхніх родин, створюють значне навантаження.

Як закономірний наслідок тривалого професійного стресу, що є характерним для цієї сфери, може виникнути синдром «професійного вигорання» – один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності [3]. Висока емоційна насиченість професійної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу формує специфічну атмосферу діяльності, що є прямим чинником виникнення синдрому професійного вигорання [1].

Визначається низка ключових факторів ризику у цій сфері:

– високий рівень відповідальності за дітей;

– дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами та морально-матеріальними винагородами;

– напруженість і конфлікти у професійному оточенні;

– недостатні умови для самовираження;

– одноманітність діяльності;

– відсутність позитивного оцінювання;

– відсутність перспектив у роботі;

– непомітність результатів роботи.

Однак, професійне вигорання є багатофакторним явищем. Схильність до вигорання посилюється особистісними характеристиками фахівця, зокрема низькою емоційною стійкістю та неефективними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях [1]. З огляду на те, що рівень вигорання спеціаліста ІРЦ прямо корелює з ефективністю надання інклюзивно-ресурсної підтримки, дослідження та системна профілактика цього явища набувають критичного значення для забезпечення якості корекційних послуг.

З огляду на необхідність формування стійкості до стресу та розвитку гнучких стратегій поведінки, освіта впродовж життя виступає важливим засобом профілактики професійного вигорання, оскільки вона дозволяє фахівцям розвиватися, набувати нових навичок та адаптуватися до змін, що підвищує їхню впевненість і мотивацію [2]. Безперервне навчання також допомагає підтримувати актуальність знань та навичок, знижуючи виснажливість та монотонність роботи, а також сприяє формуванню стійкості до стресових ситуацій.

Ключові напрями, в яких освіта впродовж життя допомагає фахівцю, включають:

– оволодіння новими знаннями та навичками, що робить працівників більш впевненими у своїх силах і зменшує відчуття безпорадності та виснаження;

– професійний розвиток дає змогу залишатися конкурентоспроможним та легше пристосовуватися до нових вимог, технологій та робочих умов, що знижує стрес від невизначеності;

– вивчення нових аспектів своєї професії або суміжних галузей, що робить роботу цікавішою та різноманітнішою і перешкоджає рутині та емоційному вигоранню;

– розвиток критичного мислення та гнучкості дозволяє знаходити нестандартні рішення та краще справлятися з проблемами [2].

Для того, щоб перетворити теоретичні переваги навчання на реальний профілактичний ресурс, фахівцям необхідно свідомо застосовувати такі стратегії:

– визначайте пріоритети в професійному розвитку, плануйте час для навчання, тренінгів, курсів чи самостійного читання;

– дізнавайтесь про можливості для професійного розвитку, які пропонує ваше робоче місце, наприклад, тренінги чи семінари;

– не обмежуйтесь лише своєю основною спеціалізацією. Розглядайте можливість вивчення суміжних професій або нових технологій;

– намагайтеся відразу застосовувати здобуті знання у своїй роботі - це допоможе краще їх закріпити та побачити результати своєї праці.

– навчальні заходи часто є чудовою нагодою для налагодження контактів з колегами з інших організацій, що може бути джерелом підтримки та нових ідей.

Таким чином, безперервна освіта є не просто вимогою професійного стандарту, а фундаментальним елементом стійкості фахівця ІРЦ та запорукою високої якості інклюзивної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карамушка Л., Зайчикова Т. Технологія профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» в організаціях. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

2. Longworth N., Davies W. K Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and the Planet. London : Kogan Page. 1996. 240 p.

3. Maslach C., Jackson S., Leiter M. Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press. 1996. 47 p.

Антон Сердюченко,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У сучасному динамічному світі професія соціального працівника зазнає значних змін під впливом цифровізації та технологічного прогресу. Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес підготовки соціальних працівників стає не просто інноваційною можливістю, а нагальною потребою. З одного боку, штучний інтелект відкриває нові горизонти для аналізу даних про клієнтів, прогнозування потреб та оптимізації соціальних інтервенцій. З іншого – ефективне використання цих можливостей у професійній діяльності вимагає відповідної педагогічної підготовки та адаптації освітніх програм.

Аналіз використання штучного інтелекту в освітньому процесі дозволяє відповісти на виклики, що стоять перед закладами освіти, як-от: яким чином інтегрувати технології штучного інтелекту до освітнього контенту, які компетенції мають сформуватися у майбутніх фахівців, які етичні та практичні аспекти потрібно враховувати. Крім того, з огляду на зростаючу складність соціальних проблем та різноманітність потреб клієнтів, підготовка соціальних працівників із ґрунтовними навичками роботи в цифровому середовищі стає ключовим чинником успіху.

У сучасній науковій літературі простежується збільшення інтересу до можливостей застосування штучного інтелекту у сфері освіти, зокрема в підготовці соціальних працівників. Дослідження з цього напряму активно ведуться у закордонному науковому просторі, тоді як в українському інтересі до використання штучного інтелекту в освіті тільки набирає обертів.

Так, Kenta Asakura, Katherine Occhiuto, Sarah Todd, Cedar Leithead та Robert Clapperton у своїх роботах розглядають використання NLP-технологій як інновації в підготовці соціальних працівників; Jonathan B. Singer, Johanna Creswell Báez, Juan Rios аналізують інтеграцію мовних моделей штучного інтелекту у навчання та практику соціальної роботи; Frederic G. Reamer, описує етичні проблеми застосування ШІ у соціальній роботі; Matt Victor Dalziel, Krystal Schaffer, Neil Martin надають ширший мультидисциплінарний погляд на штучний інтелект в соціальній роботі. Серед українських дослідників можна виділити Т. Житнік, яка розглядає вплив штучного інтелекту на освіту й соціальну сферу; Г. Кричковська, І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник досліджують методику використання штучного інтелекту для викладачів закладів вищої освіти; О. Білецький аналізує виклики та перспективи інтеграції цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, у соціальну роботу.

Цифровізація суспільства призвела до осучаснення практики соціальної роботи та змушує щораз оновлювати репертуар використання цифрових технологій в професійній діяльності. Сьогодні від соціальних працівників вимагається не лише володіння цифровими інструментами, а й стає затребуваним вміння створювати інформаційні продукти. Це означає, що освітній процес для майбутніх фахівців має передбачати перспективно-випереджувальне навчання. Власне таке навчання допомагає відстежувати сучасні тенденції, методи та інструменти у сфері соціальної роботи, сприяє

розвитку здатності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в умовах цифровізації суспільства [1, с. 38].

Цифровізація і роботизація, і зокрема використання штучного інтелекту, сформували нову реальність сучасного світу, ведуть до соціокультурних змін соціуму, створюють широкий спектр впливу на життя людини.

У визначенні змісту основ штучного інтелекту треба виходити з положень, що відображають логіко-психологічний аспект добору навчального матеріалу. Суть їх полягає у тому, що знання засвоюються у процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними, і, поряд з цим, навчальний матеріал має забезпечувати можливість виявлення предметних джерел знань і виокремлення генетично вихідного, суттєвого, всезагального відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта даних знань.

Штучний інтелект (ШІ) – це здатність цифрових пристроїв виконувати ті завдання, що властиві розумним істотам.

Можливість спілкуватися і керувати комп'ютерами за допомогою мислення і перспектив почали використовувати в освіті (викладання і навчання) нині розглядається як четверта технологічна революція, що кардинально змінює структуру вищої освіти в усьому світі.

Інновації штучного інтелекту впливають на різні сфери життя, а також на деякі аспекти освітньої галузі, особливо в період пандемії. Зупинимось на деяких аспектах використання ШІ в освіті.

Адаптивне навчання. Надає можливість відстежувати індивідуальний процес кожного учня, студента та оповіщати викладача щодо труднощів у розумінні навчального матеріалу.

Персоналізоване навчання. ШІ надає можливість кожному обирати швидкість навчання, обирати рівень і поступовість виконання завдань, врахування інтересів і переваг кожного.

Автоматичне оцінювання. ШІ надає можливість на основі автоматичного оцінювання здійснити аналіз відповіді, надати індивідуальний зворотний зв'язок, створити для кожного індивідуальний план навчання.

Інтервальне навчання. Надає можливість закріплення навчального матеріалу, що за допомогою ШІ може бути здійснено поетапно. Оцінка викладача здобувачами. На підставі анкетування здобувачів виявляється їх відношення до викладачів, що є підставою для одержання відповідної інформації та коригування дій [2, с. 16].

Отже, концептуальне осмислення потенціалу штучного інтелекту в підготовці соціальних працівників дозволяє не лише окреслити стратегічні орієнтири цифровізації освіти, а й перейти до аналізу конкретних напрямів його застосування.

За даними дослідженням Національної академії педагогічних наук України в освітній діяльності ШІ допомагає:

– створювати навчальні матеріали (генерація презентацій, тестів, кейсів, завдань; адаптація матеріалів з урахуванням рівня знань здобувачів);

– здійснювати інтерактивне навчання (використання чат-ботів як «віртуальних асистентів» та розроблення тренажерів з автоматичним зворотним зв'язком);

– оцінювати та персоналізувати навчання (автоматизована перевірка тестів; створення аналітики успішності здобувачів; добір індивідуальних освітніх траєкторій та виявлення слабких місць у знаннях здобувачів);

– комунікувати та здійснювати дистанційне навчання (створення інтерактивних курсів (MOOC, LMS); використання перекладачів і генераторів пояснень для іноземних здобувачів.) [3, с. 11].

Попри значний потенціал ШІ в удосконаленні освітнього процесу, на нашу думку, його використання також супроводжується низкою ризиків, обмежень та етичних викликів, що набувають особливої ваги в контексті підготовки соціальних працівників.

Одним із ключових ризиків є загроза порушення академічної доброчесності. Застосування генеративних мовних моделей створює можливості для автоматичного написання текстів, що ускладнює контроль за автентичністю робіт здобувачів.

Ще одним важливим аспектом є небезпека деформації професійної підготовки, коли надмірне покладання на цифрові інструменти замінює живу міжособистісну взаємодію. Для соціальної роботи, яка базується на емпатії, етичних засадах та комунікативних навичках, подібне технократичне зміщення є неприйнятним.

Обмеження технологічного характеру включають нерівний доступ до ШІ через цифрову нерівність, недостатню технічну базу закладів освіти та низький рівень цифрової компетентності викладачів і здобувачів.

Етичні дилеми виникають у зв'язку з конфіденційністю даних, особливо при використанні інструментів, що зберігають або обробляють персональні відомості користувачів. Крім того, постає питання про відповідальність за помилки або упередження, допущені алгоритмами ШІ, які можуть впливати на освітній процес і формування світогляду майбутніх фахівців.

Таким чином, застосування штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки соціальних працівників відкриває нові можливості для персоналізації навчання, розвитку цифрових компетентностей і формування готовності до роботи в умовах цифрового суспільства. Використання ШІ не може бути зведене лише до технічного інструментарію – воно змінює саму логіку освітнього процесу, вимагаючи від викладача нової ролі фасилітатора, аналітика та етичного провідника. Особливої ваги це набуває у сфері соціальної роботи, де пріоритетними є розвиток емпатії, гуманістичних цінностей і критичного мислення. З огляду на це, важливо не лише впроваджувати цифрові інструменти в навчання, а й формувати у здобувачів навички безпечного, відповідального й етичного їх використання.

Отже, успішна інтеграція штучного інтелекту в освіту соціальних працівників має базуватися на принципах академічної доброчесності, доступності, етичності та міждисциплінарності. Це дозволить забезпечити якісну підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах трансформацій сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький О. Інтеграція цифрових технологій у соціальну роботу: виклики та перспективи. *Публічне управління та соціальна робота.* 2024. № 1. С.38–44.

2. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., Поліщук А., Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. Вип. 59. С. 14–23.

3. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі : інформ.-аналіт. матер. до заг. збор. НАПН України / В. Радкевич, М. Пригодій, Л. Лупаренко, С. Кравець, Т. Герлянд, В. Кручек. Київ : Інститут професійної освіти НАПН України. 2025. 17 с.

Анастасія Турубарова,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри психології та соціальної роботи,
Хортицька національна академія

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБРОБКИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Розробка програми психокорекції для оптимізації психічного стану студентів соціономічних професій в умовах воєнного часу є актуальним завданням, що потребує подальших досліджень. Це дослідження зосереджене на аналізі впливу воєнних конфліктів на психологічний стан студентів, виявляючи підвищення рівня тривожності, депресивних станів і стресу, а також потенційне зниження психологічної резильєнтності. Означеним питанням займаються такі українські вчені, як Г. Гуменюк [3], Г. Дубчак [1], І. Іскерський [2], О. Кокун [3; 4], О. Корніяка [3; 4], Н. Панасенко [4] та ін.

Застосування методик, зокрема Шкали депресії Бека, Шкали тривоги Тейлора, Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона та методики «САН», дозволило підтвердити наявність психоемоційного навантаження на студентів. На основі отриманих даних рекомендується розробка комплексної програми психокорекції, адаптованої до специфіки студентів, яка сприятиме зниженню рівня стресу, тривожності, депресивних станів і підвищенню психологічної резильєнтності. Така програма має бути спрямована не лише на відновлення психічного здоров'я, а й на профілактику деструктивних психічних станів, забезпечуючи комплексний підхід до оптимізації психоемоційного стану студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Психокорекційна програма включає такі компоненти:

– інформаційно-просвітницький компонент, спрямований на надання студентам знань про вплив воєнних подій на психічний стан, а також про методи самодопомоги та профілактики психологічних проблем. Цей компонент забезпечується інформаційними матеріалами (буклети, листівки, статті) і містять інформацію про природу стресу, тривожності, депресії, їхні симптоми, наслідки, а також техніки саморегуляції та профілактики. Тренінгові заняття зосереджені на формуванні в студентів навичок релаксації, управління стресом і подолання депресивних станів, сприяючи оптимізації їхнього психоемоційного стану;

– психологічний компонент програми спрямований на подолання студентами стресу, тривожності та депресивних станів. Індивідуальна та групова робота створюють умови для обговорення студентами їхніх переживань і труднощів, забезпечуючи професійну підтримку психолога. Тренінги, орієнтовані на розвиток стресостійкості та навичок подолання депресії, надають студентам знання та практичні методи, що сприяють усвідомленню впливу цих станів на їхнє життя та формуванню стратегій їхньої корекції;

– соціально-психологічний компонент програми має на меті сприяння відновленню соціальних зв'язків і наданню підтримки студентам. Групи підтримки створено для обміну переживаннями та труднощами, що сприяє відновленню соціальних контактів і формуванню відчуття підтримки з боку одногрупників. Організація спільних заходів, таких як спортивні змагання, творчі конкурси та волонтерська діяльність, спрямована на активізацію соціального життя студентів і зміцнення їхньої належності до соціальної спільноти.

Тривалість програми варіюється від кількох тижнів до кількох місяців залежно від індивідуальних потреб студентів і наявних психоемоційних та інших ресурсів. Ефективність програми оцінюється за такими критеріями: зниження рівня тривожності та депресивних станів, оптимізації психоемоційного стану студентів і підвищення їхньої стресостійкості. Наведемо зміст кожного показника.

По-перше, зниження рівня тривоги та депресії у студентів. Цей показник передбачає вимірювання інтенсивності тривожних і депресивних станів до та після реалізації програми за допомогою валідних психологічних інструментів, таких як Шкала депресії Бека і Шкала тривоги Тейлора. Зниження рівня тривоги оцінюється за зменшенням проявів фізіологічних (наприклад, прискорене серцебиття, пітливість) і когнітивних (надмірне занепокоєння, ірраціональні страхи) симптомів. Аналогічно, зниження депресії визначається зменшенням вираженості таких ознак, як апатія, зниження мотивації, відчуття безнадії та втрата інтересу до повсякденної діяльності.

По-друге, оптимізація психічного стану студентів. Цей показник охоплює загальне покращення психоемоційного благополуччя, яке оцінюється через суб'єктивні та об'єктивні індикатори. Суб'єктивно студенти можуть повідомляти про покращення настрою, підвищення енергійності, відновлення інтересу до навчання та соціальної активності. Об'єктивно це може бути виміряно за допомогою методик, таких як опитувальник «САН» (самопочуття, активність, настрій), який дозволяє оцінити зміни в емоційному тонусі, рівні активності та загальному самопочутті.

По-третє, збільшення стійкості студентів до стресу. Стійкість до стресу, або резильєнтність, оцінюється як здатність студентів адаптуватися до складних умов, зберігати психологічну стабільність і ефективно долати виклики. Цей показник вимірюється за допомогою Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона, яка оцінює такі аспекти, як здатність до саморегуляції, оптимізм, гнучкість у реагуванні на стресові ситуації та сприйняття труднощів як можливостей для розвитку.

Розробка методів і технік психокорекції для включення в програму оптимізації психічного стану студентів соціономічних професій в умовах воєнного часу має ґрунтуватися на науково обґрунтованих підходах і апробованих практиках. Головною метою цих заходів є забезпечення студентів інструментами для ефективного подолання емоційних викликів, спричинених війною, та сприяння розвитку їхньої психологічної резильєнтності й адаптивності. Нижче представлено основні методи та техніки, які можуть бути інтегровані до такої програми.

При розробці психокорекційної програми було враховано застосування когнітивно-поведінкової терапії для виявлення та корекції негативних когнітивних патернів, які сприяють підвищенню рівня тривожності та депресивних станів у студентів. Техніки міндфулнес і медитації інтегровано до програми для зниження стресу та підвищення концентрації, що допомагає студентам розвивати усвідомленість щодо власних емоційних станів. Формування навичок емоційного інтелекту, зокрема самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних компетенцій, є ключовим компонентом програми. Техніки релаксації, такі як глибоке дихання, медитація, включено для зниження рівня стресу та оптимізації психоемоційного стану студентів. Тренінги з розвитку резильєнтності зосереджені на формуванні навичок адаптації до стресових умов шляхом навчання стратегій стійкості. Психоедукація передбачає надання студентам знань про психічне здоров'я,

механізми стресу та стратегії регуляції емоцій. Групові сесії та обговорення створюють умови для обміну досвідом і взаємної підтримки, що сприяє емоційному благополуччю. Фізична активність і вправи включені як засоби покращення настрою та зменшення симптомів тривоги й депресії. Арт-терапія застосовується для самовираження та опрацювання складних емоцій. Розвиток навичок вирішення проблем і прийняття рішень інтегровано до програми для підвищення здатності студентів ефективно долати виклики. Робота із соціальним оточенням (сім'я, одногрупники) проводиться для забезпечення додаткової підтримки в процесі психокорекції.

Отже, інтеграція зазначених методів і технік психокорекційної програми забезпечує комплексний підхід, який враховує різноманітні потреби студентів соціономічних професій та сприяє їхньому психологічному відновленню й розвитку в умовах воєнного часу. Очікувані результати та оцінка ефективності програми ґрунтуються на аналізі змін у психоемоційному стані студентів.

Оцінка ефективності психокорекційного впливу ґрунтується на аналізі змін у симптоматиці, що стала причиною звернення до психолога, зокрема зниження рівня тривожності або депресивних проявів, що свідчить про позитивний ефект програми. Водночас, як зазначається в літературі, цей підхід має обмеження, оскільки трансформація психічного стану людини є тривалим процесом і може характеризуватися нестабільністю. Важливо, щоб оцінка ефективності програми не зводилася лише до короткострокових змін, а враховувала довгострокові ефекти та потенційні небажані наслідки.

Отже, розробка психокорекційної програми для студентів соціономічних професій в умовах воєнного часу є актуальним завданням, спрямованим на зниження рівня тривожності, депресії, стресу та підвищення їх психологічної резильєнтності. Програма включає інформаційно-просвітницький, психологічний і соціально-психологічний компоненти, які забезпечують комплексний підхід до подолання психоемоційних викликів шляхом застосування когнітивно-поведінкової терапії, технік міндфулнес, релаксації, арт-терапії, психоедукації та розвитку емоційного інтелекту та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубчак Г. Порівняльний аналіз особливостей долаючої поведінки студентів та фахівців соціономічних професій. *Психологія особистості*. 2018. Том 9. № 1. С. 51–57. URL : https://doi.org/10.15330/ps.9.1.51-57 (дата звернення: 12.09.2025).

2. Іскерський І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. № 2(12). С. 20–29.

3. Кокун О. Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / О. Кокун, О. Корніяка, Г. Гуменюк, та ін. ; за ред. О. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 203 с.

4. Кокун О. Сприяння підвищенню життєстійкості фахівців соціономічних професій : методичні рекомендації / О. Кокун, О. Корніяка, Н. Панасенко та ін. ; за ред. О. Кокуна. Київ-Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 84 с.

Микола Чумак,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри інформаційних технологій і програмування,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Тетяна Дудка,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Київський авіаційний інститут

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА: СИМБІОТИЧНА ЄДНІСТЬ ЛІМІТУЮЧИХ ТА АКТИВІЗУЮЧИХ ФАКТОРІВ

Ключовим освітніми завданням, на канві сучасної професійної підготовки, є створення максимально комфортних умов для розкриття особистісного потенціалу кожного суб'єкта пізнання. Реалізація цього завдання має пролонговану дію у часі, оскільки торкається усіх без винятку складових системи ступеневої освіти. Окрім цього, процес формування індивідуальної траєкторії професійно-особистісного розвитку та зростання є неперервним за своєю суттю та охоплює цілісний спектр факторів.

І як би нам не хотілося максимально змалювати оптимістичну картину досліджуваного процесу, проте упродовж тривалого періоду феноменологічного «циркулювання» є група активізуючих та лімітуючих факторів, які створюють домінантні хвилі для внутрішньо-особистісного відрефлексування існуючого з різних позицій (див.рис.1). Як показує практика, перелік названих груп факторів у реальному часу впливають на зміну ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів та актуалізують необхідність примноження соціально-економічних та культурних взаємовідносин на рівні різних соціальних інститутів (рис.1.).

Перелік лімітуючих факторів репрезентують наступні:

– сучасні вимоги ринку праці та інформаційно-трансформаційні перетворення;

– геополітичні зміни на рівні різних адміністративно-територіальних одиниць;

– особливості соціально-економічних взаємовідносин між різними соціально-економічними відносинами;

– страх відкриттів і ризиків на шляху до поставленої мети та інші (рис.1).

Рис.1. Вплив активізуючих та лімітуючих факторів на траєкторію професійно-особистісного становлення майбутнього викладача.

Групу активізуючих факторів зокрема формують:

– нормативно-правова та владна підтримка освітньої галузі на рівні держави;

– рівень підготовки професорсько-викладацького складу;

– рівень матеріально-технічного забезпечення академічної структури;

– показник навчально-методичного забезпечення та інші (рис.1).

На основі проведеного теоретичного аналізу стає зрозумілим, що траєкторія професійно-особистісного становлення майбутнього викладача піддається перехресному впливу з одного боку активізуючих, а з іншого боку – лімітуючих чинників. Тому, основним завданням у цьому аспекті є необхідність актуалізації процесу мінімізації впливу на особистість саме лімітуючих факторів, які здатні дестабілізувати рух суб'єкта пізнання по висхідній шкалі професійно-особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова Н. Професійне становлення фахівця в умовах інноваційного освітнього середовища. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 5. С. 55–62.

2.Кравець С., Слободяник О. Розвиток партнерства у сфері професійної освіти на засадах проєктної діяльності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2024. № 18(35). С.11–17.

3. Стасюк Ю., Абрамов Д. Роль лідерства в умовах кризових ситуацій. *Сучасні проблеми менеджменту : матеріали XX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 жовт. 2024 р.)*. Київ : НАУ, 2024. С. 327–329.

Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУРДОПЕДАГОГА В НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ

Сучасна система освіти в Україні та світі переживає трансформаційний етап, який зумовлений глобальними викликами, суспільними змінами та зростанням ролі інклюзивної парадигми. В умовах переходу від традиційного до інклюзивного освітнього простору особливого значення набуває професійна діяльність сурдопедагога - фахівця, який забезпечує освітні, корекційні та реабілітаційні потреби осіб із порушеннями слуху. Його компетентності не можуть бути статичними; вони потребують динамічного розвитку, відповідності новим вимогам, інтеграції інноваційних підходів і технологій. Це зумовлює актуальність осмислення процесу формування професійних компетентностей сурдопедагога в контексті нових освітніх реалій [1, с. 87].

Розвиток системи інклюзивної освіти визначається міжнародними нормативами, зокрема Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, а також українськими законами про освіту, спеціальну та інклюзивну освіту. Ці документи акцентують на необхідності створення безбар'єрного середовища, де кожна дитина, незалежно від порушень розвитку, отримує можливості для повноцінної самореалізації. У такому середовищі сурдопедагог виступає не лише в ролі викладача чи корекційного педагога, а й фасилітатора, консультанта, партнера для родини й учасника міждисциплінарної команди. Відповідно, його професійні компетентності мають включати педагогічні, психологічні, комунікативні, цифрові, кроскультурні та рефлексивні складники [1, с. 91].

Інноваційні підходи до розвитку професійних компетентностей сурдопедагога передбачають насамперед переорієнтацію від пізнавальної до компетентнісної парадигми. Це означає, що акцент зміщується від накопичення знань у сфері сурдопедагогіки до формування практичних умінь і здатності ефективно діяти в різних педагогічних ситуаціях. Наприклад, використання сучасних слухопротезувальних технологій і кохлеарної імплантації потребує від педагога не лише знання фізіології слуху, але й уміння працювати в команді з лікарями, аудіологами, психологами та батьками. Сурдопедагог має опановувати методики слухомовленнєвого розвитку, цифрові ресурси для дистанційного навчання, а також засоби альтернативної та додаткової комунікації [2, с. 229].

Одним із визначальних напрямів інновацій у професійній діяльності є інтеграція цифрових технологій. Цифрова компетентність стає обов'язковим елементом професіограми сучасного педагога. Онлайн-платформи, мультимедійні ресурси, мобільні додатки для розвитку мовлення та слухового сприймання стають інструментами, що розширюють педагогічні можливості. Уміння адаптувати ці інструменти до індивідуальних освітніх потреб учня із порушенням слуху визначає ефективність роботи педагога. Особливого значення набуває дистанційне та змішане навчання, яке дає змогу подолати просторові й соціальні бар'єри та забезпечити доступність освіти для всіх дітей [3, с. 143].

Ще одним інноваційним напрямом є розвиток міждисциплінарної взаємодії. Сурдопедагог у сучасних умовах працює не ізольовано, а у співпраці з асистентом учителя, дефектологом, логопедом, реабілітологом, психологом,

лікарями. Така модель співпраці сприяє комплексному підходу до підтримки дитини з порушенням слуху. Відповідно, професійні компетентності педагога включають здатність працювати в команді, координувати дії, брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку, вести консультативну роботу з родинами. Інноваційність полягає в інтеграції знань із різних галузей, що створює синергію ефектів у процесі підтримки та навчання [2, с. 240].

Не менш важливим є розвиток соціально-емоційної компетентності сурдопедагога. Вона проявляється у здатності встановлювати довірливі взаємини з учнями, враховувати їхні емоційні та мотиваційні потреби, підтримувати внутрішню мотивацію до навчання. Адже успішність роботи з дитиною із порушенням слуху залежить не лише від методик, а й від того, наскільки педагог здатен бачити в ній унікальну особистість. Людяність, емпатія, толерантність і готовність до партнерства з родиною - ті складники, які визначають ефективність сучасного педагога. Інноваційність у цьому вимірі полягає у впровадженні психологічних технік саморегуляції, розвитку резильєнтності та емоційного інтелекту педагога [4, с. 484].

Важливим є питання постійного професійного розвитку. Сурдопедагог має бути готовим до навчання впродовж життя, оскільки наукові дослідження та технології в галузі слухопротезування й педагогіки постійно оновлюються. У цьому контексті ефективними є форми неформальної освіти: тренінги, вебінари, участь у професійних спільнотах, міжнародних конференціях. Інноваційність полягає у використанні ресурсів відкритої освіти, онлайн-курсів, можливостей академічної мобільності. Це дає змогу фахівцеві бути інтегрованим у світовий освітній простір і водночас враховувати національний контекст [5].

Професійні компетентності сурдопедагога у нових освітніх реаліях мають також включати навички науково-дослідної діяльності. Вони полягають у вмінні аналізувати результати педагогічної практики, впроваджувати педагогічні експерименти, оцінювати ефективність застосованих методик. Такий підхід дозволяє створювати й поширювати інноваційні практики, забезпечувати доказовість педагогічних рішень. У цьому контексті важливими є співпраця з науковими установами, участь у грантових програмах, розробка методичних матеріалів.

Інноваційні підходи до формування компетентностей передбачають і використання культурологічного підходу. Діти з порушеннями слуху нерідко ідентифікують себе як представники Deaf-культури, що має власні цінності, традиції та мову – жестову. Тому сурдопедагог має бути готовим працювати на межі двох культур – світу чуючих і світу нечуючих, сприяти міжкультурному діалогу. Це потребує толерантності, гнучкості мислення й готовності до постійного пошуку балансу між різними моделями комунікації [4, с. 484].

Таким чином, розвиток професійних компетентностей сурдопедагога в сучасних умовах є багатовекторним процесом, що інтегрує інноваційні педагогічні, цифрові, соціальні та психологічні підходи. Сучасний фахівець має бути не лише носієм знань, але й активним агентом змін, здатним забезпечувати ефективність навчання, виховання та соціалізації дітей із порушенням слуху. Його професійна майстерність проявляється у вмінні поєднувати науковість і людяність, традицію й інновацію, індивідуальний підхід і командну роботу. Від того, наскільки якісно буде вибудувана система розвитку компетентностей сурдопедагога, залежить успішність реалізації права кожної дитини на доступну, якісну й безбар'єрну освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брик Р. Тенденції розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у контексті сучасних інноваційних процесів. *Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.* Тернопіль : ТОКІППО, 2021. № 24. С. 87–91.

2. Воронюк І. Психологічна інерція системи методів впливу як аспект проблеми забезпечення креативності взаємодії вчителів та учнів. *Вісник післядипломної освіти*, 2012. № 6. С. 229–240.

3. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. Ребухи. Тернопіль ЗУНУ, 2022. 143 с.

4. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти моногр. Нічуговська Л., Ніколенко Л. та ін.; Дніпро. Видавець Біла К. О., 2022. 484 с.

5. Часнікова О. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. Випуск №3(24), 2014 р. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/2607/ (дата звернення: 15.05.2025).

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

Вікторія Біленька,
асистентка кафедри соціології та соціальної роботи,
Державний вищий навчальний заклад
«Приазовський державний технічний університет»

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК УМОВА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В XXI ст., зважаючи на війну, що нині точиться на території України, в центрі Європи, особливе місце посідають професії, які мають на меті будь яку взаємодію з людьми, так звані професії «людина-людина». Адже саме спеціалісти цієї сфери здатні надати іншим ту чи іншу послугу від якої, можливо, навіть буде залежати життя.

По своїй суті, за визначенням вчених, соціальна робота є складним процесом для перебігу якого необхідна фундаментальні знання в різних сферах життя суспільства. Якісне виконання обов'язків у досліджуваній нами сфері залежить від вмінь, досвіду, особистісних якостей та компетентностей з одного боку та знання методів, прийомів, технологій соціальної роботи з іншого боку. Компетентністю є, в свою чергу, з одного боку здатність інтегрувати та використати свої вміння, знання та навички в сучасному суспільстві, а з іншого боку це поняття позначає експертність у певних сферах [1].

Л. Клос у своєму дослідженні вивчає портрет соціального працівника готового до здоров'язбережувальної діяльності та зазначає, про існування трьох ліній професійного розвитку людини:

1. лінія оперативної діяльності, тобто йдеться про засвоєння необхідних умінь, навичок та знань для роботи в соціальній сфері;
2. лінія соціалізації, тобто засвоєння професійних цінностей, що притаманні цій професії;
3. лінія особистісного саморозвитку, тобто йдеться про те, що людина повинна визначитися, хто вона у професії та ідентифікувати себе з нею, мати активну особистісну позицію, мотивацію до професійної діяльності та розуміння навіщо вона взагалі працює [3].

В той же час, як зазначає, Н. Горішна у своїй науковій роботі, проаналізувавши основні теоретичні підходи при підготовці соціальних працівників, вказує на те, що основною характеристикою соціального працівника є його компетентність, адже саме вона підтверджує здатність людини вести професійну діяльність ефективно та продуктивно в умовах у сучасних умовах, які змінюються надзвичайно швидко. Окрім того дослідниця акцентує увагу на важливості поєднувати теоретичні знання та вміння діяти, тобто застосовувати свої знання під час практичної роботи. Вона вказує на потребі у поєднанні знань з різних сфер для ефективного виконання обов'язків соціального працівника та водночас вузької спеціалізації при робот з багатьма аспектами та феноменами, що виникають в соціумі. Вчена також вказує на важливість володіння базовими навичками та наявності особистісних якостей, які допоможуть людині під час професійної діяльності [1].

При цьому за О. Карпенко структура особистісного потенціалу працівника виглядає наступним чином:

– його кваліфікація, тобто знання, вміння, навички професійні сфері;

– інтелектуальний потенціал, тобто чого людина здатна досягти та який її когнітивний потенціал;

– наскільки вона є працездатною з одного боку фізично, а з іншого ментально, тобто скільки вона може виконати інтелектуальної та/або фізичної роботи;

– рівень творчого потенціалу особистості;

– здатність до комунікації, тобто йдеться про вміння людини співпрацювати з іншими таким чином, щоб була наявна продуктивність, компроміс, чітка та якісна взаємодія;

– морально-етичний потенціал, тобто здатність людини засвоїти професійні цінності або ж наявні уже зазначені цінності при входженні у професійне середовище;

Окрім того вчені зазначають, що важливими є професійні якості соціального працівника такі як:

– схильність до лідерства та здатність брати на себе відповідальність в тому числі й за інших людей;

– наявність оптимістичного мислення;

– гарна пам'ять та здатність передавати знання, тобто навчати інших.

Е. Холостова виділяє три групи особистісних якостей соціального працівника такі як:

– психологічні характеристики, що дозволяють бути ефективним працівником у соціальній сфері;

– психолого-педагогічні якості, що сприяють особистісному зростанню соціального працівника;

– психолого-педагогічні здібності, що дозволяють людині чинити позитивний вплив як на людей з якими вона працює так і на пересічних громадян [1].

В загальному все, що робить соціальний працівник повинно сприяти безпеці інших, охороні здоров'я, захисту людей та покращенню їх життя. Від професійного успіху напряму залежить результативність роботи.

Отже, він повинен мати відповідні знання, вміння, навички, здатність навчатися, мати гарно розвинені м'які та спеціальні навички навички, мати відповідні психологічні характеристики, адже саме це його зробить компетентним спеціалістом та дозволить зробити його професійну діяльність результативною. Тому власне компетентність і є умовою ефективної професійної діяльності соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бибик Д. Компетентність фахівця соціальної сфери як умова його ефективної професійної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 2012 р.).* Хмельницький : ХІСТ Ун-ту «Україна», 2012. С. 23–26. URL : https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Akt_probl_pidgotovki_fah_soc_sferi_2012.pdf#page=23 (дата звернення: 19.09.2025 року).

2. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2009. № 16. С. 114–117. URL : https://www.researchgate.net/Profesijna_kompetentnist_socialnogo_pracivnika_ak_skladova_jogo_fahovoi_pidgotovki/Profesijna-kompetentnist-socialnogo-pracivnika-ak-skladova-jogo-fahovoi-pidgotovki.pdf (дата звернення: 19.09.2025 року).

3. Клос Л. Професійний портрет соціального працівника, готового до здоров'язбережувальної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доп. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 2013 р.).* Хмельницький : ХІСТ Ун-ту «Україна», 2013. С. 61–64. URL : https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/III_conf_Act_problemi_soc_spheri_14_11_13.pdf#page=61 (дата звернення: 19.09.2025 року).

Юлія Ватан,
докторка філософії з психології,
старша викладачка кафедри психології та соціальної роботи,
Національний університет «Одеська політехніка»

ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасні умови суспільного розвитку висувають підвищені вимоги до фахівців соціальної сфери. Соціальний працівник, працюючи з різними категоріями населення, має кваліфіковано приймати рішення, успішно й результативно діяти в екстремальних ситуаціях. Ефективність його діяльності безпосередньо залежить від рівня сформованості професійної компетентності, що забезпечує надання якісної соціальної допомоги відповідно до потреб людини та суспільства.

Професійна компетентність соціального працівника є сукупністю особистісних утворень (знань, умінь, якостей і досвіду), що зумовлюють готовність до виконання професійної діяльності на високому рівні та відповідно до вимог міжнародних і вітчизняних стандартів. Вона є багатоаспектною та динамічною – її зміст змінюється залежно від процесів, що відбуваються в освіті й суспільстві.

Структуру професійної компетентності можна зобразити у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: операційно-технічного, мотиваційно-практичного та практично-діяльнісного. До змісту першого входять професійні знання та навички, а також професійно важливі якості, тобто ті властивості особистості, що сприяють ефективному виконанню діяльності. Другий компонент передбачає відповідну спрямованість особистості, інтереси та потреби, що узгоджуються із цінностями соціальної роботи. Третій – засоби та результативні показники діяльності [3].

На нашу думку, кожний із зазначених компонентів професійної компетентності містить етичний складник, оскільки соціальна робота належить до тих видів професійної діяльності, що через високу соціальну відповідальність потребують не лише нормативно-правового, а й морального регулювання. Так, в операційно-технічному компоненті етичність виявляється в обізнаності щодо норм етичного кодексу соціального працівника та в умінні розв'язувати професійні завдання з їх урахуванням. Мотиваційно-практичний компонент передбачає готовність діяти відповідно до принципів гуманізму, справедливості, поваги до людської гідності, що визначає моральну спрямованість професійної поведінки фахівця. У практично-діяльнісному компоненті етичність пов'язується з відповідальним ставленням до результатів власної діяльності та створенням довіри у взаємодії з клієнтом і суспільством загалом.

Тією інтегральною властивістю, що забезпечує ціннісну єдність, моральну спрямованість і усвідомлене виконання професійних функцій соціальним працівником, постає етична свідомість. Вона є «відображенням соціального буття і діяльності, яке виникає у процесі професійних відношень» [1, с. 473]. Її сутність полягає в суб'єктивному відбитті моралі як загальних ідей щодо належної поведінки та діяльності [1].

Оскільки саме етична свідомість визначає моральну зрілість і професійну відповідальність фахівця, її формування є важливим завданням професійної підготовки в закладах вищої освіти. Саме під час оволодіння спеціальністю

розпочинається становлення особистості майбутнього соціального працівника як носія гуманістичних цінностей і принципів соціальної справедливості [4].

Закладання основ професійної етики й тим паче формування етичної свідомості має бути не стихійним, а цілеспрямованим процесом, що передбачає інтеграцію професійно-орієнтованих дисциплін засобами контекстного підходу. Застосуванню конкретних методів, форм і технологій передує теоретичне обґрунтування їхньої ефективності в заданих умовах [2]. Визначимо їх.

Розгляд етичної свідомості як складника професійної компетентності соціального працівника дає нам змогу стверджувати, що умови її формування значною мірою збігаються з тими, що створюються задля розвитку професійної компетентності загалом. Це підтверджується результатами освітньої практики, зокрема досвідом викладання навчальних дисциплін, що мають професійно-етичну спрямованість. Серед таких умов [3] найважливішими є:

1) спрямованість психолого-педагогічної підготовки у ЗВО на забезпечення результату, яким у цьому разі постає професійно-етична компетентність соціального працівника;

2) відбір змісту проблемних ситуацій і його структурування відповідно до типів етичних проблем або дилем, із якими може зіткнутися соціальний працівник;

3) поєднання традиційних методів (аналіз проблемних ситуацій, практичні завдання) з активними (дискусії, дебати, рольові та ділова ігри, тренінги тощо), що забезпечує осмислення теоретичних знань із професійної етики із можливістю відпрацювання конкретних навичок розв'язання етичних проблем.

Визначені умови створюють основу для реалізації конкретних педагогічних методів і технологій, спрямованих на розвиток етичної свідомості майбутніх соціальних працівників. Для зручності опис методів зробимо відповідно до розглянутої вище структури етичної свідомості.

Такий компонент етичної свідомості як моральні знання передбачає обізнаність щодо етичних норм і принципів, закріплених у кодексах, а також розуміння шляхів розв'язання типових етичних дилем та алгоритмів дій у складних ситуаціях. Формування моральних знань відбувається переважно під час лекційних і практичних занять, де подається теоретичний матеріал і відбувається його осмислення у формі дискусій. Ефективними є також метод кейсів, проєктні роботи, тестування й контрольні завдання, що сприяють засвоєнню етичних засновків професійної діяльності.

Моральні переконання відбивають суб'єктивне оцінне ставлення до етичних норм, сформовані судження про добро, справедливість і соціальну відповідальність. Цей компонент етичної свідомості, окрім знання певних правил, передбачає визнання їхньої цінності та прагнення послуговуватися ними в професійній діяльності. Для розвитку моральних переконань ефективними є методи активного залучення студентів до обговорення моральних дилем з обов'язковим зазначенням можливих негативних наслідків неправильно прийнятого рішення. Задля тренування навичок поведінки, що базується на етичних переконаннях, використовуються також дискусії, дебати, рольові ігри, під час яких учасники моделюють професійні ситуації та приймають етичні рішення.

Моральні потреби є найвищим рівнем розвитку етичної свідомості, що виявляється в мотивації діяти відповідно до норм професійної моралі. Це передбачає високий рівень самодисципліни, готовності до самоконтролю та постійного самовдосконалення. Розвивати цей рівень допомагають психологічні тренінги, спрямовані на розвиток емпатії, стресостійкості й саморегуляції, а

також участь у волонтерських і соціальних проєктах, що забезпечують практичне застосування етичних принципів.

Отже, етична свідомість соціального працівника є необхідною умовою ефективності його професійної діяльності. Вона визначає здатність приймати морально обґрунтовані рішення, дотримуватися стандартів і цінностей фаху, а також відповідально взаємодіяти з клієнтами та колегами. Вдосконалення етичної свідомості відбувається впродовж усього професійного життя фахівця, проте її розвиток має розпочинатися ще в закладі вищої освіти. Реалізація цього завдання здійснюється через застосування різних методів – лекцій, кейс-стаді, рольових та ділових ігор, тренінгів і соціально-практичних проєктів, що сприяють засвоєнню моральних знань, розвитку етичних переконань і формуванню стійких етичних потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобро А. Зміст та структура професійної етики в соціальній роботі. *Молодий вчений.* 2018. № 4(56). С. 472–475.

2. Зозуляк-Случик Р. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 460 с.

3. Садовська Е., Ярошенко А. Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 113 с.

4. Стеца Н. Етичні засади професійної діяльності соціального працівника. *Молодь і ринок.* 2024. № 11(231). С. 116–120.

Лілія Вейланде,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ІННОВАЦІЙНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ВІД СТАНДАРТУ ДО SMART-НАВЧАННЯ

Фундаментальні зміни в освітній сфері висувають нові, більш комплексні вимоги до кваліфікації педагогічних працівників. Важливим орієнтиром для цієї трансформації виступає Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 610 від 23.03.2021 р. Цей документ містить сукупність професійних та особистісних вимог до педагога і встановлює єдині критерії до змісту та якості його діяльності, що є основою для планування атестації та прийому на роботу. Ключова ідея стандарту полягає у формуванні бажаного образу кінцевого результату, до якого має прагнути кожен викладач у своїй професійній траєкторії.

Серед оновлених вимог до змісту професійної діяльності особлива увага приділяється правовій грамотності. Стандарт прямо вказує на необхідність знання основних нормативно-правових актів, що регламентують процеси навчання та виховання, а також володіння основами трудового права. Більше того, використання базових правових знань у різних аспектах професійної діяльності визнано однією із загальнокультурних компетенцій сучасного педагога.

Таким чином, правова підготовка майбутнього викладача має бути спрямована на забезпечення правової грамотності як однієї з визначальних складових його професіоналізму. Здійснення якісної педагогічної діяльності неможливе без глибокого розуміння правових норм, системи управління освітою, нормативно-правового забезпечення освітнього процесу та усвідомлення прав і обов'язків усіх його учасників. Це зумовлює підвищені вимоги до рівня правової компетентності, які, зокрема, охоплюють: знання системи законодавства держави та її взаємопов'язаних елементів, володіння нормативно-правовою базою освітньої організації, поінформованість щодо антикорупційної політики та трудового законодавства, а також знання засад цивільного, сімейного та кримінального права в межах педагогічної діяльності.

Правова підготовка, що відповідає цим високим вимогам, потребує розробки та впровадження нових засобів і умов її формування. До таких умов належить: ретельний відбір змісту і методик правової підготовки; планування освітніх етапів з орієнтацією на особистісні та професійні особливості здобувачів; активне застосування інноваційних технологій та методів; створення специфічних навчально-методичних комплексів та розробка системи дидактичних і ситуаційних правових практикумів. Все це окреслює ключові напрями розвитку методики формування правової компетентності.

Науковці пропонують низку конкретних методичних та організаційних рішень. Наприклад, О. Попадич акцентує на значущості когнітивного компоненту правової компетентності, пропонуючи його формування через запровадження обов'язкових навчальних дисциплін правової спрямованості, таких як «Освітнє право» та «Право інтелектуальної власності в освіті» [1]. Н. Тюрде та В. Ливенцова виступають за інтеграцію позааудиторних заходів, включаючи налагодження взаємодії з державними органами для організації

зустрічей та постійний моніторинг потреб студентів у правових знаннях шляхом анкетування [5].

В. Ситянін розробив концепцію цільової програми формування правової компетентності, яка спрямована на актуалізацію знань із професійних правових відносин, а також на педагогічну підтримку самонавчання студентів у розв'язанні правових ситуацій. Така програма може бути реалізована через впровадження спеціального курсу «Правова компетентність викладача вищої школи» та використання дидактичного комплексу, що включає дискусії, проблемні кейс-завдання, вирішення ситуаційних завдань та онлайн-консультації [4].

Досвід Л. Рябової у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка демонструє ефективність організаційних заходів підтримки, зокрема: випуск постійно-діючого інформаційно-аналітичного бюлетеня, функціонування спеціальної сторінки правових знань на сайті, проведення спецкурсу для нових співробітників та надання консультаційної служби для викладачів [3].

Ефективними засобами формування компетенції визнаються різноманітні інтерактивні методи навчання, такі як правові ситуації, ділові ігри, діалоги, дискусії та імітаційні вправи. Ці методи пропонується використовувати на практичних заняттях, інтегруючи контекстно-орієнтований зміст у курси педагогічних дисциплін. О. Радкевич узагальнив багаторічний досвід, виділивши як найбільш дієві інноваційні технології навчання: тренінгові, кейс-технології, технологію проектного навчання та портфоліо [2].

На сучасному етапі розвитку освіти неможливо ігнорувати роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як інноваційного засобу обміну інформацією між учасниками освітнього процесу. Запровадження ІКТ спрямоване на підвищення якості освіти, стимулювання пізнавальних процесів та розвиток групової й індивідуальної діяльності здобувачів. Воно забезпечує реалізацію головного завдання закладів вищої освіти щодо надання фундаментальної професійної та загальнокультурної підготовки.

Хоча поняття «інформаційні технології» (ІТ) з'явилося раніше, ІКТ є узагальненим терміном, що підкреслює інтеграцію телекомунікацій, комп'ютерів, програмного забезпечення та аудіовізуальних систем. У науково-педагогічній літературі ІКТ визначаються як різноманітні технологічні інструменти, що використовуються для спілкування, створення, поширення та управління інформацією, а також як сукупність методів, засобів та прийомів для роботи з графічними, текстовими, цифровими, аудіо- та відеоданими на базі комп'ютерних мереж.

Активне використання ІКТ зумовило появу концепції Інтернет-підтримки освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання. Інтернет-підтримка трактується як технологія організації навчального процесу з використанням Інтернет-ресурсів, де викладач відіграє керуючу роль, або як система спільної навчальної діяльності, забезпечена інформаційними технологіями. Я. Котко визначає її як педагогічно зумовлене використання Інтернет-ресурсів, спрямоване на підвищення ефективності професійної підготовки вчителя.

Виходячи з класифікації ІКТ, можна виділити використання веб-технологій для формування правової компетентності. Наприклад, блоги як постійно оновлювані сайти можуть містити символьні, графічні та відеодані для відображення навчального змісту. Соціальний сервіс YouTube виступає цінним джерелом навчальних відеоматеріалів, дозволяючи ознайомлювати студентів із правовими аспектами та технологією опрацювання відеоінформації. Вікі-

ресурси, як-от Вікіпедія, слугують для початкового ознайомлення з матеріалом та завдяки гіпертекстовій системі забезпечують швидке тлумачення незрозумілих понять. Крім того, веб-квести дозволяють організовувати самостійну дослідницько-пошукову діяльність, що включає вирішення проблемних завдань з елементами гри за ролями та використанням Інтернет-ресурсів.

Найсучаснішим вектором розвитку ІКТ є Smart-технології, які включають концепцію Smart-навчання. Тривають спроби дослідників визначити це поняття, але загалом воно описується як людиноцентричний та самостійний метод навчання, що інтегрує технології інтелектуальної інформаційної комунікації з навчальним середовищем. Інші фахівці визначають Smart-навчання як інтелектуальне та адаптивне навчання, що сприяє розвитку навичок мислення та вирішення проблем за допомогою різних інтелектуальних пристроїв. Практична цінність Smart-навчання полягає у звільненні викладача від постійної фронтальної роботи, дозволяючи керувати навчальним процесом за допомогою спеціальних застосунків та пов'язувати навчання в комп'ютерному залі з іншою діяльністю закладу вищої освіти.

Узагальнення наявних Інтернет-ресурсів підтверджує існування значного арсеналу інструментів для створення освітнього контенту, необхідного для формування правової компетентності. Ці інструменти охоплюють широкий спектр: від універсальних програмних пакетів та засобів роботи з мультимедійною інформацією, до спеціалізованих платформ для створення креативних презентацій (наприклад, ClearSlide, Prezi, TopHat), цифрових інструментів для графіки та інфографіки (Canva, Piktochart), ресурсів для редагування відео (Camtasia, Flipgrid) та створення тестів (Google форми, Quizizz). Також до цієї категорії входять інструменти для роботи з ментальними картами (Mindmeister), онлайн-дошки (Padle, Twiddla) та освітні платформи (Google Classroom, Kahoot!, Learningsapps).

Використання цієї багатогранної палітри цифрових ресурсів дає можливість організувати пізнавальне, мотиване та гнучке освітнє середовище, яке відповідає запитам професійного стандарту і є необхідною умовою для якісної підготовки майбутніх викладачів. Інтеграція інноваційних методичних підходів та Smart-технологій забезпечує формування правової компетентності на рівні, який вимагає сучасний високотехнологічний освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Попадич О. Методики формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород. 2016. Вип. 2. С. 189–192. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_2_51 (дата звернення : 02.10.2025).

2. Радкевич О. Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: теорія і практика : монографія. Київ : Майстер Книг, 2020. 400 с.

3. Рябова Л. Правова компетентність учнівської і студентської молоді як предмет педагогічного дослідження. *Наукові записки*. Запоріжжя. 2016, № 3 С.121-127 http://dspace.tnpu.edu.ua/RIABOVOL.pdf (дата звернення : 05.10.2025).

4. Ситянін В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00. Київ, 2010. 21 с.

5. Тюрдё Н. С., Ливенцова В. Формирование правового сознания у студентов неюридических факультетов. *ППМБПФВС.* 2008. № 11. URL : https://cyberleninka.ru/ article/n/formirovanie-pravovogo-soznaniya-u-studentov-neyuridicheskih-fakultetov (дата звернення : 21.09.2025).

Катерина Галєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»

Аліна Брусенко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ ВНУТРІШНЬОГО ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Професійна діяльність соціальних працівників часто супроводжується високим рівнем емоційного навантаження, стресовими ситуаціями та необхідністю взаємодії з вразливими категоріями населення. Такі умови можуть призводити до зниження мотивації, виснаження, появи ознак професійного вигорання та втрати відчуття внутрішньої рівноваги [3]. Тому особливої актуальності набуває питання відновлення внутрішніх ресурсів і підтримки психологічної стійкості соціальних працівників.

Аналіз наукової літератури та вивчення практичного досвіду фахівців соціальної сфери свідчать, що одним із ключових чинників, що сприяє ефективному самовідновленню та збереженню професійної працездатності є самоефективність – внутрішнє переконання людини у власній здатності долати труднощі, діяти успішно у складних ситуаціях і досягати поставлених цілей.

Концепція самоефективності, розроблена А. Бандурою, розглядається як провідний психологічний механізм, який визначає рівень адаптації, саморегуляції та життєстійкості особистості [1].

Високий рівень самоефективності для фахівців соціальної сфери є не лише показником професійної компетентності, а й ресурсом внутрішнього відновлення, що дозволяє зберігати мотивації до роботи, оптимізм і здатність ефективно допомагати іншим, незважаючи на обставини [2].

Поняття самоефективності було запроваджене А. Бандурою в межах соціально-когнітивної теорії особистості. Він розглядав його як систему переконань людини про власну здатність організовувати та виконувати дії необхідні для досягнення бажаних результатів [1].

Самоефективність є набутою рисою, що формується через життєвий досвід, завдяки усвідомленню власних досягнень, соціальній підтримці, успішному вирішенню труднощів [5].

Окрім того, самоефективність можна трактувати як внутрішній регулятор поведінки, котрий впливає на емоційний стан, здатність до самоконтролю, рівень мотивації. Високий показник самоефективності забезпечує впевненість у власних силах, готовність приймати виклики, відновлення після стресу. Однак, низький показник самоефективності асоціюється з відчуттям безпорадності, підвищеною вразливістю, уникненням складних ситуацій [1; 5].

Оскільки, діяльність соціальних працівників тісно пов’язана з необхідністю допомагати іншим, емоційним залученням, тому самоефективність набуває значення механізму внутрішнього відновлення. Вона допомагає зберігати відчуття контролю, віри у власну компетентність, професійну значущість [3; 4]. Розвинена самоефективність сприяє підвищенню життєстійкості, розвитку саморегуляції й ефективному використанню особистісних ресурсів.

У контексті соціальної роботи самоефективність розглядається як багатогранне психологічне утворення, що поєднує емоційні, когнітивні та мотиваційні складові та забезпечує процес самовідновлення фахівця в умовах професійних викликів [2; 4].

Аналіз наукових підходів дозволяє розглядати самоефективність не лише індивідуальна якість, а й динамічний механізм, що забезпечує адаптацію особистості до професійних і життєвих викликів, у цій структурі поєднуються когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні компоненти, завдяки яким особистість здатна підтримувати внутрішній стан [1; 5].

Дослідники підкреслюють, що самоефективність – як переконання у власній спроможності успішно діяти – є основою для внутрішнього відновлення та саморегуляції. Так, людина з високим рівнем самоефективності, зазвичай, схильна інтерпретувати труднощі не як загрозу, а як виклик, що сприяє збереженню психологічної рівноваги [2].

У контексті діяльності соціальних працівників самоефективність має важливе значення, адже вона стає внутрішнім ресурсом, який допомагає не лише виконувати професійні обов'язки, а й підтримувати власне емоційне благополуччя [4].

Розвиток самоефективності сприяє підвищенню життєстійкості – здатності людини відновлюватися після стресових ситуацій і зберігати продуктивну діяльність [4; 5]. Самоефективність і життєстійкість взаємопов'язані: перша створює мотиваційне підґрунтя, а друга забезпечує стійкість результатів. Таким чином, самоефективність виконує роль базового механізму, який активує процеси внутрішнього відновлення соціальних працівників і сприяє збереженню їхнього професійного потенціалу.

Отже, самоефективність можна розглядати як ключовий механізм внутрішнього відновлення соціальних працівників, розвиток якого сприяє формуванню почуття компетентності, контролю над власними діями та ситуацією, підвищує рівень саморегуляції та життєстійкості. Що у свою чергу, зменшує ризик емоційного виснаження, професійного вигорання та підвищує ефективність виконання професійних обов'язків і задоволеність працею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

2. Гуменюк О. Психологічна стійкість та ресурси особистості в умовах професійних викликів. *Актуальні проблеми психології.* 2021. Т. 9, Вип. 7. С. 112–120.

3. Карамушка Л. Психологічне забезпечення діяльності соціальних працівників: навч. посібник. Київ: Либідь, 2020. 256 с.

4. Чорна О. Життєстійкість і професійне вигорання соціальних працівників: психолого-соціальні аспекти. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2021. № 2. С. 45-53.

5. Шаповаленко І. Психологія саморозвитку та самоефективності особистості. Київ: Академвидав, 2019. 212 с.

Марія Кузьміна,
докторка філософії у галузі соціальної роботи,
доцентка кафедри соціальної роботи,
Національний університет «Запорізька політехніка»

КЛАСИФІКАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У контексті сучасних викликів соціальна робота вимагає якісно нової парадигми підготовки фахівців, орієнтованої не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток гнучких, комунікативних, цифрових та критичних компетентностей. Трансформаційні процеси в суспільстві, зумовлені як глобалізацією, так і воєнними подіями, актуалізують потребу в переосмисленні структури й змісту професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Сучасні виклики, пов'язані з динамічними змінами у соціальному середовищі та стрімким розвитком цифрових технологій, обумовлюють необхідність формування нової парадигми підготовки соціальних працівників. Вона має поєднувати глибокі теоретичні знання із розвитком гнучких компетентностей, що забезпечують ефективну професійну діяльність в умовах невизначеності та складних соціальних трансформацій.

Проблема класифікації компетентностей майбутніх соціальних працівників є надзвичайно актуальною, оскільки від правильної структуризації залежить не лише якість освіти, а й успішність інтеграції фахівців у професійне середовище. Наукові дослідження підкреслюють багатовекторність цього процесу, акцентуючи увагу на когнітивних, мотиваційних, емоційних та діяльнісних складових, що відображено у працях [3; 4]. У зв'язку з цифровою трансформацією суспільства, цифрові та комунікативні навички стають невід'ємною частиною професійної компетентності [1].

Виділення ключових блоків компетентностей – фахових, міжособистісних, цифрових, етичних та особистісно-рефлексивних – дозволяє системно підійти до формування професійної готовності майбутніх фахівців. Фахові компетентності забезпечують основу знань, необхідних для реалізації соціальної роботи відповідно до законодавства та професійних стандартів. Міжособистісні навички, зокрема емпатія та комунікація, формують здатність ефективно взаємодіяти з клієнтами та колегами. Цифрові компетентності відкривають нові можливості для організації соціального супроводу, дозволяють впроваджувати інноваційні інструменти у професійну практику. Етичні компоненти сприяють дотриманню високих стандартів професійної діяльності та захисту прав клієнтів. Особистісно-рефлексивні компетентності є основою саморозвитку та підтримки професійної ідентичності, що має особливе значення в умовах швидких змін.

Варто наголосити, що формування компетентностей не може бути обмеженим виключно аудиторним навчанням. Сучасна освіта соціального працівника має враховувати практичні потреби ринку праці, тому надзвичайно важливо впроваджувати партнерські моделі з роботодавцями, організовувати стажування, практику та супервізію. Такі підходи значно підвищують рівень готовності випускників до виконання професійних обов'язків та сприяють більш ефективній адаптації у реальних соціальних умовах [2; 5; 6].

Отже, класифікація професійних компетентностей є ключовим інструментом не лише для систематизації освітнього процесу, але й для

забезпечення якості підготовки, що відповідає сучасним викликам і запитам соціальної сфери.

Науковий дискурс свідчить про багатовекторність підходів до класифікації професійних компетентностей. Так, у роботах [3; 4] виділено когнітивно-професійний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти. У праці «Forecasting Career-And Competence Indicators…» [1] запропоновано врахування цифрових та комунікативних навичок як ключових у контексті цифрової трансформації.

Компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи доцільно поділяти на такі блоки:

1. Фахові (предметні) – включають знання соціального законодавства, технологій соціальної роботи, методів діагностики та оцінювання;
2. Міжособистісні – здатність до емпатії, активного слухання, ненасильницької комунікації, формування довіри;
3. Цифрові компетентності – вміння використовувати цифрові інструменти для соціального супроводу, документообігу, моніторингу кейсів;
4. Етичні – дотримання професійних стандартів, повага до гідності клієнта, недискримінаційний підхід;
5. Особистісно-рефлексивні – здатність до самоаналізу, саморегуляції, відповідальності, професійної ідентичності.

Узагальнюючи дослідження [2; 5; 6], варто зазначити, що формування компетентностей є динамічним процесом, що потребує не лише аудиторної роботи, а й партнерства з роботодавцями, практичної підготовки, стажування та супервізії.

Класифікація професійних компетентностей дозволяє не лише структурувати освітній процес, а й ефективніше оцінювати якість підготовки здобувачів, адаптуючи їх до реальних запитів соціальної сфери.

У підсумку, аналіз сучасних тенденцій в освітній підготовці соціальних працівників засвідчує необхідність переосмислення структури професійної компетентності з урахуванням соціальних змін та викликів цифрової епохи. Компетентнісний підхід, що інтегрує предметні знання, міжособистісні навички, цифрову грамотність та особистісні якості, створює цілісну модель фахової підготовки, здатну відповісти на вимоги сучасної практики.

Класифікація компетентностей не лише сприяє упорядкуванню освітнього процесу, але й забезпечує його практичну спрямованість, створюючи умови для формування фахівців, які володіють комплексом навичок, необхідних для ефективної соціальної роботи. Важливим є також розвиток партнерства між закладами вищої освіти та соціальними інституціями, що дозволяє посилити практичну складову навчання і підвищити готовність випускників до виконання професійних завдань у реальному соціальному середовищі.

Таким чином, системний, компетентнісно орієнтований підхід до підготовки соціальних працівників є ключовим чинником забезпечення їх професійної ефективності та соціальної відповідальності у сучасних умовах.

Отже, у сучасних умовах соціальних змін і професійних викликів важливо переосмислити структуру професійної компетентності соціального працівника. Доцільним є впровадження компетентнісного підходу, що базується на інтеграції предметних знань, особистісних якостей і практичних навичок. Класифікація компетентностей дозволяє з одного боку – забезпечити цілісність освітнього процесу, з іншого – забезпечити відповідність підготовки реальним потребам соціальної практики.

Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на розроблення індикаторів сформованості компетентностей, їх цифрової оцінки, а також адаптації освітніх програм до нових викликів. Систематизація компетентностей не є статичною, вона повинна реагувати на зміни соціального запиту, політичних обставин, демографічної ситуації, а також розвиток цифрових інструментів в соціальній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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 (дата звернення: 10.10.2025).
2. Kuzmina M. Training of Future Social Work Specialists: New Approaches to Forming Professional Competence in Higher Education. National University “Zaporizhzhia Polytechnic”. Warsaw : East European Association of Scientists, 2025. 203 p. URL : https://doi.org/10.5281/zenodo.15288534 (дата звернення: 10.10.2025).
3. Кузьміна М. Наукові рефлексії спектра професійних компетенцій випускників спеціальності 231 «Соціальна робота». *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1(4). С. 166–176. URL : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15 (дата звернення: 10.10.2025).
4. Кузьміна М. 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: 10.10.2025).
5. Кузьміна М., Масюк О., Кузьмін В., Мєщан І. 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://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-18 (дата звернення: 10.10.2025).
6. 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: 10.10.2025).

Юлія Кулінка,
кандидатка педагогічних наук,
деканка факультету педагогічної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет

ІЗОТЕРАПІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні зумовлює необхідність забезпечення всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У роботі з цією категорією дітей особливого значення набуває використання гнучких, варіативних методів корекції, серед яких вагоме місце посідає арттерапія. Вона дає змогу через процес спонтанної творчості м'яко і ненав'язливо вивчати дитину, розкривати її ціннісні орієнтири, інтереси, внутрішній світ, емоційний стан та індивідуальні особливості. Творча діяльність виступає ефективним засобом поєднання виховних, розвивальних, діагностичних і корекційних завдань, створюючи підґрунтя для формування довірливих взаємин, позитивного емоційного контакту й успішної соціальної адаптації дитини.

Разом з тим, аналіз практики використання арттерапевтичних методик у системі логопедичної допомоги та психолого-педагогічної підтримки свідчить, що сьогодні мистецькі засоби застосовуються переважно фрагментарно – переважно для зниження емоційної напруги та розвитку комунікативних умінь дітей. Однак потенціал арттерапії значно ширший: вона здатна виконувати корекційні, виховні, навчальні та розвивальні функції у комплексному підході до дитини. Саме тому важливо, щоб арттерапевтичні методи не залишалися винятковим інструментом фахівців, а активно інтегрувалися у систему корекційно-педагогічної роботи логопедів та інших фахівців інклюзивної освіти.

Одним із важливих напрямів підготовки таких фахівців є опанування методів арттерапії, зокрема ізотерапії – терапії засобами образотворчого мистецтва. Ізотерапія сприяє гармонізації емоційного стану, розвитку уяви, моторики, мислення та соціалізації дітей з різними видами порушень розвитку. Тому важливо, щоб майбутні педагоги володіли не лише теоретичними знаннями, а й практичними навичками використання ізотерапевтичних методів у роботі з дітьми.

Ізотерапія – це метод лікувального та корекційного впливу, який здійснюється через образотворчу діяльність. За формою організації вона може проводитися як індивідуально, так і в групах [1, с. 87]. У сучасній вітчизняній і зарубіжній практиці (В. Фолке, Т. Келлер, Р. Хайкін, М. Бурно) виокремлюють основні напрями застосування ізотерапії:

– використання готових творів образотворчого мистецтва з метою їх аналізу, осмислення та інтерпретації учасниками терапії;

– стимулювання самостійної творчої активності особистості в процесі художньої діяльності, що сприяє емоційному розвантаженню, самопізнанню та особистісному розвитку [2].

Ізотерапія використовує малювання, ліплення, аплікацію, колаж, змішану техніку як засіб вираження внутрішнього світу особистості. Для дітей з ООП це не лише творчість, а й спосіб комунікації, самовираження та подолання емоційної напруги.

У процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних умовах важливо формувати розуміння терапевтичного потенціалу мистецтва, розвивати

емоційну чутливість, емпатію, уміння створювати безпечне, доброзичливе освітнє середовище. Під час навчання студенти можуть опановувати методи ізотерапії через практичні заняття з декоративного мистецтва, художньо-творчі майстерні, курси з артпедагогіки, участь у тренінгах і проектах.

З метою якісної професійної підготовки фахівців для роботи з дітьми з ООП пропонується вибірковий курс «Ізотерапія в психолого-педагогічній роботі з дітьми з ООП» [3], який передбачає формування у здобувачів освіти знань про теоретичні засади та практичні можливості ізотерапії, оволодіння сучасними техніками арттерапевтичного малювання, розвиток умінь застосовувати методи ізотерапії в корекційно-розвивальній роботі, створення безпечного терапевтичного простору та організацію індивідуальної й групової взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Представлена програма з ізотерапії відображає комплексний підхід до формування професійної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти, зокрема логопедів, до використання засобів образотворчого мистецтва в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Її зміст побудовано логічно – від розуміння теоретичних основ арттерапії до практичного опанування різних технік, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу у професійній освіті.

Лекції орієнтовані на практичну діяльність логопеда: розглядається значення ізотерапії у розвитку мовлення дітей з ООП, специфіка її використання у логопедичній практиці, етапи проведення артсесій, а також організація ізотерапевтичного простору. Важливим акцентом є залучення родини дитини до творчого процесу – через спільну діяльність, сімейні арт-сесії та домашні завдання. Такий підхід розкриває гуманістичну ідею ізотерапії як засобу емоційної підтримки, психокорекції та налагодження партнерської взаємодії між дитиною, батьками й педагогом.

Практичний блок програми представлено широким спектром технік – від класичних («акварель по мокрому», «граттаж», «колаж») до сучасних експресивних методів («набризкування», «воскографія», «мандала», «монотипія»). Завдання практикумів побудовані з урахуванням принципів індивідуалізації, розвитку сенсорики, моторики, емоційного інтелекту та самовираження дітей з ООП. Особливої уваги заслуговує техніка малювання сипучими матеріалами, що розвиває дрібну моторику і тактильну чутливість, а також методика «пальчикових фарб», яка сприяє зниженню рівня тривожності й формуванню позитивного емоційного досвіду.

Самостійна робота студентів спрямована на розвиток творчої ініціативи та педагогічної рефлексії. Вона включає розробку і проведення власних ізотерапевтичних занять, створення проєктів для дітей з ООП у закладах освіти, а також оформлення портфоліо з техніками ізотерапії. Такий формат навчальної діяльності сприяє формуванню у студентів ключових професійних компетентностей: креативності, емпатії, аналітичного мислення, вміння добирати терапевтичні методи відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Таким чином, аналіз програми свідчить, що ізотерапія виступає не лише як інструмент художнього розвитку, але як цілісний психолого-педагогічний засіб у системі підготовки фахівців для роботи з дітьми з ООП. Вона інтегрує знання з педагогіки, психології, логопедії та мистецтвознавства, формуючи у майбутніх педагогів здатність бачити в мистецтві шлях до емоційного оздоровлення, розвитку комунікації та соціалізації дитини.

Отже, результатом упровадження елементів ізотерапії у професійну підготовку майбутніх педагогів є формування таких компетентностей:

гуманістичне світобачення, здатність до рефлексії, педагогічна толерантність, готовність до роботи з дітьми різних категорій, володіння сучасними корекційно-розвивальними технологіями.

Ізотерапія є ефективним засобом розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП. Вона сприяє формуванню емпатійності, креативності, емоційної стабільності та педагогічної майстерності. Інтеграція ізотерапії у зміст педагогічної освіти дозволяє підготувати фахівців нового покоління, здатних застосовувати інноваційні гуманістично орієнтовані підходи у навчанні та вихованні дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасимова Ю. Арт-терапевтичні технології. Ізотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку : метод. посіб. Кривий ріг : КСДНЗ, 2020. 234 с.

2. Дабіжа К., Дабіжа Л., Комарівська Н. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. URL : https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5038/4441 (дата звернення: 13.10.2025)

3. Кулінка Ю. Ізотерапія в психолого-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: робоча програма навчальної дисципліни. Кривий Ріг : КДПУ, 2025, 17 с.

Алім Нурі огли Мустафаєв,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

РОЗВИТОК ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У сучасних умовах стрімкої цифровізації суспільства та державного управління професійна діяльність соціального фахівця зазнає суттєвих трансформацій. Після початку повномасштабної війни цифровізація соціальної сфери в Україні стала не просто технологічним трендом, а необхідністю – інструментом забезпечення безперервності надання соціальних послуг, особливо для внутрішньо переміщених осіб, біженців та інших вразливих груп населення. Запровадження Єдиної інформаційної системи соціальної сфери (ЄІССС) дало змогу громадянам отримувати послуги незалежно від місця перебування, а запуск Соціального вебпорталу [3] дозволив подавати заяви та відстежувати їх онлайн. Такі технологічні зміни стали важливим етапом у побудові клієнтоорієнтованої соціальної політики, однак водночас висвітлили гострий дефіцит цифрових навичок серед працівників системи соціального захисту.

Професійна компетентність сучасного соціального фахівця неможлива без володіння цифровими інструментами, знання електронних сервісів і розуміння принципів обробки та захисту персональних даних. Як зазначає Семігіна [7], у процесі цифрової модернізації соціальної сфери успіх інновацій безпосередньо залежить від рівня готовності фахівців до використання нових технологій. Дані емпіричних досліджень [5] свідчать, що лише близько двох третин соціальних працівників володіють базовими цифровими навичками, а рівень ІКТ-компетентності суттєво різниться між міськими та сільськими громадами. Це створює ризики неефективності електронних сервісів, обмеження доступу до послуг для найуразливіших груп і підриває принцип рівності можливостей, задекларований у державних стратегіях цифровізації.

Дослідження Ігнатенко та Садзаглішвілі [4] демонструє, що впровадження цифрових рішень у роботу соціальних служб, зокрема з ВПО, суттєво підвищує швидкість реагування та прозорість процесів. Водночас автори звертають увагу на нові виклики: послаблення міжособистісного контакту між фахівцем і клієнтом, ризики втрати емпатійного аспекту, технічну нерівність між регіонами. Тому цифрова компетентність соціального працівника має бути не лише технічною, а й гуманістичною – орієнтованою на збереження етичних принципів, конфіденційності та підтримку людської гідності в цифровому середовищі.

Аналіз сучасних нормативних документів, досліджень і освітніх практик дає змогу визначити кілька ключових складових цифрової компетентності соціального фахівця. По-перше, інформаційна грамотність, що включає здатність знаходити, критично оцінювати й використовувати дані з цифрових джерел і державних реєстрів. По-друге, технологічна компетентність, яка передбачає роботу з електронними платформами соціального захисту, обробку заяв, адміністрування кейсів через інформаційні системи. По-третє, цифрова комунікація – уміння підтримувати професійний діалог із клієнтами онлайн, здійснювати дистанційні консультації, дотримуючись правил цифрового етикету. Четвертим елементом є етична та правова відповідальність: дотримання конфіденційності, захист персональних даних і протидія цифровій дискримінації. Нарешті, важливою є аналітична та інноваційна складова, тобто

здатність соціального працівника використовувати цифрові дані для прогнозування потреб клієнтів, розробки інтервенцій і впровадження нових сервісних рішень.

Формування цих компетентностей в умовах закладу вищої освіти потребує системних змін у змісті й методиці підготовки фахівців. Освітні програми соціальної роботи та реабілітації мають передбачати інтеграцію цифрових дисциплін і модулів: «Цифрові технології у соціальній роботі», «Етика та безпека даних», «Інформаційні системи соціального захисту». Практичні заняття можуть реалізовуватись у форматі симуляцій, тренінгів, роботи з реальними державними платформами – ЄІССС чи Соціальним порталом. Участь студентів у цифрових проєктах (наприклад, створення онлайн-довідників чи чат-ботів для ВПО) сприяє розвитку не лише технічних, а й комунікативних, аналітичних і креативних навичок.

Важливо, щоб підготовка фахівців відбувалася у партнерстві між університетами, органами соціального захисту, міжнародними організаціями та ІТ-структурами. Така співпраця дозволяє забезпечити актуальність навчальних програм, доступ до сучасного програмного забезпечення й можливість проходження стажувань у цифрових сервісах. Не менш актуальним є підвищення цифрової компетентності викладачів – через курси, тренінги та академічну мобільність.

Таким чином, цифрові навички перестають бути додатковою складовою професійної підготовки й перетворюються на її ядро. Соціальний фахівець без здатності працювати з цифровими платформами не може забезпечити повноцінну підтримку клієнтів, а отже — не відповідає сучасному розумінню професійної компетентності. Цифровізація соціальної сфери не лише оновлює зміст соціальної роботи, але й трансформує саму професію, а отже, цифрові технології змінюють саму сутність соціальної роботи: вона еволюціонує від виконання адміністративних функцій до аналітичного, інноваційного й клієнтоцентричного управління соціальними процесами.

Забезпечення цифрової компетентності фахівців соціальної сфери — це стратегічне завдання, що визначає ефективність реалізації державних соціальних політик, особливо у період воєнних і післявоєнних викликів. Саме підготовка нового покоління фахівців, спроможних поєднати гуманістичні цінності з технологічними можливостями, стане запорукою інклюзивного й стійкого розвитку соціальної системи України.

Європейські стандарти цифрової компетентності, зокрема *The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)* (European Commission, 2022) та *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018), пропонують розглядати цифрову компетентність як поєднання знань, умінь, ставлень і відповідальності, необхідних для ефективного функціонування у цифровому суспільстві. Українська *Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян* (МОН, 2021) визначає розвиток цифрових навичок соціальних фахівців як один із пріоритетів державної політики у сфері освіти й публічних послуг. Це означає, що формування цифрової компетентності має починатися в межах освітніх програм закладів вищої освіти та продовжуватися протягом професійного життя.

Водночас цифрова компетентність соціального працівника не може зводитися лише до технічної грамотності чи вміння користуватися комп'ютером. Йдеться про інтегративну професійну здатність, що охоплює три взаємопов'язані площини – когнітивну, діяльнісну та рефлексивно-інноваційну.

Цифрова компетентність соціального працівника є інтегративною здатністю, що поєднує когнітивну (аналіз даних із систем, як ЄІССС), діяльнісну (ефективне використання електронних платформ для адміністрування кейсів) і рефлексивно-інноваційну (розробка нових рішень, наприклад, чат-ботів чи онлайн-консультацій) площини. Для формування таких навичок освітні програми мають включати цифрові дисципліни, симуляції роботи з державними порталами та тренінги з цифрової етики. Співпраця університетів з ІТ-сектором і органами соціального захисту забезпечить актуальність підготовки та доступ до сучасних інструментів. Це дозволить соціальній роботі еволюціонувати в інноваційну, клієнтоорієнтовану професію, яка поєднує технології з гуманістичними цінностями, забезпечуючи підтримку клієнтів і сприяючи розвитку інклюзивного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єдина інформаційна система соціальної сфери (ЄІССС). *Міністерство соціальної політики України*.URL : https://www.msp.gov.ua/e-servisy/yeisss.

2. Про Єдину інформаційну систему соціальної сфери : прийняття проекту Закону України. *Верховна Рада України*. URL : www.rada.gov.ua/news/razom/266125.html (дата звернення: 08.09.2025).

3. Соціальний вебпортал електронних послуг. *Національна соціальна сервісна служба України*. URL : https://nssu.gov.ua (дата звернення: 08.09.2025).

4. Ihnatenko K., Sadzaglishvili S. The digitalization of social services in response to the war in Ukraine. *Social Work and Education*. 2023. C. 276-289. URL : https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.2 (дата звернення: 08.09.2025).

5. Karkach A., Semigina T. Social Workers' Digital Competencies as a Prerequisite of their Readyness for Education of Elderly People. *Path of Science*. 7(5). 2021. C.5008-5018. URL : https://doi.org/10.22178/pos.70-2 (дата звернення: 08.09.2025).

6. Liakh T., Spirina T., Dulia A., Horchynskyi R., Analysis of the Needs of Social Workers Regarding Their ICT Competencies. *International Journal of Research in E-learning*. Vol.8, No2. P. 1-21. URL : http://10.31261/IJREL.2022.8.2.08 (дата звернення: 08.09.2025).

7. Semigina T. Advancing Digital Social Services in Ukraine: A Race Between Innovation and Readiness. *Stratehichni napryamky rozvytku nauky: faktory vplyvu ta vzayemodiyi* : *zbirnyk naukovykh prats' z materialamy VI Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi*. Vinnytsia: UKRLOGOS Group, 2025. P. 95–102.

8. Segal M. Perspectives on Social Work in the Digital Age. *Ethics and Social Welfare*. 2025. URL : https://doi.org/10.1080/17496535.2025.2517104 (дата звернення: 08.09.2025).

9. Shatalova L. Conceptual Foundations of the Development of Digital Competence of the Workforce of Ukraine. *Economic innovations*. 2023. 25. P. 86-92. URL : https://doi.org/10.31520/ei.2023.25.2(87).86-92 (дата звернення: 08.09.2025).

10. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. URL : https://doi.org/10.2760/115376 (дата звернення: 08.09.2025).

Михайло Харламов,
доктор історичних наук,
професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін?
Національний університет цивільного захисту України

ОСОБЛИВОСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ «ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ» НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ

Актуальність підготовки фахівців у галузі психологічної та соціальної реабілітації зумовлена масштабними соціальними та гуманітарними викликами, пов'язаними з воєнними діями, техногенними катастрофами та кризовими ситуаціями в Україні. Відповідно до стратегічних завдань держави у сфері цивільного захисту виникає потреба у висококваліфікованих кадрах, які володіють не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками кризової допомоги та соціальної адаптації постраждалих. Національний університет цивільного захисту України – провідний заклад вищої освіти в системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій [1]. У цьому контексті міждисциплінарна освітньо-наукова програма (ОНП) «Психологічна та соціальна реабілітація» для другого (магістерського) рівня підготовки здобувачів вищої освіти Національного університету цивільного захисту України (НУЦЗ України) відіграє ключову роль, адже поєднує знання з психології, соціальної роботи, соціології та педагогіки. Дана освітньо-наукова програма об'єднує підходи двох спеціальностей – психології та соціальної роботи. Міждисциплінарний підхід у сучасній вищій освіті розглядається як один із провідних напрямів формування інтегральних компетентностей [2, с. 2].

Метою ОНП «Психологічна та соціальна реабілітація» є підготовка конкурентоспроможних фахівців, компетентних в галузі психології і соціальної роботи, здатних на високому професійному рівні розв'язувати складні спеціалізовані завдання, проводити наукові дослідження, застосовувати інноваційні форми та методи у реабілітаційній діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей та норм професійної етики.

Об'єктом вивчення ОНП «Психологічна та соціальна реабілітація» виступають психічні явища, закономірності їх виникнення, функціонування та розвитку; поведінка, діяльність, вчинки людей; взаємодія людей у малих і великих соціальних групах; психофізіологічні процеси та механізми, які лежать в основі різних форм психічної активності; організаційна, управлінська, експертна, контрольно-аналітична, проектна, науково-дослідна діяльність у соціальній сфері [3].

Вивчаються закономірності та механізми, що обумовлюють зміни психічного стану та поведінки людини або групи осіб в екстремальних та кризових ситуаціях, а також загально-психологічні закономірності функціонування психіки індивіда в зоні граничних можливостей організму, особистості, групи, соціуму. Застосовуються методи теоретичного та емпіричного дослідження, валідні, стандартизовані психодіагностичні методики, методи аналізу, оцінки, оптимізації, моделювання, управління та прийняття рішень у сфері психологічної і соціальної реабілітації. Використовуються психологічні прилади, комп'ютерна техніка, мережеві системи пошуку та обробки інформації; бібліотечні ресурси та технології, зокрема електронні; мультимедійне обладнання; програми статистичної обробки та візуалізації даних.

Програма базується на загальновідомих наукових результатах та інноваціях із орієнтацією на підготовку фахівців, здатних до вирішення актуальних проблем у галузі психологічної і соціальної реабілітації. Програма «Психологічна та соціальна реабілітація» базується на загальновідомих наукових результатах з урахуванням особливостей підготовки фахівців у галузі психологічної і соціальної реабілітації. Передбачає набуття наукових, дослідницьких, інноваційних компетентностей, поглиблення освітньо-наукової складової професійної діяльності фахівця в сфері психологічної і соціальної реабілітації [3].

Освітній процес побудовано за принципами студенто-центрованого навчання (student-centered education), в основу якого покладено індивідуально-орієнтований, системний, діяльнісний, технологічний, синергетичний, середовищний, фасилітаційний підходи і компетентнісну парадигму, із застосуванням класичних, активних, інтерактивних і практичних методів навчання (лекції, дискусії, колоквіуми, презентації, метод проектів, кейсів, моделювання професійних ситуацій, рольові та ділові ігри, індивідуальна, самостійна робота, науково-дослідна і науково-педагогічна практика тощо). Провідні принципи – системності, активності, суб'єктності, дуальності, послідовності, континуальності і дискретності, випереджального та контекстного навчання [3].

Міждисциплінарна освітньо-наукова програма «Психологічна та соціальна реабілітація» НУЦЗ України є інноваційним освітнім продуктом, що поєднує академічну підготовку з практичними потребами сфери цивільного захисту. Її особливістю є інтеграція психологічних, соціальних, педагогічних знань, орієнтація на кризові умови та практико-орієнтований характер навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національний університет цивільного захисту України. URL : https://nuczu.edu.ua/ukr/ (дата звернення: 16.09.2025).

2. Огнев'юк В., Проценко О., Мельниченко О. Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці здобувачів вищої освіти в умовах магістратури (на прикладі навчальної дисципліни «Освітологія»). *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2(33). С. 1–15.

3. Спеціальності і освітні програми Національного університету цивільного захисту України. URL : http://psi.nuczu.edu.ua/uk/abituriientam/spetsialnosti-osvitni-prohramy (дата звернення: 16.09.2025).

Світлана Холодинська,
докторка культурології,
професорка кафедри гуманітарних дисциплін?
Державний вищий навчальний заклад
«Приазовський державний технічний університет»

СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

У сучасному світі, що характеризується глобалізаційними викликами, соціальною нестабільністю та швидкими трансформаціями в усіх сферах життя, питання професійної підготовки фахівців соціальної сфери набуває особливої актуальності й стратегічної ваги. Суспільство дедалі більше потребує компетентних фахівців, здатних ефективно реагувати на нові соціальні проблеми, що виникають під впливом економічних криз, воєнних конфліктів, міграційних процесів і культурних змін. Тому сучасний соціальний працівник має бути не лише виконавцем формальних інструкцій або носієм базових знань, а й ініціативним, творчим і відповідальним професіоналом, здатним до самостійного прийняття рішень у складних і нестандартних ситуаціях.

Від соціального працівника очікують не лише ґрунтовного знання законодавчої бази, соціальних технологій і методик роботи з клієнтами, а й високого рівня гуманістичних цінностей, етичної відповідальності, комунікативної компетентності, вміння працювати в команді та готовності до глибокої рефлексії. Важливим є також розвиток емоційного інтелекту, здатності до емпатії та вміння вибудовувати довірливі стосунки з людьми, які опинилися у кризових життєвих обставинах. У цьому контексті особливого значення набуває соціально-гуманітарний компонент освіти, адже саме він формує світоглядні засади, сприяє розвитку критичного мислення та виховує здатність орієнтуватися в ціннісних і моральних дилемах сучасності.

Соціально-гуманітарна складова професійної підготовки забезпечує гармонійне поєднання теоретичних знань і практичних умінь, створює умови для формування відповідальної позиції у сфері захисту прав людини, розвитку громад і підтримки соціальної справедливості. Саме завдяки цим якостям соціальний працівник здатний відповідати на сучасні виклики, виконуючи свою місію – сприяти інтеграції, підтримці та розвитку людини й суспільства в цілому.

Крім того, соціально-гуманітарний компонент освіти охоплює не лише дисципліни й навчальні практики, але й цілісну систему виховних і культурних впливів, що спрямовані на формування у здобувачів вищої освіти широкої культурної ерудиції, стійких етичних орієнтирів і здатності до усвідомленої суспільної взаємодії. Він містить гуманітарні науки – філософію, історію, культурологію, соціологію, психологію, педагогіку, релігієзнавство, а також курси, що пов'язані з розвитком комунікативної компетентності та критичного мислення. Саме через їх опанування майбутні фахівці отримують розуміння базових цінностей цивілізації, вчаться усвідомлювати різноманіття культур, соціальних традицій і світоглядних підходів. Цей компонент виконує роль своєрідного інструмента формування особистості, який забезпечує не лише накопичення знань, але й розвиток здатності до моральної оцінки подій, відповідального ставлення до професійної діяльності та соціальних обов'язків. Він допомагає здобувачам вищої освіти сформувати навички діалогу, толерантності, вміння розуміти й поважати іншу людину, що є надзвичайно важливим у багатокультурному середовищі сучасного світу. Крім того, соціально-гуманітарна підготовка сприяє вихованню

активної громадянської позиції, усвідомлення власної ролі у суспільних процесах і здатності впливати на їх розвиток.

У практичному вимірі цей компонент виражається в організації навчальних і позанавчальних заходів, що сприяють розвитку духовності, соціальної відповідальності та лідерських якостей здобувачів вищої освіти. Завдяки цьому вони не лише здобувають професійну кваліфікацію, а й набувають комплексних умінь для життя у відкритому суспільстві: вчаться співпрацювати, знаходити компроміси, долати конфлікти та брати участь у розбудові демократичних інститутів. Таким чином, соціально-гуманітарний компонент освіти постає як ключова умова формування цілісної, зрілої та відповідальної особистості, яка здатна не лише реалізувати себе у професійній сфері, а й активно сприяти соціальному прогресу.

Як наголошують сучасні вітчизняні дослідниці – д-р пед. н., професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», доцент кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького Оксана Ісаєва та кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» Г. Шайнер, гуманітарна підготовка сприяє формуванню «ціннісних основ особистості, її здатності усвідомлювати власну соціальну місію» [2, с. 59].

Дослідження у сфері професійної освіти підтверджують, що гуманітарні дисципліни не є другорядними, а становлять, як справедливо зазначає к.е.н., доцент В. Худавердієва, «системоутворюючий фактор формування соціальної компетентності майбутніх спеціалістів» [5, с. 56]. Це підтверджує, що формування професійної зрілості неможливе без розвитку світоглядних, моральних і культурних засад особистості.

А. Ковальова в своїй статті «Формування професійної культури соціального працівника в умовах університетської освіти» також визначає професійну культуру майбутнього соціального працівника як «інтегровану систему знань, цінностей і якостей, що забезпечує здатність до ефективної соціальної практики» [3, с. 364]. Таким чином, соціально-гуманітарний компонент виступає основою професійної культури.

Професійна зрілість у соціальній сфері передбачає не лише оволодіння методиками роботи, але й здатність до емпатії, критичного мислення та етичного вибору. Дослідники підкреслюють, що формування зрілості відбувається завдяки інтеграції гуманітарних знань із практичною підготовкою. Зокрема, д-р філос. н., професор В. Дубініна з колективом співавторів у статті «Соціально-гуманітарний компонент системи вищої медичної освіти в Україні» демонструє ефективність «тісної інтеграції загальнотеоретичних, клінічних і соціально-гуманітарних дисциплін» у медичній освіті [1, с. 41]. Подібний підхід актуальний і для підготовки соціальних працівників.

Розвиток особистісно-професійної зрілості потребує також і створення умов для самостійної та активної діяльності здобувачів вищої освіти. Як зазначає А. Ковальова, «поєднання традиційних освітніх форм із студентським самоврядуванням сприяє формуванню зрілої професійної культури» [3, с. 368]. Водночас українські дослідники вказують на необхідність формування життєстійкості та психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах криз і воєнних викликів. Про це свідчать матеріали ІІ-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної освіти сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи», яка відбулася в Західноукраїнському національному університеті (м. Тернопіль) у 2024 році [4].

Отже, ефективність соціально-гуманітарної складової в освіті забезпечується завдяки застосуванню цілісного комплексу педагогічних підходів, кожен із яких виконує власну функцію у формуванні майбутнього фахівця. *Аксіологічний* підхід передбачає орієнтацію на систему цінностей, що слугують світоглядним і моральним орієнтиром у професійній та особистій діяльності. *Компетентнісний* підхід спрямований на формування ключових соціальних умінь і навичок, які забезпечують здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, брати участь у розв'язанні соціальних проблем і виконувати професійні обов'язки на високому рівні. *Акмеологічний* підхід підкреслює важливість постійного розвитку зрілості, самовдосконалення та прагнення до професійної майстерності протягом усього життя. *Соціально-особистісний підхід*, у свою чергу, акцентує увагу на активній позиції здобувача вищої освіти, його готовності брати відповідальність за власний розвиток, робити усвідомлений вибір і брати участь у суспільному житті.

Таким чином, важливо зазначити, що соціально-гуманітарний компонент у підготовці фахівців соціальної сфери виступає не лише однією з окремих складових освітнього процесу, а й визначальним чинником формування особистості професіонала, здатного діяти в умовах постійних суспільних трансформацій. Його значення виходить далеко за межі суто академічного навчання, адже він інтегрує різні рівні знань, систему цінностей і комплекс особистісних якостей, перетворюючи їх на реальні практичні орієнтири для професійної діяльності та громадянської активності. У цьому сенсі гуманітарна складова виконує роль своєрідного містка між освітнім середовищем і реальною соціальною практикою, сприяючи не лише набуттю компетентностей, але й становленню зрілого, відповідального, соціально чутливого й гуманістично налаштованого фахівця. Саме завдяки їй майбутні соціальні працівники здатні гармонійно поєднувати знання та практичні дії, зберігаючи при цьому вірність етичним принципам і суспільним ідеалам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубініна В., Харченко Т., Липій Є., Біланов О. Соціально-гуманітарний компонент системи вищої медичної освіти в Україні. *Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства.* 2022. Вип. 2(16). С. 40–54. URL : https://repository.pdmu.edu.ua/items/8074edf4-04c3-4633-875a-baeb49368f64 (дата звернення: 22.09.2025).

2. Ісаєва О., Шайнер Г. Гуманітарний розвиток студентів як складова системи вищої освіти. *Молодь та ринок.* 2021. № 10(196), С. 58-62. URL : http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248353/245695 (дата звернення: 22.09.2025).

3. Ковальова А. Формування професійної культури соціального працівника в умовах університетської освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 3(47). С. 364-371.

4. Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної освіти сучасної України в умовах війни: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. (Тернопіль, 2024). Тернопіль: ЗУНУ, 2024. URL : https://conference.wunu.edu.ua/index.php/tpsgosu/issue/view/4 (дата звернення: 22.09.2025).

5. Худавердієва В., Загоруйко С. Роль соціально-гуманітарних наук у сучасній професійній освіті. *Електронний архів ХДУ*, 2023. URL : https://ekhsuir.kspu.edu/items/0c4c4db1-b9cc-4b5b-99ab-abe189b38015 (дата звернення: 22.09.2025).

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

Яна Бочарова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Тургенєва,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОЇ ГРОМАДИ

Сьогодні мільйони громадян змушені залишати свої домівки, втрачаючи звичне соціальне оточення, роботу, освітні та культурні зв'язки, що призводить до глибоких психологічних і соціальних наслідків. В умовах вимушеної релокації люди стикаються з низкою викликів: відчуттям невизначеності, втрати ідентичності, соціальної ізоляції, дискримінації, труднощами інтеграції у нові громади.

Процес адаптації внутрішньо переміщених осіб не обмежується лише матеріальним забезпеченням чи вирішенням житлових питань. Його сутність полягає у відновленні внутрішньої рівноваги, формуванні відчуття безпеки та належності до нової спільноти. Успішна соціально-психологічна інтеграція є важливою не лише для окремої особи, але й для соціальної згуртованості суспільства, розвитку приймаючих громад та стабільності держави загалом.

Проблема соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб є предметом міждисциплінарного наукового аналізу. Українські дослідники І. Звєрєва, А. Капська, Л. Міщик, О. Безпалько, Т. Семигіна розглядають адаптацію як багаторівневий процес відновлення соціального статусу, психологічної рівноваги та інтеграції особистості в нове середовище. Значну увагу психологічним наслідкам вимушеного переселення приділяють Т. Титаренко, Н. Чепелєва, О. Кокун, які досліджують вплив травматичного досвіду, стресу та втрати на особистісний розвиток. Питання організації психосоціальної підтримки ВПО висвітлюють О. Балакірєва, І. Лінчевський, Н. Коляда, акцентуючи на необхідності комплексних програм соціальної інтеграції.

Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб (ВПО) – це складний багатовимірний процес, який охоплює відновлення внутрішньої рівноваги, пристосування до нових соціальних, економічних та культурних умов, формування відчуття належності до нової громади. На відміну від природних процесів соціалізації, адаптація ВПО має вимушений характер і відбувається в умовах втрати звичного середовища, соціальних ролей, житла, професійного статусу та соціальних контактів.

Поняття "соціально-психологічна адаптація" у науковій літературі трактується як процес взаємодії особистості та соціального середовища, у ході якого людина виробляє нові способи поведінки, установки та стратегії

реагування, що забезпечують її ефективне функціонування. У контексті вимушеного переселення цей процес включає кілька рівнів: емоційно-психологічний (прийняття нової реальності, подолання травматичних переживань), соціальний (налагодження контактів, інтеграція в громаду), ціннісно-смисловий (переосмислення власної ідентичності, пошук нових життєвих орієнтирів) [1, с. 90].

Успішна адаптація передбачає відновлення почуття контролю над життям, розвиток стресостійкості та здатності до конструктивного подолання труднощів. Водночас соціальний компонент адаптації полягає у створенні сприятливих умов з боку приймаючої громади – толерантності, відкритості, готовності до співпраці.

Психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб визначаються сукупністю емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій на різку зміну життєвих обставин, втрату стабільності та відчуття контролю над власним життям. Вимушене переселення внаслідок війни, руйнування житла, розрив соціальних зв'язків, втрата близьких людей і роботи формують складний комплекс психотравмуючих переживань, що впливають на емоційний стан, самооцінку та мотиваційну сферу особистості.

На етапі первинного переселення у більшості ВПО домінують реакції шоку, страху, тривожності, дезорієнтації, які є природними проявами кризового реагування. У цей період часто виникає почуття втрати контролю, безпорадності, емоційного виснаження, що може призводити до депресивних чи посттравматичних симптомів. На наступних етапах, коли гострий стрес поступово зменшується, на перший план виходять адаптаційні труднощі – невпевненість у майбутньому, труднощі у налагодженні нових соціальних контактів, переживання дискримінації, страх відторгнення у новому середовищі [4, с. 80].

Особливої уваги потребує феномен втрати соціальної ідентичності: переселенці нерідко сприймають себе як "чужих" у новій громаді, що супроводжується зниженням самооцінки, емоційною закритістю, недовірою до інших. Психологи підкреслюють, що ці стани можуть перешкоджати побудові нових соціальних зв'язків і гальмувати інтеграцію в місцеве середовище.

Водночас адаптація має і позитивний потенціал: за наявності підтримки з боку громади, близьких людей, соціальних працівників та психологів у ВПО поступово формується стійкість до стресу, нові копінг-стратегії, активна життєва позиція. Серед найважливіших психологічних чинників успішної адаптації дослідники виділяють:

- рівень особистісної зрілості та емоційної стабільності;
- наявність соціальної підтримки (родини, громади, соціальних служб);
- здатність до саморегуляції, конструктивного мислення, гнучкості;
- віру в себе та власну ефективність [2, с. 57].

Велике значення має психологічна підтримка - індивідуальні та групові консультації, арт-терапевтичні, психоедукаційні та інтеграційні програми, які допомагають зняти емоційну напругу, відновити самооцінку, сформувати позитивну перспективу майбутнього.

Умови та чинники успішної адаптації ВПО охоплюють комплекс психологічних, соціальних, економічних і культурних передумов, що забезпечують ефективне відновлення особистісного функціонування та інтеграцію в нове середовище. Дослідники наголошують, що адаптація є взаємодією двох сторін – особистості, яка пристосовується, і громади, яка приймає, тому успішність цього процесу залежить від узгодженості їхніх дій.

До внутрішніх чинників адаптації належать особистісні риси, життєстійкість, емоційна зрілість, рівень саморегуляції та мотивації до відновлення. Люди з розвиненими копінг-стратегіями, гнучким мисленням і позитивним ставленням до змін легше долають труднощі, приймають нові соціальні ролі та відновлюють контроль над власним життям. Важливу роль відіграє психологічна підтримка родини, близьких, а також залученість до соціально значущої діяльності, що сприяє відчуттю сенсу та належності.

Зовнішні чинники охоплюють рівень підтримки з боку громади, державних і недержавних інституцій, доступ до житла, освіти, медичних та психологічних послуг. Особливе значення мають толерантне ставлення місцевого населення, відкритість органів влади, наявність програм інтеграції та волонтерських ініціатив, спрямованих на розвиток довіри між переселенцями та приймаючою спільнотою [3].

Серед психологічних умов успішної адаптації визначальними є відновлення почуття безпеки, прийняття власного досвіду, подолання травматичних спогадів, формування позитивного бачення майбутнього. Ефективними інструментами є психоедукаційні програми, групові тренінги, арт- і когнітивно-поведінкові техніки, що допомагають розвивати навички саморегуляції, комунікації та впевненості [5, с. 244].

Таким чином, успішна адаптація ВПО можлива за умови поєднання особистісних ресурсів переселенця з підтримувальним соціальним середовищем. Вона потребує не лише психологічного супроводу, а й системної соціальної політики, орієнтованої на розвиток громад, інтеграцію нових мешканців, формування довіри, солідарності й взаємопідтримки. Саме гармонійне поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників створює основу для стабільного відновлення життєвого потенціалу переселенців і зміцнення соціальної єдності суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Pesotska Y. Social rehabilitation and social adaptation internally displaced persons. *Social Work and Education.* 2022. № 9(1), P. 89–99.

2. Котух В. Психологічне благополуччя внутрішньо переміщеної особи: адаптація та інтеграція в нову громаду. *Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки.* 2023. № 1. С. 56–-61.

3. Могильова Н. Особливості психічного здоров'я та психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах війни: досвід України. *Дніпропетровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2023. № 2. URL : https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.2.12 (дата звернення: 12.10.2025).

4. Николаєва В. Соціальна адаптація ВПО у територіальній громаді за новим місцем проживання в умовах воєнного стану. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 1. С. 79-85.

5. Отич М. Соціальна адаптація ВПО в період війни. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матер. X Всеукр. наук. конф. студ., аспір., виклад. та співробіт. (м. Суми, 27-28 квіт. 2023 р.)*. Суми, 2023. С. 243–246.

Владислав Гребьонкін,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Катерина Петровська,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ КУЛІНАРНОЇ ТЕРАПІЇ У СФЕРІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ

Досвід застосування кулінарного мистецтва у сфері психосоціальної підтримки демонструє різноманітність підходів у світі та поступове формування відповідних практик в Україні. У зарубіжних країнах кулінарна терапія вже інтегрована у програми реабілітації ветеранів, пацієнтів із психічними розладами, людей із хронічними захворюваннями, а також використовується у спільнотних та освітніх проєктах [4; 5].

Кулінарна терапія набула значного поширення в багатьох країнах світу, особливо в США, Канаді, Великобританії та Австралії. Вона використовується в різних контекстах, включаючи (див. рис. 1.): психіатричні клініки, реабілітаційні центри, освітні заклади, центри для людей похилого віку.

Рис. 1. Контексти використання кулінарної терапії за кордоном.

Зокрема, у США діє програма «Healthy Teaching Kitchen» (HTK), започаткована Департаментом у справах ветеранів, яка спрямована на формування здорових харчових звичок і відновлення соціальної активності ветеранів [39]. Наступна програма «Food for Thought Therapy» включає в себе надання послуги підтримки людей і сімей, які постраждали від розладів харчової поведінки. Програма пропонує індивідуальну та сімейну терапію, а також «meal support» – допомогу і супровід під час прийому їжі [4].

Аналог програми в Австралії представлений на сайті Thrive Access. Її позиціонують як «Therapeutic Cooking Class»: інклюзивні заняття з приготування їжі, які розвивають кулінарні навички, незалежність, а також укреплюють соціальні зв'язки. Підходить для людей з фізичними або когнітивними особливостями [5].

У Великій Британії кулінарні заняття активно застосовуються у громадах для зміцнення соціальної згуртованості та профілактики ізоляції людей похилого віку [4]. Дослідження підтверджують, що подібні програми не лише покращують харчову поведінку, але й мають відчутний психотерапевтичний ефект [5]. Так, наприклад, ініціативи Leeds Cookery School при благодійній організації Zest (Велика Британія), зокрема програми Men's Pie Club і Welcome Café, дозволяють наочно простежити терапевтичний і соціальний потенціал кулінарної терапії.

Men's Pie Club спрямована на подолання соціальної ізоляції серед чоловіків різного віку: учасники збираються щотижня, готують пироги, і за цим простим, дієвим процесом формуються соціальні зв'язки, зростає впевненість, а іноді – навіть розвиваються лідерські ролі в межах групи.

Welcome Café об'єднує біженців та шукачів притулку: разом вони обирають рецепти, закуповують інгредієнти на місцевому ринку та спільно готують їжу, створюючи атмосферу сміливого культурного обміну й підтримки. Альтернативне, неформальне формування спільнот через кулінарний досвід – надзвичайно цінний приклад соціально-психологічної підтримки. Також експерти підкреслюють, що спільне приготування їжі, навіть якщо не супроводжується інтимними розмовами, створює безпечний, ненапружений контекст для комунікації, підтримки та емоційного зв'язку [4].

В Україні кулінарна терапія перебуває на етапі становлення, проте зростає кількість ініціатив, орієнтованих на підтримку ветеранів, дітей та осіб, які пережили травматичні події:

– Реабілітаційні центри для дітей з інвалідністю. Деякі реабілітаційні центри використовують кулінарну терапію для розвитку моторики, координації та соціальних навичок у дітей з церебральним паралічем та іншими порушеннями.

– Психологічні центри. Деякі психологи та психотерапевти використовують кулінарну терапію як додатковий метод лікування депресії, тривожних розладів та інших психічних проблем.

– Освітні заклади. Деякі школи та дитячі садки проводять кулінарні майстер-класи для дітей, щоб навчити їх здоровому харчуванню та розвитку кулінарних навичок.

– Волонтерські організації. Деякі волонтерські організації організовують кулінарні заходи для підтримки соціально незахищених верств населення, таких як бездомні та люди з інвалідністю.

Так, у межах проєкту «Творчість лікує!» впроваджуються арт-терапевтичні практики, що включають кулінарні майстер-класи [3]. Окремі громади організовують подібні заходи для дітей та родин військовослужбовців («Будь здоровий!» у Гостомелі), що свідчить про поступове розширення практичного поля кулінарної терапії [2].

Для більшої наочності проведемо порівняльний аналіз основних напрямів зарубіжного та українського досвіду застосування кулінарного мистецтва у сфері соціально-психологічної підтримки (табл. 1.).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду кулінарної терапії

Країна / регіон	Цільова аудиторія	Основні форми реалізації	Очікувані результати
США	Ветерани, військові, пацієнти з хронічними захворюваннями	Програма *Healthy Teaching Kitchen*; кулінарні освітні курси	Покращення харчових звичок, зниження симптомів ПТСР, соціальна інтеграція
Велика Британія	Люди похилого віку, громади	Кулінарні клуби та групові заняття	Зниження соціальної ізоляції, формування відчуття спільності
Франція	Молодь, вразливі групи	Освітні кулінарні програми, «гастрономічна медіація»	Розвиток навичок, профілактика девіантної поведінки
Україна	Ветерани, військові, діти, громади	Терапевтичні кулінарні майстер-класи, ініціативи громад	Емоційне відновлення, соціальна адаптація, формування стресостійкості

Таблиця демонструє, що зарубіжний досвід характеризується системністю, інституційною підтримкою та високим рівнем наукового супроводу, тоді як в Україні ініціативи мають локальний, здебільшого волонтерський або громадський характер, поки що не існує системного підходу до використання кулінарної терапії. Не вистачає кваліфікованих фахівців, методичних матеріалів та досліджень, які б підтверджували ефективність цього методу в українському контексті. Проте навіть у таких формах кулінарна терапія вже засвідчує свою ефективність і відкриває перспективи для ширшого впровадження в програми соціально-психологічної підтримки ветеранів і військових.

Порівняльний аналіз показує, що зарубіжний досвід кулінарної терапії вирізняється такими сильними сторонами:

– системність та інституційна підтримка (державні програми, медичні та освітні заклади);

– наукове обґрунтування ефективності кулінарних практик у реабілітації;

– різноманітність форм роботи – від кулінарних шкіл до інтегрованих програм соціальної адаптації.

Натомість український досвід характеризується:

– локальністю та ініціативністю (громадські та волонтерські проєкти);

– відсутністю чіткої державної політики у цій сфері;

– обмеженими ресурсами для наукового моніторингу ефективності.

Водночас, українські практики мають важливу перевагу – гнучкість та швидке реагування на потреби цільових груп, особливо в умовах війни. Це створює передумови для подальшої інституалізації кулінарної терапії в Україні, зокрема шляхом інтеграції у державні програми реабілітації ветеранів та військовослужбовців.

Для успішного розвитку кулінарної терапії в Україні необхідно адаптувати зарубіжні методики до місцевих умов та культурних особливостей. Це передбачає (див. рис. 2.):

1. Врахування української кухні та традицій. Програми кулінарної терапії повинні включати приготування традиційних українських страв, які є знайомими та зрозумілими для пацієнтів.

2. Використання доступних продуктів. Програми кулінарної терапії повинні використовувати продукти, які є доступними за ціною та наявними в місцевих магазинах.

3. Адаптація методик до української системи охорони здоров'я та освіти. Програми кулінарної терапії повинні бути інтегровані в існуючі системи охорони здоров'я та освіти, щоб забезпечити їхню доступність та ефективність.

4. Підготовка кваліфікованих фахівців. Необхідно розробити навчальні програми для підготовки фахівців з кулінарної терапії, які б володіли знаннями та навичками, необхідними для проведення ефективних терапевтичних сесій.

Рис. 2. Напрями адаптації зарубіжних методик до місцевих умов та культурних особливостей.

Отже, кулінарна терапія має значний потенціал для розвитку в Україні. Вона може бути використана для покращення психічного, емоційного та соціального благополуччя різних груп населення, включаючи людей з психічними захворюваннями, фізичними та когнітивними порушеннями, дітей та підлітків, літніх людей та соціально незахищені верстви населення. Узагальнення зарубіжного та національного досвіду свідчить, що кулінарне мистецтво має потужний потенціал як засіб соціально-психологічної підтримки, проте в Україні цей потенціал поки реалізується переважно в волонтерських формах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенкін В. Роль кулінарної терапії у психоемоційному відновленні, соціальній адаптації та реабілітації. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки*

13 травня 2025 року. Том 1. Суспільні науки. Запоріжжя : БДПУ, 2025. 562 с. С. 267–270.

2. Донченко О., Петровська К. Індивідуальні та групові програми реабілітації ветеранів: підходи та ефективність. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23-24 квітня 2025 року): збірник тез.* Запоріжжя: БДПУ, 2025. 417 с. С. 390–393.

3. Український ветеранський фонд. Офіційний сайт. URL : https://www.veterans.org.ua/ (дата звернення: 05.08.2025).

4. Martsenkovskyi D., Zharova I., Cloquell A., Pérez-Bermejo M., Murphy M., Arteaga F. Social support increases resilience and affect in non-displaced Ukrainians and refugees after a year of war. *Psicothema*. 2024. Vol. 37, no. 1. P. 22–32. URL : https://10.70478/psicothema.2025.37.03 (дата звернення: 05.08.2025).

5. Mörkl S., Wagner-Skacel J., Lahousen T., Brodtreger D., Salmutter K., Bengesser S.A., Peinold A., Naratt M., Peter L. Culinary Medicine Cooking Workshops as Add-on Therapy for Inpatients with Depression and Eating Disorders. *Nutrients*. 2024. Vol. 16, No. 22. Article 3973. URL : https://10.3390/nu16223973 (дата звернення: 05.08.2025).

Альона Демченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
доцента кафедри мовних та гуманітарних дисциплін,
ТОВ «Технічний університет «МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА»

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДРУЖИН ВІЙСЬКОСЛУЖБОВЦІВ: СТРУКТУРА ТА УМОВИ РОЗВИТКУ

Соціальні процеси, які відбуваються в Україні у зв'язку з військовими діями, істотно впливають на сімейну систему та психологічний стан її членів. Особливої уваги потребують дружини військовослужбовців, які переживають тривалий стрес, невизначеність, втрату емоційної стабільності та підвищений рівень тривожності. В умовах воєнного стану важливою умовою їх психологічного благополуччя виступає розвиток особистісного адаптаційного потенціалу, що визначає здатність жінки ефективно долати наслідки соціальних і психологічних труднощів, зберігати життєстійкість і підтримувати позитивну самооцінку [5].

Дослідження адаптаційного потенціалу дружин військовослужбовців має значну практичну цінність для системи соціальної роботи, адже розуміння механізмів адаптації дозволяє ефективніше організовувати психологічну підтримку, попереджати емоційне вигорання, а також сприяти соціальній інтеграції жінок у громадах. Розвиток цього потенціалу є запорукою збереження психологічного здоров'я родин військовослужбовців, їх соціальної стабільності та стійкості суспільства загалом.

Проблематика адаптаційного потенціалу досліджується в межах психології, соціальної роботи та соціології. Українські вчені (О. Мороз, Н. Панасюк, Л. Герасименко, Т. Кузьменко) підкреслюють, що адаптаційний потенціал – це комплекс психологічних ресурсів, які дозволяють особистості зберігати цілісність, продуктивність діяльності та внутрішню рівновагу за умов дії стресогенних факторів [4]. Зокрема, О. Мороз розглядає адаптаційний потенціал як здатність особистості використовувати власні внутрішні ресурси для подолання життєвих труднощів, тоді як Н. Панасюк наголошує на зв'язку між особистісним потенціалом та психологічною стійкістю. Важливим є й соціальний вимір – здатність людини взаємодіяти із соціальним середовищем, шукати підтримку, встановлювати нові соціальні контакти. У цьому контексті дружини військовослужбовців демонструють різний рівень адаптивності залежно від життєвого досвіду, типу особистісної реакції на стрес і соціальної підтримки [3].

Адаптаційний потенціал має складну структуру, що включає три основні компоненти: когнітивний, емоційно-регуляційний і поведінковий. Когнітивний компонент охоплює уявлення про себе, розуміння ситуації, гнучкість мислення, здатність усвідомлювати зміни у житті. Емоційно-регуляційний відображає рівень розвитку емоційного інтелекту, здатність до самоконтролю, подолання страху, тривоги, агресії. Поведінковий компонент визначається активними

стратегіями взаємодії з навколишнім світом, пошуком ресурсів, участю у соціальних програмах і волонтерських ініціативах [1].

Як зазначає Л. Герасименко, ефективність адаптації жінки залежить не лише від її психологічних характеристик, а й від соціальних факторів: стабільності родинних зв'язків, рівня підтримки громади, доступності соціальних послуг. Відсутність цих чинників спричиняє виснаження ресурсів, зниження самооцінки, розвиток депресивних проявів.

Умови, що сприяють розвитку адаптаційного потенціалу, можна поділити на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх належать усвідомлення власних можливостей, мотивація до саморозвитку, позитивне мислення, духовні орієнтири, віра у значущість власної ролі. Зовнішніми умовами є соціальна підтримка, комунікація з іншими жінками у схожих життєвих обставинах, доступ до інформації, сприятливе ставлення суспільства до родин військових.

Дослідження І. Ковальчук показують, що дружини, які мають високий рівень емоційної саморегуляції та позитивну життєву позицію, краще справляються зі стресом і швидше відновлюють психоемоційну рівновагу. Водночас відсутність системної підтримки з боку соціальних інституцій призводить до соціальної ізоляції, втрати відчуття життєвої перспективи й формування емоційної нестабільності [2].

Отже, розвиток адаптаційного потенціалу дружин військовослужбовців є важливою складовою соціальної стійкості родини та суспільства в цілому. Формування цього потенціалу можливе лише за умови поєднання особистісних ресурсів та соціальних механізмів підтримки, що забезпечують емоційну безпеку та психологічне відновлення.

Адаптаційний потенціал дружин військовослужбовців є інтегральною характеристикою, яка визначає рівень їхньої психологічної та соціальної стійкості в умовах воєнного часу. Він включає комплекс індивідуальних і соціальних чинників, що забезпечують ефективне функціонування особистості в стресових ситуаціях. Підвищення адаптаційного потенціалу можливе через розвиток саморефлексії, емоційної стабільності, підтримку позитивних соціальних зв'язків та залучення до соціальних програм допомоги родинам військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Л. Соціально-психологічні аспекти сімейної адаптації жінок у військових родинах. *Науковий вісник НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2017. № 12. С. 98–104.

2. Ковальчук І. Емоційна регуляція як чинник адаптації особистості в кризових умовах. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2021. № 65. С. 123–130.

3. Кузьменко Т. Психологічна підтримка сімей військовослужбовців у період бойових дій. *Психологічний журнал*. 2020. № 3. С. 45–52.

4. Мороз О. Психологічні ресурси особистісної адаптації: монографія. Київ: КНЕУ, 2019. 214 с.

5. Панасюк Н. Особистісний потенціал як основа психологічної адаптації. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. IV, Вип. 15. С. 75–82.

Тетяна Дергачова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
доцента кафедри мовних та гуманітарних дисциплін,
ТОВ «Технічний університет «МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА»

СІМЕЙНА ТЕРАПІЯ У ВІДНОВЛЕННІ СТОСУНКІВ У РОДИНАХ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ: ОСНОВИ, ПРОВІДНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ

Повномасштабна війна в Україні висунула на передній план проблему психосоціальної адаптації ветеранів і їхніх родин. Травматичний досвід бойових дій, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), порушення психоемоційної рівноваги та соціальні труднощі призводять до криз у подружніх і батьківсько-дитячих стосунках. У цих умовах сімейна терапія постає ключовим інструментом відновлення, адже саме родина є базовим ресурсом стійкості ветерана та його близьких. Її наукова та практична значущість полягає у здатності не лише зменшувати індивідуальні симптоми травматизації, а й відновлювати функціонування сімейної системи загалом, що робить цей напрям стратегічно важливим для соціальної стабільності й післявоєнного відновлення суспільства. В умовах воєнного та післявоєнного періоду в Україні проблема комплексного підходу до психосоціальної підтримки сімей ветеранів набуває особливої актуальності для сфери соціальної роботи, психології та психотерапії.

Науковий інтерес до відновлення сімейних стосунків у контексті війни має тривалу історію та міждисциплінарне підґрунтя, що поєднує психотерапію, психологію травми, соціальну роботу та медико-психологічну реабілітацію. Вагомий внесок у розроблення теоретичних і практичних засад сімейної терапії зробили М. Боуен, С. Мінухін, С. Джонсон, Дж. Роланд, Б. ван дер Колк, Р. Миллер та ін. В українському науковому полі проблематику підтримки родин ветеранів послідовно розвивають О. Чабан, О. Кікінеджі, М. Діденко. Попри наявну базу знань, тривалість і масштаб воєнних дій зумовлюють нагальну потребу в розширенні емпіричних досліджень, адаптованих до українського контексту.

Сімейна терапія розглядається як ключовий напрям психологічної допомоги, що враховує системну природу міжособистісних взаємодій та їхній зв'язок із психоемоційними станами членів родини. У випадку сімей військовослужбовців особлива увага приділяється впливу бойового досвіду, тривалих розлук, ПТСР, депресивних і тривожних проявів, а також поведінкових змін після повернення з фронту. Метою втручання є зміцнення шлюбно-сімейних зв'язків, відновлення ефективної комунікації в умовах стресу і реінтеграції, профілактика конфліктів і розлучень, а також підтримка дітей, які переживають наслідки відсутності або змін у поведінці батьків. Відповідно, робота терапевта спрямовується не на окремого індивіда, а на трансформацію динаміки сімейної системи загалом.

Сімейна терапія у цьому дослідженні трактується як форма психотерапевтичного втручання, спрямована на оптимізацію функціонування родини як цілісної системи через модифікацію патернів взаємодії, комунікаційних сценаріїв, розподілу ролей і меж [5]. Провідна ідея полягає в тому, що проблеми окремих членів сім'ї часто зумовлені дисфункційними патернами взаємодії всередині родинної системи, тому фокус втручання зміщується з індивіда на зміну динаміки всієї системи. У підході В. Сатир акцент робиться на гармонізації взаємин шляхом розвитку емпатії, довіри та відкритого обговорення проблем [3]. серед практичних завдань – діагностика психоемоційного стану, удосконалення комунікаційних навичок, формування підтримувального середовища та адаптація сім'ї до нових обставин.

Принципова основа включає розгляд сім'ї як єдиної структури з взаємозумовленими елементами; визнання права кожного члена на висловлення почуттів і позицій; спільне з терапевтом формулювання конкретних і досяжних цілей; пріоритет розвитку навичок ефективного слухання, конструктивної критики та зворотного зв'язку [1].

У фокусі перебуває родина ветерана війни – сімейна система, у складі якої принаймні один дорослий має досвід участі в бойових діях і відповідну психосоціальну експозицію (травматичні події, ротації, тривалі розлуки), що істотно впливає на структуру та функції сім'ї. У випадку сімей військовослужбовців особлива увага приділяється кумулятивному впливу бойового досвіду, тривалих розлук, ПТСР, депресивних і тривожних проявів, а також поведінкових змін після повернення з фронту. Цілі втручання охоплюють зміцнення шлюбно-сімейних зв'язків, відновлення ефективної комунікації у стресових умовах і під час повернення, профілактику конфліктів і розлучень, підтримку дітей, які переживають наслідки відсутності або трансформації батьківських ролей.

Сімейна терапія у роботі з родинами ветеранів війни базується на поєднанні класичних підходів і сучасних травмоорієнтованих практик. Теоретико-методологічне підґрунтя включає: системну сімейну терапію (М. Боуен) із наголосом на аналізі міжпоколінних патернів, диференціації «Я», зниженні емоційної напруги та роботі з трикутниками; структурної моделі (С. Мінухін) із оптимізацією меж, ієрархії та підсистем; комунікативно-орієнтовані практики (В. Сатир) зі зміцненням автентичного висловлювання, активного слухання та емпатійної підтримки; емоційно-орієнтованої терапії (С. Джонсон), спрямованої на відновлення безпечної прив'язаності; когнітивно-поведінкові і травмофокусовані методики, що забезпечують психоосвіту щодо ПТСР, роботу з тригерами, навички саморегуляції й стрес-менеджмент [4].

Практичний інструментарій з числа методів, який використовується в сімейній терапії включає сімейні сесії із залученням подружжя та дітей; групові програми для пар ветеранів як простір нормалізації досвіду та взаємопідтримки; реконструкцію комунікації (я-повідомлення, безоціночний зворотний зв'язок, переговорні протоколи щодо ролей і меж); ресурсноорієнтовані вправи на посилення відчуття єдності та спільної ефективності; психоосвітні модулі про природу симптомів і валідні стратегії сімейної підтримки; створення «карти підтримки» громади та налагодження доступу до соціальних послуг [2].

Як показує аналіз провідних моделей сімейної терапії, ефективна допомога родинам ветеранів має спиратися на комплексний, міждисциплінарний підхід, що враховує не лише внутрішньосімейну динаміку, а й ширший соціальний контекст, у якому ця родина функціонує. Водночас, важливим елементом системи психосоціальної підтримки виступає індивідуальне та групове

психосоціальне консультування, яке може виконувати роль початкового етапу допомоги або ж стати ефективним доповненням до сімейної терапії.

Сімейна терапія є потужним інструментом психосоціальної реабілітації ветеранів війни, адже дозволяє не лише зменшити індивідуальні симптоми травматизації, а й відновити функціонування сімейної системи в цілому. Її ефективність визначається поєднанням системних, комунікативних і травмофокусованих методів, що допомагають створити атмосферу довіри, навчити нових моделей взаємодії та сформувати стійкі ресурси для подолання життєвих труднощів. Для України цей напрям є стратегічно важливим, адже здорові сім'ї ветеранів – це запорука соціальної стабільності та майбутнього відновлення суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубровіна І. Психологічна служба в системі освіти: досвід і перспективи. Київ: Академія, 2015. 276 с.

2. Пов'якель Н. Психологічні засоби подолання кризових станів у життєдіяльності людини. Київ: Каравела, 2016. 304 с.

3. Український інститут дослідження екстремізму. Психологічна реабілітація ветеранів АТО/ООС: досвід та виклики. Київ, 2020. 112 с.

4. Хромова О. Психологічна допомога сім'ї у кризових ситуаціях. Харків: Основа, 2017. 224 с.

5. Чепелєва Н. Сімейна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2018. 312 с.

Наталія Єрмак,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
доцента кафедри мовних та гуманітарних дисциплін,
ТОВ «Технічний університет «МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Суїцидальна поведінка серед військовослужбовців є однією з найгостріших соціально-психологічних проблем сучасності. З початком повномасштабного вторгнення в Україну ризик суїцидів значно зростає внаслідок інтенсивного бойового стресу, втрат побратимів, а також поєднання фізичних і психологічних травм. У цьому контексті вивчення особливостей профілактики суїцидальної поведінки у військовому середовищі набуває принципового значення не лише для збереження особистості воїна та стабільності військових колективів, а й для успішної реінтеграції військових у суспільство в післявоєнний період. Саме від якості запобіжних заходів і своєчасності підтримки залежить зниження суїцидального ризику на всіх етапах військової служби та повернення до мирного життя.

Розглядаючи питання профілактики суїциду серед військовослужбовців, доцільно насамперед окреслити чинники виникнення суїцидальної поведінки, оскільки розуміння її детермінації визначає логіку подальших інтервенцій. Класична типологія Е. Дюркгейма виокремлює три великі групи чинників: психологічні, соціальні та професійні. До психологічних чинників належать розвиток посттравматичного стресового розладу, наявність депресивного чи тривожного станів, почуття провини та безпорадності; не менш важливими є явища емоційного вигорання та хронічної втоми. Соціальні чинники пов'язані з недостатньою підтримкою з боку родини, труднощами адаптації після повернення із зони бойових дій, переживанням ізоляції та відстороненості, а також зі стигматизувальними уявленнями оточення щодо травматизації й психічних розладів у військових. Професійні чинники, своєю чергою, зумовлені високою інтенсивністю служби, накопиченим досвідом втрат побратимів, комунікативними труднощами у взаємодії з командуванням і колегами, а також фрустрацією через невідповідність реального змісту служби попереднім очікуванням. Таким чином, суїцидальний ризик формується на перетині індивідуальних уразливостей і контекстуальних навантажень, що вимагає комплексної профілактичної відповіді.

Уточнюючи картину детермінації, М. Момот виокремлює чотири базові предиктори суїцидальної поведінки військовослужбовців: наявність ознак посттравматичного стресового розладу, прояви депресії, переживання ізоляції та почуття провини [3]. Важливо підкреслити, що у військовому середовищі, у більшості випадків, домінує прихований тип суїцидальної поведінки. Найбільш виразними його формами є саморуйнівні патерни (зловживання алкоголем або

психоактивними речовинами, ризикована поведінка), стратегії відсторонення (замкнутість, уникання взаємодії та спілкування з побратимами, родичами й колегами), а також підвищена агресивність і імпульсивність, що нерідко загострюються після бойових втрат. Ці прояви ускладнюють раннє розпізнавання ризику та вимагають спеціально налаштованих скринінгових і комунікаційних підходів.

На сьогодні виділяють три взаємопов'язані етапи профілактики суїцидальної поведінки серед військовослужбовців, які відповідають логіці первинної, вторинної та третинної превенції. Первинна профілактика передбачає психологічну підготовку особового складу до складних умов проходження служби, систематичну психоедукацію щодо ознак суїцидальної поведінки та формування готовності своєчасно звертатися по допомогу. На етапі вторинної профілактики ключовими є регулярна психологічна діагностика, індивідуальні бесіди, стандартизовані скринінги для визначення груп ризику і надання адресної психологічної допомоги. Нарешті, третинна профілактика розгортається безпосередньо після суїцидальної спроби і спрямована на психологічну реабілітацію, довготривалий терапевтичний супровід і підтримку процесів соціальної інтеграції після завершення військової служби [2]. Послідовність цих етапів забезпечує безперервність профілактичної опіки та зменшує імовірність рецидивів.

Разом із тим, існує низка системних недоліків, які суттєво знижують ефективність запобіжної роботи. По-перше, на етапі вторинної профілактики критичною є періодичність психологічної діагностики: в окремих підрозділах Збройних Сил України вона здійснюється лише один раз на рік, що об'єктивно ускладнює своєчасне виявлення осіб із підвищеним суїцидальним ризиком і знижує ефективність подальших інтервенцій. По-друге, психоедукаційні заходи щодо теми суїциду та способів його запобігання нерідко проводяться реактивно – відразу після зафіксованої суїцидальної спроби або завершеного суїциду, тоді як профілактичний ефект потребує превентивної, а не постфактумної комунікації. По-третє, у випадках суїцидальної спроби під час несення служби довготривалий терапевтичний супровід часто відсутній; базова «профілактична бесіда» та спостереження з боку психологічної служби не можуть замінити системної реабілітаційної програми, орієнтованої на стійкі зміни.

Окремої уваги потребує реалізація третинного етапу. Нині в Україні недостатньо розбудовані механізми підтримки соціальної інтеграції до мирного життя після повернення зі служби, хоча статистично значна частина випадків суїцидальної поведінки припадає саме на період відпустки або етап адаптації в цивільному середовищі. Відсутність безперервної «доріжки підтримки» – від стаціонарних і польових інтервенцій до амбулаторних і громадських сервісів – створює «вікно уразливості», в якому ризики різко зростають.

Ключовою ланкою профілактичної системи є командування та служби психологічної підтримки персоналу. Етична, послідовна й недирективна комунікація між командирами та підлеглими асоціюється зі зниженням емоційної напруги, агресивності та конфліктності, що виконує виразну профілактичну функцію [4]. Водночас відсутність кваліфікованих психологів у складі груп реагування на бойовий стрес (ГБС), які працюють безпосередньо в зоні активних бойових дій, ускладнює професійну діагностику та знижує ефективність превентивної роботи з ідентифікації груп ризику й переривання суїцидальної ескалації. До цього додаються організаційні бар'єри: кадровий дефіцит, неповне укомплектування підрозділів, нерівномірний доступ до спеціалізованих послуг.

Результати досліджень українських науковців (Звоненка та Бурого) підтверджують, що ефективність системи профілактики суїцидальної поведінки можлива лише за умови налагодження комплексної міжпрофесійної взаємодії психологів, медиків, офіцерського складу та командування військових частин [1]. Іншими словами, потрібна інтегрована модель, у якій клінічні, психосоціальні та організаційні компоненти працюють синхронно: від раннього виявлення уразливостей – до довготривалої підтримки й соціальної реінтеграції. Саме така цілісна архітектура профілактики відповідає багатофакторній природі суїцидального ризику у військовому середовищі та створює передумови для стійкого зниження смертності, збереження боєздатності підрозділів і захисту людського потенціалу держави.

Загалом, суїцидальна поведінка у військовослужбовців є багатофакторним явищем, що проявляється під впливом соціальних, психологічних та професійних чинників. Реалізація ефективної системи профілактики можлива при взаємодії психологів, командування та медиків. Наразі немає чіткого дієвого алгоритму профілактики суїцидальної поведінки в Україні. Своєчасна діагностика психічних розладів, системна психологічна підтримка, розвиток культури взаємодопомоги у військових колективах та створення дієвої системи соціальної адаптації після служби є ключовими напрямами збереження життя та запобігання вчиненню суїцидів серед військовослужбовців. Основні етапи профілактики реалізуються частково, що в свою чергу залишає відкритим поле для подальших досліджень в даній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звоненко О., Бурий С. Кримінологічна характеристика та запобігання суїциду серед військовослужбовців. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2022. Т. 50, № 2(50). С. 87–90.

2. Колесніченко О., та ін. Профілактика самогубств серед військовослужбовців Національної гвардії України. Харків : НГУ, 2020. 152 с.

3. Момот М. Психологічні чинники схильності до суїцидальної поведінки військовослужбовців Збройних Сил України. *Наукові записки. Серія : Психологія*. 2024. Вип. 3. С. 55–60.

4. Профілактика самогубств серед військовослужбовців Національної гвардії України [Текст] : практ. посіб. / О. Колесніченко, Я. Мацегора, І. Приходько, С. Чижевський ; за ред. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 116 с.

Анна Забава,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
доцента кафедри мовних та гуманітарних дисциплін,
ТОВ «Технічний університет «МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ З ПРОЯВАМИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

Ветерани війни належать до однієї з найбільш уразливих категорій населення, особливо з точки зору збереження психічного здоров'я та соціальної стабільності. Повернення з бойових дій супроводжується глибокими психоемоційними, соціальними та економічними трансформаціями, які нерідко призводять до кризових станів. У багатьох випадках ці стани проявляються у формі суїцидальної поведінки, що обумовлена поєднанням посттравматичних стресових розладів, соціальної ізоляції, економічної нестабільності, втрати професійної ідентичності та недостатньої підтримки з боку соціального оточення [2].

Суїцидальна поведінка ветеранів є не лише медико-психологічною, але й соціальною проблемою, що виступає маркером критичного психосоціального стану та вимагає невідкладного, комплексного й системного втручання. У цьому контексті соціально-психологічний супровід виступає ключовим механізмом соціального захисту, спрямованим як на надання допомоги ветерану у кризовій ситуації, так і на запобігання подальшим деструктивним наслідкам [4].

В Україні правові засади соціально-психологічного супроводу ветеранів регулюються низкою законодавчих та нормативно-правових актів, які хоча й не виділяють окремо питання профілактики суїцидальної поведінки, проте інтегрують його у ширший контекст захисту прав ветеранів, охорони психічного здоров'я та надання соціальних послуг. Зокрема, Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» № 3551-XII від 31.07.2025 р. передбачає соціальні гарантії, серед яких право на психологічну допомогу та реабілітацію. Закон України «Про систему охорону психічного здоров'я в Україні» № 223-IX від 15.01.2025 р. регулює надання психіатричної допомоги особам із психічними розладами, у тому числі ветеранам війни, та спрямований на запобігання суїцидам через доступ до психотерапії, медикаментозного лікування й реабілітації. Постанова Кабінету Міністрів України № 1021 від 20.12.2017 визначає порядок надання соціальних послуг, зокрема психологічної підтримки та консультування ветеранів війни.

Таким чином, нормативно-правова база створює основу для організації соціально-психологічного супроводу ветеранів, але її ефективність значною мірою залежить від практичного наповнення – впровадження адаптованих до умов післявоєнного суспільства програм, які враховують специфіку бойового досвіду, психоемоційних травм та соціальних викликів, з якими стикаються

ветерани. Саме ці умови зумовлюють необхідність визначення основних напрямів соціально-психологічного супроводу ветеранів війни з проявами суїцидальної поведінки.

Проаналізувавши наукові доробки вітчизняних науковців, психологів та соціальних працівників, можна виокремити ключові аспекти соціально-психологічного супроводу ветеранів війни, які схильні до суїцидальних проявів. Варто наголосити, що цей супровід є не лише психологічною інтервенцією, а й невід'ємним елементом державної системи соціального захисту, спрямованої на збереження життя та здоров'я ветеранів як особливо вразливої групи населення. В умовах постконфліктного суспільства соціально-психологічний супровід стає індикатором ефективності всієї системи соціальних гарантій, передбачених законодавством для військовослужбовців та учасників бойових дій.

Першочерговим є індивідуальний підхід до кожного ветерана. Він передбачає проведення комплексної діагностики з урахуванням рівня посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та супутніх психічних і соматичних розладів. Поряд із цим необхідно здійснювати багатовимірний аналіз життєвої ситуації, який охоплює медичний, психологічний, особистісний, професійний, духовний, соціальний і побутовий аспекти функціонування особистості [5, с. 27]. Такий підхід дає змогу виявити глибинні причини кризового стану та побудувати індивідуальну стратегію підтримки.

Важливим елементом є робота з родиною та соціальним оточенням ветерана. Психоемоційний стан ветерана тісно пов'язаний зі станом членів його сім'ї, а відтак кризові переживання можуть мати взаємний характер. Родина здатна стати потужним ресурсом підтримки, якщо отримує належну психологічну та інформаційну допомогу. Тому до переліку отримувачів психосоціальної підтримки обов'язково мають включатися члени сімей ветеранів [3, с. 27]. Робота може реалізовуватись як у форматі індивідуального консультування, так і шляхом проведення групових сімейних терапій, тренінгів, інтенсивних курсів або арт-терапевтичних заходів, спрямованих на відновлення емоційної стабільності.

Ще одним важливим напрямом є групова терапія та взаємопідтримка ветеранів. Участь у групових заходах зменшує відчуття соціальної ізоляції, стимулює обмін досвідом та формування почуття спільноти, що є важливим чинником зниження тривожності, депресивних проявів і суїцидальних думок [5, с. 120]. Особливої уваги заслуговує підхід «рівний-рівному», який базується на залученні ветеранів, що успішно пройшли шлях реабілітації, до підтримки тих, хто перебуває на початкових етапах відновлення [5, с. 131]. Подібна практика не лише підвищує мотивацію, але й створює приклади реальних успішних моделей подолання кризи.

Навчання навичкам стресостійкості та подолання стресу є ще однією невід'ємною складовою супроводу. Його структура включає елементи когнітивно-поведінкової терапії, навчання технікам релаксації, розвиток навичок управління емоціями та формування стратегій адаптивного реагування на стресові ситуації. Така робота здійснюється фахівцем (психологом) на основі результатів анкетування та акту оцінки потреб ветерана [1, с. 420].

Не менш значущим є блок профілактичних заходів і кризового втручання, який охоплює своєчасне виявлення ознак суїцидальних намірів та негайну реакцію на них [1, с. 29]. Це може реалізовуватись через організацію гарячих ліній психологічної допомоги, інтеграцію ветеранів у цільові програми підтримки, а також проведення спеціалізованих тренінгів для соціальних працівників і психологів з методів роботи із суїцидальною поведінкою.

Особливого значення набуває робота із суспільним ставленням до ветеранів. Нерідко вони стикаються зі стигматизацією, упередженнями та браком розуміння з боку громади, що поглиблює їхню соціальну ізоляцію. Проведення масштабних інформаційних кампаній, спрямованих на формування поваги до ветеранів та популяризацію їхніх досягнень, є важливим елементом профілактики суїцидальних проявів [4].

Варто підкреслити, що соціально-психологічний супровід ветеранів війни – це міждисциплінарний процес, що потребує скоординованої взаємодії психологів, соціальних працівників, медичних фахівців, реабілітологів, представників державних структур, родин та менторів-ветеранів.. Така модель дозволяє врахувати як індивідуальні психологічні особливості, так і соціальний контекст життя ветерана, що особливо важливо в умовах гібридного характеру сучасної війни. У міжнародній практиці (США, Канада, Ізраїль) ефективними вважаються саме інтегровані програми, які поєднують роботу з особистими, сімейними та соціальними факторами ризику.

Таким чином, соціально-психологічний супровід ветеранів війни з проявами суїцидальної поведінки постає як комплексний, багатоетапний і багатовимірний процес, спрямований на відновлення психоемоційної рівноваги, соціальної інтеграції та підвищення резильєнтності як один з ключових механізмів реалізації державної політики соціального захисту. Визначення базових напрямів і методів супроводу створює науково обґрунтовані підвалини для розробки ефективних програм підтримки, адаптованих до специфічних обставин післявоєнного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жданюк А. Фактори ризику суїцидальних настроїв серед військовослужбовців: попередження та психологічна підтримка. *Universum*. 2024. № 14. С. 417–424.

2. Колесніченко О., Мацегора Я., Приходько І., Чижевський С. Профілактика самогубств серед військовослужбовців Національної гвардії України : практ. посіб. Харків : НАНГУ, 2020. 116 с.

3. Організація психосоціальної допомоги ветеранам війни та членам їхніх сімей : рекомендації для місцевих органів влади. Київ : ВАІТЕ, 2021. 32 с.

4. Проблеми соціальної адаптації ветеранів в Україні. *Інститут соціології НАН України.* URL : https://isnasu.org.ua/Klymenko_Chepurko-Problemy_veteraniv.php (дата звернення : 18.04.2025).

5. Царенко Л., Вебер Т., Войтович М., Гриценок Л., Кочубей В., Гридковець Л. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. Т. 2. Київ, 2018. 240 с.

Оксана Коваленко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Катерина Петровська,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЕДУКАЦІЯ ЯК МЕТОД ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ У ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВИХ

Сучасні соціально-політичні реалії України, зумовлені повномасштабною війною, актуалізують проблему психологічної адаптації демобілізованих військовослужбовців до мирного життя. Процес повернення до цивільного середовища супроводжується глибокими внутрішніми трансформаціями, переосмисленням життєвих орієнтирів, втратою відчуття безпеки та стабільності. Одним із поширених психоемоційних феноменів, що виникає внаслідок цих процесів, є синдром відкладеного життя - стан, за якого індивід відкладає реалізацію власних потреб і планів на невизначене майбутнє, очікуючи сприятливіших умов або завершення кризового періоду.

Для ветеранів війни цей синдром має особливо деструктивні наслідки: він зумовлений поєднанням посттравматичних переживань, соціальної ізоляції, невизначеності життєвих перспектив, розчарування у державній підтримці та складнощів професійної і сімейної самореалізації. Такий стан створює психологічний бар'єр на шляху до повноцінної ресоціалізації, знижує мотивацію до активної діяльності та формує відчуття життєвої паузи.

Питання синдрому відкладеного життя розглядається у межах екзистенційної психології, психотерапії та соціальної роботи. Зокрема, у працях В. Франкла, І. Ялома, І. Медведєвої, В. Клочко, О. Плахотнік, С. Мазуренко, Т. Семигіної, Є. Головахи, І. Супрунової та інших авторів окреслено сутність цього феномена, його зв'язок із кризою смислів і втратами життєвої перспективи. Паралельно в наукових дослідженнях А.Бандури, К. Гольцової, Г. Цюп'як, В. Палія, О. Карачинського, Г. Коваль розкрито поняття психоедукації як методу психологічної допомоги та профілактики дезадаптивних станів у різних категорій населення.

У контексті ресоціалізації демобілізованих військовослужбовців психоедукація набуває особливого значення як система цілеспрямованих заходів, спрямованих на підвищення обізнаності людини про закономірності психічного здоров'я, особливості емоційних реакцій, стресових і травматичних переживань, а також розвиток навичок саморегуляції, адаптації та конструктивної комунікації [3, с. 128].

До основних завдань психоедукації належать:

– надання науково обґрунтованої інформації про особливості стану особистості в умовах стресу, травми й адаптаційного періоду;

– формування навичок самоспостереження, розпізнавання тривожних симптомів і адекватного реагування на них;

– розвиток позитивної самооцінки та мотивації до активного життя «тут і тепер»;

– стимулювання до звернення по допомогу та участі в програмах реабілітації;

– зниження рівня стигматизації психічних труднощів серед ветеранів [2, с. 136].

Психоедукаційні програми дають змогу демобілізованим військовим краще усвідомлювати власні психоемоційні реакції, формувати конструктивні стратегії подолання стресу, зменшувати ризики емоційного вигорання та запобігати вторинним психічним розладам.

Ефективність психоедукаційних втручань значною мірою залежить від принципу безперервності підтримки. Цей підхід передбачає довготривалий, системний та поетапний характер взаємодії з ветеранами, який не обмежується разовими інформаційними заходами або короткотривалими інтервенціями. Безперервна підтримка ґрунтується на визнанні складності процесу адаптації до мирного життя та необхідності стабільного середовища, що сприяє поступовому відновленню психосоціального функціонування особистості [1, с. 121].

У межах нашого емпіричного дослідження було проведено опитування демобілізованих військових щодо потреб у психоедукаційній допомозі. У дослідженні взяли участь 36 респондентів. Результати показали, що найбільш поширеними психоемоційними станами є тривожність, емоційна нестабільність, дратівливість, хронічна втома та порушення концентрації уваги. Ці симптоми свідчать про високий рівень психоемоційного навантаження та необхідність системної психоедукаційної підтримки.

Найбільш поширеними та гостро проявленими станами у демобілізованих військових є: тривожність, емоційна нестабільність, дратівливість, постійна втома, порушення концентрації (табл. 1.). Ці симптоми вказують на високий рівень психоемоційного навантаження, що суттєво обмежує повсякденне функціонування ветеранів і свідчить про актуальність психоедукаційних програм, спрямованих на: підвищення емоційної обізнаності, навчання саморегуляції, формування навичок стабілізації емоцій, зниження проявів синдрому відкладеного життя.

Таблиця 1

Стани демобілізованих військових

Стан	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
Відчуття тривоги	34%	8%	19%	31%	39%
Постійна втома	6%	14%	17%	36%	28%
Втрата інтересу до життя	6%	17%	28%	28%	22%
Відчуття безпорадності	11%	19%	25%	22%	22%
Важко зосередитись	8%	14%	25%	22%	31%
Уникання людей / спілкування	14%	14%	36%	17%	19%
Надмірна дратівливість	-	14%	19%	28%	39%
Різкі зміни настрою	-	11%	17%	28%	44%

Більшість військових (64%) вважають, що демобілізовані військові потребують спеціальних освітніх занять із психологічного здоров'я (рис. 1).

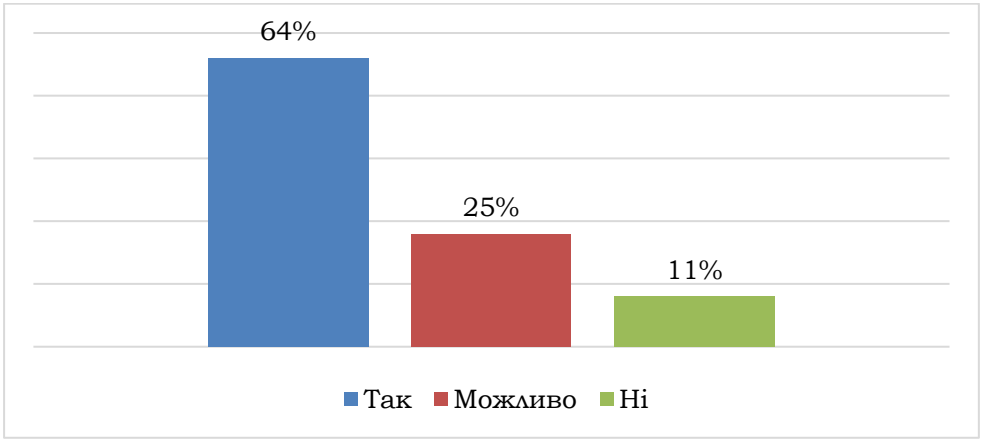

Рис. 1. Потреба спеціальних освітніх занять із психологічного здоров'я.

Результати опитування засвідчують високий рівень запиту на психоедукаційні програми серед демобілізованих військових. Водночас важливо враховувати, що частина потенційних учасників має сумніви або потребує більш індивідуалізованого підходу. Ці результати можуть бути підґрунтям для: розробки гнучких форм участі (наприклад, анонімні онлайн-курси, групові зустрічі з ветеранами); включення мотиваційно-просвітницьких компонентів у структуру програм; застосування пілотних заходів, після яких респонденти зможуть прийняти усвідомлене рішення щодо подальшої участі.

Серед тем, з якими демобілізовані військові хотіли б ознайомитись у межах психоедукаційної програми визначено наступні: як працює мозок під час стресу, як розпізнати емоційне вигорання, як справлятися з тривожністю і ПТСР, як спілкуватися з близькими після війни, як повертатися до роботи/навчання, саморегуляція, дихальні техніки, побудова нових життєвих цілей (рис. 2).

Рис. 2. Теми психоедукаційних програми у яких зацікавлені військові.

Теми, обрані учасниками, охоплюють емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний рівні підтримки, що дає змогу побудувати

багаторівневу структуру психоедукаційної програми. Найбільший інтерес спрямовано на практичну допомогу в подоланні наслідків ПТСР та тривожності, налагодження спілкування, відновлення життєвої активності та мотивації.

Опитування виявило високий рівень психоемоційної напруги, низьку поінформованість про психоедукацію, але водночас - готовність і мотивацію до участі в програмах психологічного зміцнення.

Психоедукаційна програма має бути: адаптованою до специфіки досвіду ветеранів; з чіткими практичними інструментами (дихальні вправи, техніки стабілізації тощо); з обов'язковим мотиваційно-просвітницьким вступом; гнучкою за форматом (групова/індивідуальна/онлайн); спрямованою на відновлення життєвих цілей, комунікацію та адаптацію.

З урахуванням виявлених потреб була створена психоедукаційна програма «Жити тут і зараз» тривалістю три місяці.

Метою програми є сприяти профілактиці синдрому відкладеного життя у демобілізованих військових шляхом підвищення рівня психоедукаційної обізнаності, розвитку усвідомленості, емоційної регуляції, формування мотивації до самореалізації у мирному житті та навичок адаптації до повсякденності після повернення з війни.

Завдання програми:

– ознайомити учасників із сутністю, психологічними механізмами та проявами синдрому відкладеного життя;

– сформувати розуміння взаємозв'язку між емоційним станом, поведінковими стратегіями та відчуттям життєвого сенсу;

– надати знання про психоемоційні наслідки бойового досвіду, типові труднощі адаптації після демобілізації;

– розкрити значення усвідомленості, прийняття досвіду, саморефлексії для відновлення життєвої активності;

– розвивати навички самоспостереження та саморегуляції емоційного стану (через дихальні практики, релаксаційні та тілесно-орієнтовані техніки);

– навчити ефективним стратегіям подолання тривоги, апатії та емоційного «застою»;

– сприяти розвитку мотиваційних ресурсів, внутрішнього відчуття контролю та здатності до ініціативи у мирному житті;

– формувати навички короткострокового і довгострокового планування особистих і соціальних цілей.

Розроблена нами програма складається з чотирьох модулей (табл. 2): усвідомлення власного стану, відновлення контролю та відповідальності, психоемоційна стабілізація і саморегуляція, інтеграція досвіду і формування майбутнього.

Таблиця 2

Структура психоедукаційної програми «Жити тут і зараз»

№	Модуль	Мета	Структура модулю
1.	Усвідомлення власного стану	Допомогти учасникам усвідомити емоційні, когнітивні та поведінкові прояви «синдрому відкладеного життя», сформувати готовність до самопізнання.	Заняття 1. Вступ. Повернення до життя після війни: виклики та можливості. Заняття 2. Само-спостереження і усвідомлення емоцій. Заняття 3. Усвідомлення власних цінностей і життєвих пріоритетів.

Продовження таблиці 2

2.	Відновлення контролю та відповідальності	Активізувати почуття контролю над життям, відновити мотивацію до дії.	Заняття 4. Відчуття безсилля та його подолання. Заняття 5. Відновлення мотивації і внутрішньої енергії. Заняття 6. Планування життя «тут і зараз».
3.	Психоемоційна стабілізація і саморегуляція	Сформувати базові навички емоційної саморегуляції, релаксації, подолання тривоги та відчуття застою.	Заняття 7. Робота з тривогою і невизначеністю. Заняття 8. Емоційна регуляція через тіло. Заняття 9. Техніки усвідомленості «тут і зараз».
4.	Інтеграція досвіду і формування майбутнього	Допомогти учасникам інтегрувати бойовий досвід у мирне життя, сформувати реалістичне бачення майбутнього та відчуття життєвого сенсу.	Заняття 10. Прийняття минулого досвіду. Заняття 11. Формування бачення майбутнього. Заняття 12. Підсумкове. «Я живу зараз».

Очікувані результати реалізації програми:

– усвідомлення військовими психологічних проявів синдрому відкладеного життя;

– опанування базових технік емоційної саморегуляції та зниження тривожності;

– сформованість мотивації до активного життя в теперішньому часі;

– здатність планувати свої дії в коротко- і середньостроковій перспективі;

– інтеграція військового досвіду у структуру особистості без уникнення чи заперечення;

– демонстрація підвищеного рівня адаптивності, соціальної активності та психоемоційної стабільності.

Отже, психоедукація є ефективним превентивним і реабілітаційним інструментом у роботі з демобілізованими військовими. Її застосування сприяє формуванню психологічної готовності до мирного життя, профілактиці синдрому відкладеного життя та відновленню цілісності особистості ветеранів у післявоєнному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. Сутність психоедукації в цілях соціальної адаптації ВПО в Україні. *Майбутнє психології в умовах сучасної України : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ, 23 трав. 2024 р. Київ, 2024. С. 118–121.

2. Олексенко С. Психоедукація, як засіб формування культури психологічного здоров'я у педагогічних працівників. *Технології розвитку інтелекту*. № 1 (26). 2020. С. 134–147.

3. Шинкарьова Л. Роль психоедукації у роботі з дружинами учасників бойових дій. *Актуальні проблеми психології розвитку особистості : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ, 12-15 трав. 2023 р. Київ, 2023. С. 128–130.

Сергій Коваленко,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університету

Алла Мельничук,
асистентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університету

КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Сучасні соціальні процеси в Україні зумовлені тривалими наслідками російської військової агресії, яка спричинила масштабне внутрішнє переміщення населення, соціально-економічну дестабілізацію та глибоку гуманітарну кризу. З лютого 2014 року і до сьогодні мільйони громадян були вимушені покинути свої домівки, що стало безпрецедентним викликом для системи соціального захисту держави. Переміщення у незвичне середовище негативно позначається на фізичному і психологічному стані осіб, призводить до втрати соціальних зв'язків, зниження активності, проблем з адаптацією і загального погіршення якості життя.

У таких умовах важливою стає побудова ефективної системи комплексної соціальної роботи, яка охоплює не лише матеріальну допомогу, а й психологічну підтримку, сприяння інтеграції та відновленню життєстійкості.

Термін «переміщена особа» з'явився у роки Другої світової війни, коли мільйони людей були примусово виселені або вивезені за межі країн проживання за расовими, релігійними чи політичними ознаками. Надалі його зміст розширювався й нині використовується для позначення осіб, вимушених залишити місце проживання внаслідок конфліктів, переслідувань чи катастроф [3].

Відповідно до Керівних принципів УВКБ ООН, внутрішньо переміщена особа – це особа або група осіб, які змушені покинути свої домівки внаслідок збройного конфлікту, насильства, порушення прав людини чи стихійного лиха, але не перетинали державного кордону [2].

Українське законодавство подає близьке визначення. Згідно зі статтею 1 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», ВПО є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яку змусили залишити місце проживання через воєнний конфлікт, окупацію, насильство чи надзвичайну ситуацію природного або техногенного характеру [4]. Таким чином, внутрішньо переміщені особи – це вимушені переселенці, які залишаються у межах держави, зберігають її громадянство і можуть користуватися її правовим захистом. Це відрізняє їх від біженців, які перетинають міжнародний кордон.

З метою формування цілісної політики у сфері підтримки ВПО Уряд України затвердив Стратегію державної політики щодо внутрішнього переміщення на період до 2025 року та Операційний план її реалізації (2023-2025). Документи розроблені Міністерством з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій за підтримки Ради Європи. Стратегія визначає п'ять ключових цілей:

1. Реагування держави на виклики внутрішнього переміщення.
2. Організація безпечної евакуації та гуманітарна підтримка громадян.
3. Адаптація ВПО на новому місці проживання.

4. Інтеграція у приймаючих громадах.

5. Підтримка безпечного повернення до залишеного місця проживання та реінтеграції [5].

Реалізація цих положень потребує узгоджених дій держави, місцевого самоврядування, міжнародних і громадських організацій.

За даними Міжнародної організації з міграції, на кінець червня 2022 року в Україні налічувалося понад 6,27 млн внутрішньо переміщених осіб, що становить 14,2% населення. Найбільше ВПО прийняли західні області (Львівська, Івано-Франківська, Закарпатська) та центральні регіони (Вінницька, Полтавська, Черкаська). Значна кількість переселенців також залишалася у межах Київської та Харківської областей [1].

Тривале переміщення створює для людей комплекс труднощів – від побутових до психологічних. Вони часто залишаються без житла, стабільного доходу, соціальних зв'язків, стикаються з дискримінацією. Психоемоційні наслідки проявляються у вигляді тривожності, агресії, зниження самооцінки, соціальної ізоляції. Особливо вразливими є діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю та жінки, що самостійно виховують дітей.

Держава зобов'язана надавати всебічну підтримку ВПО, забезпечувати їх базовими потребами та сприяти їхній інтеграції у нові громади. Надання житла є одним із головних аспектів соціальної підтримки цієї категорії. Внутрішньо переміщені особи мають право на тимчасове житло, яке надається органами місцевого самоврядування. Ця допомога включає як оренду житла, так і надання житлових приміщень у соціальних гуртожитках.

Не менш значущим є доступ до освіти. Держава забезпечує доступ для дітей та молоді з числа ВПО до закладів дошкільної, загально середньої, професійної та вищої освіти. Це досягається шляхом створення спеціальних програм адаптації та інтеграції, що передбачають психологічну підтримку та допомогу у навчанні. Діти з числа ВПО мають право на безкоштовне харчування у навчальних закладах та доступ до позашкільних освітніх програм .

Наступним важливим аспектом соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб є працевлаштування та зайнятість. Наприклад, через квотування робочих місць та стимулювання роботодавців, які приймають на роботу внутрішньо переміщених осіб, держава створює умови для працевлаштування ВПО. Роботодавці можуть отримувати компенсації за витрати на оплату праці та професійне навчання ВПО, що сприяє їх економічній інтеграції та впливає на забезпечення стабільного доходу.

Розв'язання проблем внутрішньо переміщених осіб можливе лише за умови тісної взаємодії державних структур, органів місцевого самоврядування та громадянського суспільства. Важливу роль відіграють міжнародні партнери – ООН, ОБСЄ, Європейський Союз, які надають гуманітарну, правову та фінансову допомогу, а також сприяють удосконаленню законодавчої бази. Така взаємодія сприятливо позначається на впровадженні кращих практик захисту прав внутрішньо переміщених осіб , а такий досвід спільних зусиль свідчить про важливість та ефективність між секторального та міжнародного співробітництва в організації допомоги внутрішньо переміщених осіб, а також підкреслює потребу в подальшій координації дій всіх дотичних суб'єктів до вирішення локальних, національних та глобальних викликів, пов'язаних із переміщенням населення.

Таким чином, соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами є комплексним багатовимірним процесом, що поєднує національні законодавчі, міжнародні та громадські ініціативи. Її ефективність залежить від узгодженості дій держави, місцевих громад і партнерських організацій. Впровадження системного підходу – від надання базових послуг до інтеграції

ВПО у соціальне та економічне життя – сприятиме формуванню стійких громад, відновленню соціальної стабільності та зміцненню національної єдності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звіт про внутрішнє переміщення в Україні: опитування загального населення, раунд 6, 23 червня 2022 року. URL: http://surl.li/jfoqng (дата звернення: 15.10.2024).

2. Кравченко М. Пріоритетні напрями забезпечення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. Серія: Державне управління.* 2016. № 3(82). С. 83–90.

3. Малиха М. До проблеми сутності поняття «внутрішньо переміщені особи» : державна політика та регіональна практика. *Грані.* 2015. № 8. С. 6–11.

4. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: закон України від 20 жовтня 2014 р. № 1706VII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text (дата звернення: 24.03.2024).

5. Про схвалення Стратегії державної політики щодо внутрішнього переміщення на період до 2025 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023-2025 роках: розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 р. № 312. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/312-2023#Text (дата звернення: 09.10.2024).

Наталія Коляда,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Наталія Левченко,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК КАНІСТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО НАПРЯМУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасна соціальна ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною війною, гуманітарною кризою, психологічною травматизацією населення, потребує впровадження нових, ефективних методів психосоціальної допомоги та реабілітації. В умовах зростання кількості осіб, які зазнали втрат, насильства, пережили евакуацію чи бойові дії, каністерапія постає як інноваційний, гуманістичний і дієвий підхід у наданні підтримки, особливо для дітей, внутрішньо переміщених осіб, військових та ветеранів.

За підтримки Кінологічної Спілки України на Всеукраїнському рівні реалізується проєкт навчання спеціалістів з каністерапії громадською організацією «Серце, єдине для двох», школою соціальної кінології, хендлінгу та виховання власників собак «Harmonic Dog», школою абілітації та реабілітації «Дитина та Собака» (м. Львів, Україна).

Курс розрахований для всіх бажаючих, що ставлять собі за ціль підняти каністерапію в Україні на якісно високий рівень чи професійно працювати в цьому напряму. Термін навчання – 18 тижнів. Курс складається з більше 100 год. теорії у вигляді відео лекцій та онлайн вебінарів, та майже 100 год. практики, тестувань і домашніх завдань. Кількість учасників 30 здобувачів – базовий курс; 16 здобувачів – курс спеціалістів. Орієнтовний вік учасників – від 18 років. За результатами проходження курсу «базовий» та «спеціаліст» здобувачі отримують – диплом про проходження курсу. Після завершення курсу у здобувачів є можливість пройти окремі підсумкові тести і практичні екзамени та в блоці «сертифікація» за умови їх успішної здачі отримати сертифікати І або ІІ ступеня. Навчання є платним відповідно до рівня навчання та представлено на сайті громадської організації [1].

Навчальна програма складається з 4 блоків: перший (Психофізіологія поведінки собак), другий (Виховання, підготовка та тестування собак), третій (Дорослі та діти з особливими потребами), четвертий (Особливості організації та методики тренінгів та занять з дітьми та дорослими) [1]. Кожний блок включає від 10 лекцій до 14 лекцій, зокрема: «Типи нервових систем, та особливості роботи з кожним із типів. Формування необхідних психофізіологічних реакцій собаки для оптимальної та найбільш результативної роботи в каністерапії. Тренінги стабілізації, витримки, розслаблення та компенсації професійних навантажень. Типові реакції на конфлікти та зовнішні запити. Формування справжнього ігнорування. Недоліки та труднощі в результаті навчання та закріплення реакцій підкорення чи терпіння»; «Щоденні тестові завдання та оцінка типових реакцій на запити для підтримання оптимальної форми каністерапевта (собаки-терапевта). Необхідні ветеринарні обстеження, оцінка здоров'я та регулярні огляди собаки для допуску в роботу в каністерапії»;

«АУТИЗМ (частина III) Методики навчання. Метод блоків – ефективний інструмент для формування нової поведінки. Використання і види підказок. Навчання в натуральному середовищі.»; «Визначення наявності протипоказів для занять в каністерапії, наприклад таких, як алергія на тварин. Оцінка та робота з відвертими чи прихованими страхами та фобіями в людей. Корекція страхів та фобій. Врахування та мінімізація негативних наслідків формування гіпер-звязків та станів залежності між людиною та собакою» та ін. [1].

З 2023 році за підтримки благодійного фонду Royal Canin Foundation (Франція) у м. Київ створено перший осередок Центр каністерпії INNIKOS на базі школи тренування собак InNikos Club, у 2024 р. – Центр каністерпії DOCADOG (м. Рівне), у 2025 р. – Центр каністерпії АЛЬФА-ЗГРАЯ (м. Миргород) та Чернівецький центр каністерпії (м. Чернівці). Створення таких центрів об'єднав досвідчених спеціалістів у цій галузі: кінологів, психологів, навчених собак та небайдужих українців, які прагнуть допомогти тим, хто зіткнувся з тяжкими наслідками війни [3].

У Центрах каністерапії доступні два формати занять: групові та індивідуальні сеанси. Принцип роботи у кожного з цих форматів різний. Усі сеанси безкоштовні для відвідувачів. Центри каністерапії надають підтримку усім людям, що зіткнулися з психоемоційними наслідками воєнних дій на території України. Отримати допомогу можуть: військові, ветерани, сім'ї та діти військових, внутрішньо переміщені особи, постраждалі від війни [3].

Крім того, каністерапія виявляється ефективною у зниженні проявів соціальної ізоляції та самотності, оскільки забезпечує людині досвід безумовної підтримки, уваги й турботи. Собаки також можуть виступати як каталізатори фізичної активності, що додатково сприяє покращенню психоемоційного стану та профілактиці депресивних розладів. Дослідження вказують на те, що тісна взаємодія з тваринами сприяє розвитку соціальних навичок, підвищенню рівня саморефлексії, відновленню довіри до соціального оточення та формуванню мотивації до соціальної інтеграції [3].

У центрах каністерпії працюють психологи, кінологи, дефектологи, реабілітологи, собаки.

Здійснивши аналіз порід собак, які долучаються до каністерапії є: метис, вольфшпіц, іспанська водяна собака, ретривер, спанієль, пудель, цвергшнауцер, тер'єр, біла швейцарська вівчарка, кокер спаніель, лабрадор, метис та ін.

Здійснивши аналіз наукових джерел, розділяємо думку С. Садрицької, що новітнім методом практичної соціальної роботи є каністерпіяю Також науковиця вважає, що в Україні неорганізовано підготовки фахівців-каністерапевтів, тому, що офіційно працюють тільки собаки, які отримали сертифікати за кордоном або пройшли навчання за окремими програмами в Україні [2].

Отже, каністерапія в Україні набуває все більшої актуальності як ефективна форма психосоціальної реабілітації та підтримки вразливих груп населення, зокрема осіб, які постраждали внаслідок війни. Завдяки зусиллям громадських організацій, шкіл соціальної кінології та підтримці міжнародних фондів, зокрема Royal Canin Foundation, вдалося створити навчальні програми та Центри каністерапії, що забезпечують якісну підготовку спеціалістів та безкоштовну допомогу для нужденних.

Проаналізована навчальна програма, побудована на комплексному підході, охоплює як теоретичні знання, так і практичну підготовку, що дає змогу готувати фахівців нового покоління, здатних працювати з людьми різного віку та з різними потребами. Створення Центрів каністерапії у різних регіонах України є важливим кроком у напрямі розвитку системної підтримки населення та

інтеграції каністерапії як методу у сферу соціальної роботи, психології та реабілітації.

Водночас важливо продовжувати роботу над впровадженням національних стандартів підготовки каністерапевтів, формуванням сертифікаційних процедур та науковим супроводом практичної діяльності у сфері терапії за участі тварин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каністерапія UA. Всеукраїнський проєкт навчання спеціалістів з каністерапії. URL: https://harmonicdog.com.ua/school-of-social-cynology-and-hendling/studying-online/kanisterapiia-ua/ (дата звернення: 18.07.2025).

2. Садрицька С. Проблеми каністерапії як новітнього методу практичної соціальної роботи. *«SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи».* № 11 (2021). С. 38-45.

3. Центри каністерапії. URL : https://canistertherapy.com.ua/ (дата звернення: 18.07.2025).

Марина Левшіна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ У СИСТЕМІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ: НАПРЯМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

Сучасні суспільні процеси в Україні відбуваються в умовах зростання рівня ризиків, пов'язаних із воєнними діями, техногенними аваріями, природними катаклізмами та соціальними потрясіннями. В умовах тривалої збройної агресії особливого значення набуває питання формування у молодого покоління здатності орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, діяти злагоджено, раціонально та без паніки. Саме тому підготовка дітей шкільного віку у системі цивільного захисту розглядається як важливий напрям державної освітньої політики, спрямований на розвиток базових життєвих компетентностей, що забезпечують безпеку особистості та суспільства.

Актуальність дослідження цього питання зумовлена низкою факторів. По-перше, війна та постійні повітряні тривоги створюють нову реальність, у якій безпекова культура стає частиною повсякденного життя дітей. По-друге, підвищення рівня техногенних і природних загроз вимагає не лише обізнаності, а й практичної готовності учнів діяти у надзвичайних ситуаціях. По-третє, сучасна школа має відігравати не лише освітню, а й профілактичну, соціалізуючу та виховну функцію, формуючи у дітей відповідальність, самоконтроль і вміння діяти в умовах стресу. Отже, підготовка у сфері цивільного захисту є не просто складовою навчальних програм, а необхідним елементом виховання громадянина в сучасних умовах.

Законодавче підґрунтя цієї діяльності чітко окреслене в нормативно-правових актах України. Відповідно до Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 444 від 26 червня 2013 року, навчання учасників освітнього процесу організовується за місцем навчання, тобто у закладах освіти [2]. Міністерство освіти і науки України визначене головним органом, що забезпечує навчання дітей дошкільного та шкільного віку діям у надзвичайних ситуаціях, координує методичне забезпечення, підготовку педагогів і впровадження освітніх заходів у цій сфері.

Важливим кроком у розвитку системи стало створення у структурі єдиної державної системи цивільного захисту спеціальної функціональної підсистеми навчання дітей, учнівської та студентської молоді діям у надзвичайних ситуаціях, затвердженої наказом МОН № 1400 від 21 листопада 2016 року [4]. Ця підсистема визначає мету, завдання, принципи та механізми реалізації освітніх заходів у сфері безпеки життєдіяльності. Її ключовою метою є формування у підростаючого покоління знань, умінь і навичок, необхідних для збереження життя, здоров'я, а також для взаємодії у ситуаціях ризику. Завданнями підсистеми є інтеграція питань цивільного захисту у зміст освітніх програм, підготовка педагогічних кадрів, організація практичних навчально-

тренувальних заходів та розвиток партнерства між школами, місцевими громадами й безпековими структурами.

На практичному рівні підготовка дітей у системі цивільного захисту реалізується через поєднання навчальних і виховних форм роботи. Теоретичні знання учні здобувають під час вивчення предметів «Основи здоров'я» (у середній школі) та «Захист України» (у старшій школі), де передбачено розділи, присвячені безпеці життєдіяльності, цивільному захисту та домедичній допомозі [2]. Проте лише теоретичного навчання недостатньо для формування готовності до дій у реальних умовах. Тому в освітньому процесі передбачено обов'язкове проведення практичних заходів – об'єктових тренувань, Тижнів знань з основ безпеки життєдіяльності, Днів цивільного захисту та Тижнів безпеки дитини.

Особливу роль у системі підготовки відіграє проведення Днів цивільного захисту, які є комплексними практичними заняттями, спрямованими на відпрацювання алгоритмів поведінки у надзвичайних ситуаціях [1]. Під час таких заходів учні тренуються діяти за сигналами оповіщення, здійснюють навчальну евакуацію, опановують користування засобами індивідуального захисту, а також набувають навичок надання першої допомоги. Ці активності не лише підвищують рівень готовності школярів до дій у кризових умовах, але й сприяють злагодженій роботі всього педагогічного колективу як єдиного об'єкта цивільного захисту.

Суттєвим доповненням шкільних занять є позакласна діяльність. У багатьох навчальних закладах діють гуртки юних рятувальників, команди дружин юних пожежників, проводяться тематичні вікторини, рольові ігри, змагання та фестивалі (зокрема, Всеукраїнський фестиваль ДЮП і гра «Сокіл» («Джура»), що поєднують патріотичне виховання з формуванням практичних навичок поведінки у надзвичайних ситуаціях. Такі заходи мотивують учнів до активного засвоєння знань, сприяють розвитку відповідальності та колективної взаємодії.

Останніми роками в Україні впроваджуються нові форми навчання безпеки, адаптовані до сучасних умов воєнного часу. Однією з найуспішніших інновацій стали «класи безпеки» – спеціалізовані простори у школах, оснащені необхідним обладнанням для практичного навчання правилам пожежної, мінної та радіаційної безпеки, а також алгоритмам дій під час повітряної тривоги [3]. Вони створюються у партнерстві між МОН, ДСНС, Національною поліцією, Товариством Червоного Хреста та місцевими громадами. У таких класах діти мають можливість не лише слухати теоретичні пояснення, а й виконувати практичні завдання, відпрацьовувати евакуаційні дії, ознайомлюватися з роботою рятувальних служб. Важливим є застосування інтерактивних методів, що враховують вікові особливості учнів, і поділ класу на тематичні зони: пожежна безпека, мінна безпека, перша допомога, дії при тривозі тощо. Такий підхід підвищує рівень емоційного залучення дітей, формує відповідальне ставлення до власної безпеки й розвиває здатність до прийняття рішень у стресових ситуаціях.

Значного поширення набула взаємодія закладів освіти з добровольчими формуваннями територіальних громад (ДФТГ), які створюються відповідно до Закону України «Про основи національного спротиву» [5]. Ці формування активно залучаються до проведення спільних тренувань, відкритих занять і демонстраційних показів, організовують майстер-класи з надання домедичної допомоги та інформування населення щодо дій у разі надзвичайних ситуацій. Така взаємодія дозволяє забезпечити безперервність навчання дітей і дорослих, формує довіру до інституцій безпеки та зміцнює соціальну єдність громад.

Таким чином, сучасна система підготовки дітей шкільного віку у сфері цивільного захисту має комплексний, міжвідомчий характер. Вона охоплює не лише освітні компоненти, а й практичні, громадські та психологічні аспекти. Її ефективність забезпечується завдяки поєднанню державного регулювання, партнерства освітніх установ із фаховими структурами безпеки, участі місцевих громад і родин.

У результаті цієї діяльності формується новий тип громадянина – свідомий, відповідальний, готовий до дій у надзвичайних ситуаціях і здатний допомогти іншим. У контексті воєнного стану та загальної нестабільності така підготовка стає не лише освітнім завданням, а й частиною стратегії виживання нації. Забезпечення системності, наукового підходу та практичної спрямованості у вихованні культури безпеки серед дітей є одним із ключових напрямів формування стійкого, згуртованого суспільства, спроможного реагувати на виклики сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дні цивільного захисту у закладах освіти: інформаційно-методичні матеріали. *Знайшов*. URL : https://znayshov.com/dni_tsyvilnoho_zakhystu_u_zakladakh_osvity_informatsiino_metodychni_materialy (дата звернення: 21.08.2025).

2. Навчання учасників освітнього процесу діям у надзвичайних ситуаціях – WIKI-довідка прав в освіті. URL: https://info.eo.gov.ua/navchannya-uchasnykiv-osvitnogo-proczesu-diyam-u-nadzvychajnyh-sytuacziyah/ (дата звернення: 21.08.2025).

3. Освіта.ua. Ігри та тренування: готуємо дітей до надзвичайних ситуацій. *Освіта.UA*. URL: https://osvita.ua/school/method/88207/ (дата звернення: 20.08.2025).

4. Про затвердження Положення про функціональну підсистему навчання дітей дошкільного віку, учнів та студентів діям у надзвичайних ситуаціях (з питань безпеки життєдіяльності) єдиної державної системи цивільного захисту : Наказ МОН України від 21.11.2016 № 1400. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1623-16#Text (дата звернення: 21.08.2025).

5. Про основи національного спротиву : Закон України від 16.07.2021 № 1702-IX. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text (дата звернення: 21.08.2025).

Альбіна Мусієнко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Тургенєва,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА ПІДТРИМКА СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ

У сучасних умовах повномасштабної збройної агресії проти України питання соціально-правової підтримки військовослужбовців та, особливо, членів їхніх сімей набуває пріоритетного значення для державної соціальної політики. Значна частина сімей військових стикається не лише з матеріальними труднощами, пов'язаними з тривалим перебуванням годувальника на службі, пораненням чи загибеллю, але й із необхідністю орієнтуватися в розгалуженій і динамічній системі нормативно-правових актів, що регулюють надання соціальних гарантій [4]. Додатковими чинниками ускладнення виступають різний рівень спроможності територіальних громад, нерівномірний доступ до соціальних послуг, бюрократичні бар'єри, а також недостатня поінформованість членів сімей військовослужбовців про свої права [3]. Це зумовлює потребу в науковому аналізі чинної системи соціально-правової підтримки сімей військових, виявленні її проблемних зон та обґрунтуванні напрямів удосконалення.

Актуальність теми посилюється тим, що сім'я військовослужбовця фактично перебуває у зоні підвищеного психосоціального ризику: тривала розлука, емоційне напруження, переживання за життя та здоров'я близької людини, можливі втрати, зміна сімейних ролей, поєднання батьківських і трудових обов'язків – усе це потребує не лише матеріальної, а й комплексної соціальної, психологічної та правової підтримки [1; 2]. Водночас сучасні виклики воєнного часу вимагають від держави та органів місцевого самоврядування переходу від фрагментарної допомоги до системного, міжвідомчо скоординованого підходу з опорою на інструменти соціальної роботи, цифровізацію послуг і партнерство з громадським сектором.

Мета статті – проаналізувати зміст та сучасний стан соціально-правової підтримки сімей військовослужбовців в Україні в умовах воєнного часу, виявити ключові виклики її реалізації на державному та місцевому рівнях і окреслити напрями вдосконалення державної політики у цій сфері.

З урахуванням окреслених викликів і поставленої мети постає необхідність проаналізувати, на якій нормативній основі сьогодні вибудовується система соціально-правової підтримки сімей військовослужбовців в Україні.

Нормативно-правове регулювання соціально-правового захисту військовослужбовців та членів їхніх сімей в Україні має багаторівневий і комплексний характер. Його основу становлять Конституція України, закони, підзаконні нормативні акти Кабінету Міністрів України, накази центральних органів виконавчої влади, а також місцеві програми соціальної підтримки [3].

Базовими актами, що визначають статус і гарантії військовослужбовців та їхніх родин, є:

– Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей»;

– Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»;

– Закон України «Про соціальні послуги»;

– Закон України «Про основи національного спротиву»;

– Постанови Кабінету Міністрів України, зокрема: № 168 – про питання виплат військовослужбовцям, особам рядового і начальницького складу, поліцейським та їх сім'ям під час дії воєнного стану; № 975 – про затвердження Порядку призначення і виплати одноразової грошової допомоги у разі загибелі (смерті), інвалідності або часткової втрати працездатності без встановлення інвалідності військовослужбовців, військовозобов'язаних.

У системі законодавства також функціонують галузеві нормативні документи Міністерства оборони, Міністерства соціальної політики, сім'ї та єдності, Міністерства у справах ветеранів, що конкретизують порядок надання пільг, санаторно-курортного лікування, реабілітаційних заходів тощо [3].

Водночас актуальною залишається проблема фрагментованості нормативно-правового регулювання. Значна кількість актів приймалася в різні періоди, унаслідок чого виникають дублювання, неузгодженість термінів, різночитання щодо категорій одержувачів допомоги. Під час воєнного стану ситуація ускладнюється постійними змінами нормативних актів, що ускладнює орієнтацію громадян у своїх правах і призводить до неоднакового застосування норм на практиці [3].

Наявна законодавча база визначає основні права й гарантії для сімей військовослужбовців, однак ефективність їх реалізації безпосередньо залежить від діяльності уповноважених інституцій. Тому важливо розглянути систему органів та організацій, які забезпечують практичне втілення соціально-правової підтримки на різних рівнях управління [1].

Система інституційного забезпечення соціально-правового захисту військовослужбовців і членів їхніх сімей в Україні побудована за принципом багаторівневої взаємодії центральних, регіональних і місцевих органів влади, а також громадських і ветеранських організацій [1].

На центральному рівні ключову роль відіграють:

– Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України, яке формує державну політику у сфері соціального захисту та координує діяльність регіональних органів;

– Міністерство оборони України, відповідальне за забезпечення військовослужбовців і членів їхніх родин під час служби, надання одноразових допомог, організацію медичного та санаторного лікування;

– Міністерство у справах ветеранів України, яке розробляє програми підтримки, реабілітації, професійної адаптації та психологічної допомоги військовослужбовцям і їхнім сім'ям.

На місцевому рівні основними виконавцями є органи місцевого самоврядування, які реалізують державні програми соціального захисту, ухвалюють місцеві програми підтримки сімей військових, забезпечують виділення коштів із місцевих бюджетів. Важлива роль належить центрам надання адміністративних послуг (ЦНАП), що здійснюють прийом документів для оформлення пільг, допомог, компенсацій. Центри соціальних служб (ЦСС)

надають соціальний супровід, психологічне консультування, координують міжвідомчу взаємодію між соціальними, медичними, освітніми установами.

Вагомим доповненням до державної системи є громадські, благодійні та ветеранські організації, які реалізують проєкти з правової, психологічної та гуманітарної допомоги сім'ям військовослужбовців. Серед них – «Ветеран Хаб», «Побратими», «Українська спілка ветеранів», «Червоний Хрест України», а також численні місцеві ініціативи, що працюють із сім'ями загиблих чи поранених військових. Їхня діяльність сприяє підвищенню доступності послуг, формуванню мережі взаємодопомоги та впровадженню принципів громадянського партнерства у сфері соціального захисту.

Таким чином, ефективність соціально-правової підтримки сімей військовослужбовців значною мірою залежить від узгодженості дій державних структур і громадського сектору, а також від спроможності місцевих громад реалізовувати політику підтримки на практиці.

Попри наявність нормативної основи та розгалуженої мережі інституцій, система соціально-правової підтримки сімей військовослужбовців стикається з низкою проблем, що перешкоджають повноцінній реалізації гарантій. Розглянемо ключові виклики, з якими зіштовхуються родини військових в умовах війни.

Одним із найгостріших викликів є складність процедур підтвердження статусу члена сім'ї військовослужбовця або сім'ї загиблого (зниклого безвісти). Процес оформлення документів часто передбачає багатоетапну перевірку довідок, що видаються різними відомствами – Міністерством оборони, органами соціального захисту, місцевими адміністраціями. Затримки у міжвідомчій комунікації, відсутність єдиного електронного реєстру та різночитання у застосуванні законодавчих норм призводять до затягування термінів виплат і посилення психологічної напруги в родинах військових.

Другою проблемою виступає неоднаковий доступ до соціальних послуг у різних громадах. Децентралізація, попри позитивні сторони, спричинила ситуацію, коли рівень підтримки значною мірою залежить від фінансової спроможності місцевих бюджетів. У результаті родини військових у малих громадах часто отримують значно менше допомоги або стикаються з обмеженою кількістю фахівців соціальної сфери.

Поряд із адміністративними труднощами важливим виміром проблеми є психосоціальний стан родин військовослужбовців, які переживають наслідки війни на емоційному та міжособистісному рівнях [2]. Для багатьох це призводить до хронічного стресу, порушення сімейної динаміки, проблем у вихованні дітей, зниження працездатності. Після поранення чи повернення військового додатковими викликами стають реадаптація до мирного життя, відновлення сімейних ролей, профілактика вторинної травматизації.

Наявні державні програми не завжди враховують ці комплексні потреби. Родини змушені звертатися до різних установ – психолога, соціального працівника, юриста, лікаря – замість отримання інтегрованої підтримки за принципом «єдиного вікна». Брак міжвідомчої координації та недостатня кількість спеціалістів з підготовкою у сфері кризового консультування обмежують ефективність допомоги.

Додатковим фактором, що ускладнює задоволення потреб сімей, виступає значна нерівномірність у доступі до соціальних послуг між різними територіальними громадами.

Соціальні послуги для сімей військових надаються нерівномірно як за якістю, так і за обсягом. У «сильних» громадах (з розвиненою інфраструктурою, активним громадським сектором, наявністю програм підтримки) створюються

центри психологічної допомоги, функціонують мобільні бригади соціальних працівників, реалізуються партнерські проєкти з міжнародними організаціями. Водночас у «слабких» громадах надання послуг часто обмежується одноразовими матеріальними виплатами без системного супроводу сімей.

Залежність від місцевих програм підтримки призводить до нерівності громадян у реалізації прав, гарантованих державою. Відсутність єдиних стандартів соціального супроводу, моніторингу якості та прозорості розподілу допомоги підсилює ризики соціальної несправедливості та демотивації серед родин військовослужбовців.

Найбільш гостро проблеми доступу до підтримки проявляються серед окремих категорій сімей, які перебувають у зоні підвищеного соціального ризику:

– дружини (чоловіки) загиблих військовослужбовців, які часто стикаються з психологічною травмою втрати, складнощами оформлення допомог, потребою у тривалому психосоціальному супроводі;

– сім'ї поранених військових, які потребують довготривалої реабілітації, матеріальної підтримки та адаптації до змінених життєвих умов;

– родини військових з інвалідністю, для яких особливо актуальними є питання житла, медичного забезпечення, соціальної інтеграції;

– сім'ї внутрішньо переміщених осіб (ВПО), у яких член родини проходить військову службу, – вони стикаються з подвійними викликами: втратою домівки й необхідністю утримувати сім'ю без підтримки партнера.

Зазначені групи потребують не лише матеріальної допомоги, а й системної програми реабілітації, психологічного відновлення, створення спільнот підтримки. Саме орієнтація на ці потреби має стати пріоритетом державної та місцевої політики у сфері соціально-правового захисту військовослужбовців і членів їхніх сімей.

Виявлені проблеми вказують на необхідність модернізації системи соціально-правового захисту, що має ґрунтуватися на інноваційних управлінських рішеннях і партнерських підходах. Далі розглянемо основні напрями вдосконалення державної та місцевої політики у цій сфері.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення є цифровізація процесів соціального захисту та створення єдиної інформаційної системи для родин військовослужбовців. Запровадження принципу «єдиного вікна» дасть змогу членам сімей отримувати необхідні послуги – оформлення статусу, пільг, компенсацій, психологічної чи юридичної допомоги – через один електронний портал або центр обслуговування [2].

Серед прикладів сучасних рішень – розвиток сервісів на базі застосунку «Дія», а також створення окремого цифрового ресурсу «єДопомога», який дозволяє подати заявки на матеріальну підтримку. У перспективі доцільно інтегрувати всі відомчі бази даних для автоматизації перевірки документів, щоб зменшити бюрократичні бар'єри та пришвидшити надання послуг.

Упровадження цифрових інструментів повинно поєднуватися з посиленням координації між різними секторами – соціальним захистом, медициною, освітою, ветеранськими службами та громадськими організаціями. Відсутність ефективної міжвідомчої комунікації часто призводить до дублювання функцій і неузгодженості у наданні допомоги.

Необхідно розробити механізми міжвідомчої співпраці у форматі регіональних координаційних рад або робочих груп, які об'єднували б представників державних структур, органів місцевого самоврядування, ветеранських організацій та волонтерів. Такі платформи сприятимуть

своєчасному обміну інформацією, узгодженню дій у випадках кризових ситуацій та створенню мережевої моделі підтримки сімей військовослужбовців.

Ефективна міжвідомча співпраця потребує професійного посередництва, яке забезпечує фахівець із соціальної роботи. Саме тому посилення ролі соціальної роботи є наступним ключовим напрямом удосконалення системи підтримки. Особливо ефективним у цій сфері є підхід кейс-менеджменту – індивідуального ведення випадку, що передбачає оцінку потреб сім'ї, розроблення плану допомоги, координацію послуг та моніторинг результатів.

Важливо розвивати сімейно орієнтовані форми роботи, що враховують особистісні, психологічні та соціальні особливості кожного члена родини. Окремої уваги потребує робота з дітьми військовослужбовців**,** які часто переживають емоційне напруження, страх чи втрату. Запровадження програм психологічного супроводу, арттерапевтичних занять, груп взаємопідтримки дозволить мінімізувати наслідки військової травми в дитячому середовищі.

Отже, соціально-правова підтримка сімей військовослужбовців залишається необхідною, але її ефективність знижують фрагментоване законодавство, бюрократія та нерівний доступ у громадах. Вдосконалення можливе через цифровізацію, посилення ролі соціальної роботи й партнерство держави з громадськими та ветеранськими організаціями. При цьому саме державна політика має визначати єдині стандарти, гарантії та фінансові інструменти, а місцеві громади – забезпечувати їх практичну реалізацію з урахуванням потреб конкретних сімей. Реалізація цих кроків сприятиме формуванню цілісної, адресної та людиноцентричної системи соціально-правової підтримки родин військовослужбовців в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєлай С., Васищев В., Ліпатов І., Бубенець А. Особливості організації соціального захисту сімей військовослужбовців в умовах виникнення надзвичайних обставин. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки* : науко-ве видання / гол. ред. Р. В. Рачок. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2021. № 4(86). С. 22–35.

2. Джус, О., Беспалько, А., Кравець, Д. Соціальний супровід військовослужбовців та членів їхніх сімей в умовах правового режиму воєнного стану. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки.* 2023. Вип. 4. С. 41–45.

3. Сидоренко А. О. Соціальний захист членів сімей військовослужбовців в Україні : проблеми та шляхи їх вирішення. *Аналітичне-порівняльне правознавство* / редкол.: Ю. М. Бисага (голов. ред.), Д. М. Бєлов, С. Б. Булеца та ін.; ДВНЗ «УжНУ» – Ужгород, 2022. №6. С. 151–155.

4. Belousov V. D. Social and legal significance of social protection of military servicemen in the context of providing social security of the state. *Visegrad Journal on Human Rights.* 2024. №6. P. 5–10.

Валентина Николаєва,
докторка наук з державного управління,
професорка кафедри соціології та соціальної роботи,
Державний вищий навчальний заклад
«Приазовський державний технічний університет»

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Особи похилого віку в Україні є одним з основних об'єктів соціальної підтримки. Під ними розуміються люди старші за певний вік, які можуть відчувати фізичні та психологічні проблеми, а також обмеження в доступі до ресурсів та послуг.

Після 24 лютого 2022 року стало зрозуміло, що часу на виконання всіх формальних процедур немає, і Міністерство соціальної політики ще на початку березня 2022 року розробило рекомендації щодо організації надання соціальних послуг в умовах воєнного стану [1]. У них йшлося про спрощення та оптимізацію процедури надання окремих соціальних послуг. Однією із ключових методичних порад місцевим органам влади було зазначено про надання соціальних послуг екстрено (кризово), замість застосування повної процедури. Цей вид надання послуг дозволяє приймати рішення протягом доби з моменту одержання відповідної заяви, звернення, повідомлення про необхідність надання допомоги особі.

Слід зазначити, що існують різні категорії людей похилого віку. Серед них є люди, які:

- не потребують допомоги;
- частково втратили працездатність;
- потребують обслуговування;
- вимагають постійного догляду і ін.

Окрім того, особи похилого віку можуть мати додаткові статуси – наприклад, ветеран праці чи ветеран війни, жертви нацистських переслідувань, жертви політичних репресій, учасники війни, діти війни, ліквідатори наслідків або постраждалі внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС, бездомні, біженці, внутрішньо переселені особи, священнослужителі, судді у відставці, прокурори у відставці, працівники правоохоронних органів, донори тощо.

Напрями соціальної підтримки осіб похилого віку базуються на принципах побудови моделі старіння:

– принцип «*самостійність*» передбачає, що люди похилого віку мають право на обслуговування; мають можливість займатися різними видами діяльності, яка приносить дохід; здатні використовувати можливість професійної підготовки тощо;

– принцип «*участь*» характеризує залучення осіб похилого віку в соціальне життя та активну взаємодію, обумовлену різними обставинами;

– принцип «*догляд*» регулює проблеми забезпечення догляду та захисту з боку сім'ї та суспільства людей похилого віку; доступу їх до медичного обслуговування з метою підтримки або відновлення фізичного, психічного та емоційного стану, що похитнувся, і попередження різних захворювань;

– принцип «*реалізація внутрішнього потенціалу*» передбачає, що особи похилого віку можуть у міру наявності своїх можливостей всебічно реалізувати наявні ресурси;

– принцип «*удосконалення*» регулює питання недопущення трудової експлуатації, психологічного чи фізичного насильства над людьми похилого віку.

З урахуванням цих принципів соціальна підтримка людей похилого віку реалізується за такими основними напрямами:

– соціальне обслуговування;

– соціальне забезпечення (включає соціальне страхування та пенсійне забезпечення);

– піклування та допомога.

Сучасна система соціального обслуговування включає сукупність послуг, що надаються особа похилого віку вдома або в спеціалізованих установах. Суть цієї діяльності полягає, насамперед, у:

– виявленні ресурсів, видів, форм і методів послуг;

– структури установ, які забезпечують допомогу особам похилого віку;

– елементів підсистеми територіальних організацій (державних, муніципальних, громадських, церковних, приватних та інших);

– управління сформованою суспільною підтримкою нужденних осіб похилого віку.

На сьогодні виокремлюються наступні форми соціального обслуговування осіб похилого віку:

– соціальне обслуговування вдома, яке здійснюється на постійній чи тимчасовій основі. До основних реабілітаційних заходів відносять медичну, психологічну та побутову допомогу;

– напівстаціонарне соціальне обслуговування реалізується у спеціалізованих установах для людей похилого віку. Діяльність цих організацій включає: медичну, соціально-побутову та культурну підтримку осіб похилого віку;

– стаціонарне соціальне обслуговування передбачає надання медичної, соціальної, лікувально-трудової допомоги особам похилого віку, які частково або повністю втратили здатність до самостійного догляду за собою, та тих, хто потребує постійного спостереження за станом здоров'я;

– термінове соціальне обслуговування реалізується у негайній допомозі разового характеру особам похилого віку, що гостро потребують підтримки;

– соціально-консультативна допомога в цілому спрямована на адаптацію людей похилого віку у суспільстві, яка насамперед сконцентрована на їх психологічній підтримці та активізації здатності у вирішенні особистісних проблем. З цією метою проводиться низка заходів, серед яких, по-перше, виявлення осіб, які потребують підтримки; по-друге, організація реабілітаційної профілактики громадянам із різними психічними відхиленнями; по-третє, надання правової допомоги з боку органів соціального обслуговування та інші заходи відповідно до положень чинного законодавства (Закон України «Про соціальні послуги» [2]).

Що стосується соціального забезпечення людей похилого віку, то воно включає в себе такі елементи:

– пенсії та різні допомоги;

– утримання людей похилого віку у спеціальних установах органів соціального захисту населення;

– протезування;

– надання пільг;

– надання допомоги бездомним та ін.

Піклування над людьми похилого віку є одним із найголовніших напрямів у соціальному захисті та соціальній роботі інститутів соціального захисту населення, яка зосереджена на здійсненні його правових норм, захисті особистих та майнових прав та інтересів. Поряд із цим забезпечується контроль над функціонуванням системи спеціалізованих закладів, куди надходять в

основному люди, які потребують постійного догляду (будинок для ветеранів, будинок-інтернат, територіальний центр соціального обслуговування, пансіонат для громадян похилого віку тощо).

Соціальна допомога – це діяльність, яка спрямована на повне чи часткове вирішення суспільних проблем людей похилого віку відповідними організаціями, установами та фахівцями. Для цього можливе застосування таких основних форм:

1. Надання людям похилого віку необхідних їм послуг (медичної допомоги, фінансової підтримки, забезпечення продуктами харчування тощо).

2. Соціальні послуги, яких потребують люди похилого віку. Найчастіше, до них відносять соціально-медичну, соціально-побутову, соціально-правову або соціально-психологічну підтримку. Водночас відповідно до положень ст. 16 Закону України «Про соціальні послуги» соціальні послуги включають:

– соціальну профілактику;

– соціальну підтримку;

– соціальне обслуговування [2].

Таким чином, соціальна підтримка людей похилого віку ставить перед собою такі цілі:

– по-перше, зберігати добробут людей третього віку, зменшуючи фактори ризику;

– по-друге, надавати допомогу, необхідну особам похилого віку задля збереження максимально можливого рівня їх самостійності;

– по-третє, захищати інтереси тих, хто визнаний недієздатним.

Таким чином, основними напрямами соціальної підтримки людей похилого віку є правові, організаційно-правові, соціально-економічні, політичні заходи; державний, приватний, волонтерський та неформальний; надання пільг, соціальні та компенсаційні виплати та соціальні послуги і підтримка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рекомендації щодо організації надання соціальних послуг в умовах воєнного стану. URL : https://auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-140/lystoda-rekomendacii_socposlugy_1646898338.pdf (дата звернення: 08.12.2024).

2. Про соціальні послуги : Закон України від 17.02.2019 р. № 2671-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#n2___(дата звернення: 17.10.2024).

Михайло Пискун,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Тургенєва,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

АДАПТАЦІЯ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Повномасштабна війна в Україні призвела до безпрецедентного зростання кількості осіб, які повертаються з бойових дій до мирного життя. За оцінками, у найближчі роки десятки тисяч військовослужбовців потребуватимуть соціально-психологічної допомоги та підтримки в процесі адаптації до цивільного середовища. Проблема адаптації ветеранів набуває особливої гостроти, оскільки воєнний досвід супроводжується глибокими психологічними травмами, зміною ідентичності, втратами, порушенням звичних соціальних зв'язків і цінностей.

У багатьох випадках ветерани стикаються з відчуттям ізоляції, нерозумінням з боку суспільства, труднощами у працевлаштуванні, налагодженні стосунків у родині та спілкуванні з оточенням. Успішна адаптація ветеранів до цивільного життя є не лише запорукою їхнього благополуччя, а й важливим чинником стабільності й розвитку суспільства загалом, що обумовлює пріоритетність цього напряму у сфері соціальної роботи, психології та державної політики.

Проблема адаптації ветеранів війни до цивільного життя стала предметом пильної уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають її через призму соціально-психологічної реабілітації, психічного здоров'я, соціальної інтеграції та міжвідомчої взаємодії. Зокрема, Т. Семигіна, І. Звєрєва, Т. Титаренко та ін. висвітлюють соціально-психологічні особливості подолання травматичного досвіду; дослідження В.Москальця, Л. Штефан та ін. розкривають механізми виникнення ПТСР у ветеранів; О. Карпенко, О. Климчук та ін. акцентують увагу на динаміці психоемоційних станів демобілізованих військовослужбовців; А. Капська, О. Хлєбнікова, І. Михайличенко та ін. аналізують організаційно-правові аспекти соціальної роботи з ветеранами; порівняльний аналіз підходів до реінтеграції військових у контексті міжнародного досвіду проведено у працях Т. Семигіної, Т. Гончаренко, Н. Бєляєвої та ін.

Адаптація у широкому сенсі розглядається як процес пристосування особистості до нових умов життєдіяльності, що передбачає зміну поведінки, переконань, емоційного стану та способу взаємодії з соціальним середовищем. У контексті військового досвіду адаптація набуває особливого значення, адже йдеться не лише про зміну зовнішніх умов (з бойових - на мирні), а й про глибоку внутрішню трансформацію особистості, яка відбулася під впливом екстремальних подій [4, с. 246].

Для військовослужбовців повернення до цивільного життя означає подолання низки викликів: зміна соціального статусу, нові ролі в родині та суспільстві, відсутність чіткої структури й дисципліни, яка була притаманна армії, а також потреба в переосмисленні життєвих цінностей. Під впливом

бойового досвіду особистість може набути нових установок, звичок, моделей реагування, які в умовах мирного життя стають малоефективними або навіть деструктивними. Саме тому процес адаптації має двовекторний характер: з одного боку - інтеграція в нове соціальне середовище, з іншого - переосмислення і реструктуризація власного «Я» [2, с. 568].

У психології адаптація ветеранів часто розглядається як особливий тип реадаптації, що включає повернення до раніше засвоєних моделей поведінки, а також ресоціалізації - освоєння нових норм, цінностей і соціальних ролей. Цей процес може ускладнюватися посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), втратою сенсу життя, синдромом «відкладеного життя», емоційною відстороненістю та порушенням довіри до оточення.

Процес повернення військових до цивільного життя супроводжується низкою складних викликів, які охоплюють як внутрішні психологічні переживання, так і зовнішні соціальні бар'єри. Військова служба, особливо в умовах активних бойових дій, залишає глибокий слід у психіці людини, змінюючи її сприйняття себе, інших та світу. Адаптація до мирного життя часто потребує не лише часу, а й професійного супроводу, підтримки родини та суспільства [3, с. 582].

Одним із найгостріших викликів є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який супроводжується тривожністю, емоційним онімінням, нав'язливими спогадами, проблемами зі сном та агресивністю. Ветерани часто переживають синдром відкладеного життя, коли майбутнє сприймається як віддалене, нереальне або недосяжне, а самі вони почуваються застряглими в минулому досвіді війни. Це ускладнює побудову планів, розвиток особистих стосунків та повернення до професійної діяльності.

Іншим важливим викликом є соціальна ізоляція. Багато ветеранів відчувають нерозуміння з боку оточення, втрачають соціальні зв'язки або не можуть налагодити нові. Їм складно адаптуватися до зміненої ролі в сім'ї, особливо якщо у мирному житті очікування від них не відповідають їхньому внутрішньому стану. Додаткову складність створює труднощі з працевлаштуванням, коли військовий досвід не має прямого застосування на ринку праці, а спроби знайти нове покликання не приносять задоволення.

Серед інших викликів – стигматизація, відсутність системної допомоги, недостатня кількість ветеранських центрів, обмежені ресурси на місцях. Усе це вимагає міжгалузевої взаємодії та створення цілісної моделі підтримки ветеранів, орієнтованої на їхні індивідуальні потреби та життєві обставини [1, с. 370].

У процесі адаптації ветеранів до цивільного життя ключову роль відіграє соціально-психологічна підтримка, оскільки спрямована на подолання наслідків бойового досвіду, зниження психоемоційного напруження, відновлення функціональних соціальних зв'язків та повернення особистості до активної життєвої позиції. Її ефективність залежить від комплексного, міждисциплінарного підходу та врахування індивідуальних потреб кожного ветерана.

Одним із найдієвіших напрямів підтримки є психоедукація, яка сприяє усвідомленню власного стану, розумінню природи стресових реакцій, розвитку навичок саморегуляції та психологічної грамотності. Важливу роль відіграє індивідуальне та групове консультування, яке допомагає ветерану опрацювати травматичний досвід, відновити почуття контролю над власним життям і побудувати стратегії подальшого розвитку.

Вартісними є терапевтичні підходи, зокрема когнітивно-поведінкова терапія, методи тілесно-орієнтованої терапії, арт-терапія, техніки майндфулнес

та релаксації. У роботі з ветеранами ефективно застосовуються групи підтримки за принципом «рівний – рівному» (peer-to-peer), де учасники можуть ділитися досвідом, почуватися зрозумілими та прийнятими. Особливу роль відіграє соціальна підтримка: налагодження контактів з родиною, сусідами, громадою, залучення до волонтерської або трудової діяльності.

Значний потенціал мають громадські організації та ветеранські простори, які виступають платформами для реінтеграції, неформального спілкування, навчання та розвитку. Також важливою є роль місцевих органів влади у створенні умов для реалізації програм підтримки, доступу до послуг, забезпечення житлом та медичною допомогою [5, с. 200].

Отже, адаптація ветеранів війни до цивільного життя є складним, багатовимірним процесом, що охоплює психологічні, соціальні, емоційні та професійні аспекти. Соціально-психологічна підтримка є одним із ключових чинників, що може суттєво пом'якшити наслідки бойового досвіду та сприяти ефективній реінтеграції військових у мирне життя.

Таким чином, подолання викликів адаптації потребує системного, міждисциплінарного підходу на рівні державної політики, місцевих громад, професійних спільнот і громадянського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишньовський В., Кругляк О. Специфіка соціально-психологічної реадаптації військових після війни. *Актуальні задачі сучасних технологій : матер. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. молод. уч. та студ. (м. Тернопіль, 11-12 груд. 2024 р.)*. Тернопіль, 2024. С. 369–371.

2. Гоцуляк Н. Психологічні особливості адаптації учасників бойових дій до цивільного життя. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : *зб. за підсум. звіт. наук. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 12-13 берез. 2025 р.)*. Кам'янець-Подільський, 2025. С. 568–569.

3. Клеван В., Мельничук О. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців: стан і перспективи. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених, курсантів та студентів.* 2025. С. 580-585.

4. Сорокіна О. Соціальна адаптація військових при поверненні до мирного життя. *Перспективи.* № 4, 2023. С.245–252.

5. Тамарін С. Психологічні аспекти соціальної реінтеграції військових у цивільне життя. *Проблеми психології діяльності в особливих умовах : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 23 квіт. 2025 р.)*. Черкаси, 2025. С. 199–201.

Олена Старинська,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УКРАЇНІ: МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ТА ПОДОЛАННЯ ВТРАТИ

Психологічна та соціальна реабілітація ВПО – складний багатовимірний процес, що включає як індивідуальні, так і суспільні механізми відновлення. Її осмислення потребує інтеграції кількох наукових підходів, кожен із яких пояснює певний аспект адаптації, подолання втрати та формування нової ідентичності. В Україні понад 5 млн осіб стали ВПО, багато з них – повторно. Переміщення – не лише соціальна, а й екзистенційна травма, що торкається ідентичності, безпеки, соціальних ролей. Успішна інтеграція ВПО у громади – ключ до відновлення суспільного потенціалу й соціальної стабільності. Психологічна реабілітація має бути спрямована не тільки на зменшення страждання, а й на відновлення відчуття належності, смислу, самоповаги.

Психологічні наслідки внутрішнього переміщення є складними та різноплановими. По-перше внутрішнє переміщення супроводжується численними втратами: втратою дому – простору безпеки, стабільності, звичних умов життя; втратою соціальних зв'язків – родини, сусідів, спільноти, що формували ідентичність; втратою статусу – роботи, ролі, соціального визнання. В емоційні сфері людини це проявляється почуттями розгубленості, страху, тривоги, відчуттям безсилля, порушенням базового відчуття безпеки. Це може викликати гострі стресові реакції або надалі перейти у ПТСР. По-друге, це криза ідентичності. ВПО часто відчувають розмитість власної ідентичності: «Хто я тепер, якщо мого дому, громади, минулого більше немає?» Людина може відчувати сором, провину (наприклад, «я вижив, а інші – ні»), або внутрішню порожнечу. Це породжує екзистенційний вакуум, зникнення або трансформацію сенсу життя. Тривале перебування в умовах невизначеності, тимчасового житла, нестабільного доходу створює стан постійної напруги, наслідками якого може бути порушення сну, соматизація (біль, головні болі, серцеві симптоми); емоційна нестійкість, підвищена дратівливість; емоційне вигорання, особливо у батьків, що несуть відповідальність за дітей. Ми розробили модель психосоціальної реабілітації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) (Рис.1), яка відображає стадійність цього процесу.

Рис.1. Модель психосоціальної реабілітації внутрішньо переміщених осіб (ВПО).

Особливу роль в цьому процесі, на нашу думку, відіграють місцеві громади. Нові громади не завжди приймають переселенців доброзичливо. Можливі прояви стигматизації: «вони забирають наші ресурси», «чужі люди». Це виклика у внутрішньо переміщених людей відчуття ізоляції, самотності, соціальної тривоги; зниження довіри до суспільства, пасивність, відчуття безпорадності. Водночас, багато людей демонструють високий рівень адаптаційного потенціалу: розвиток нових навичок; переосмислення цінності людських зв'язків; активна громадська діяльність; переоцінка життєвих пріоритетів; розвиток духовності та смислотворення; відчуття власної сили («я впорався»); бажання допомагати іншим у схожій ситуації. У зв'язку з цим особливого значення набуває концепція соціального капіталу Putnam, R. D. [3], яку можна адаптувати до сучасних українських реалій. Йдеться про нове осмислення класичних елементів соціального капіталу (зокрема довіри, соціальних норм взаємодії та громадянської активності) і того як вони змінюються та набувають нового змісту в українських громадах під впливом війни [1]. Особливо те, як нові форми солідарності, взаємодопомоги й самоорганізації сприяють зміцненню соціальних зв'язків і створенню нових моделей суспільної єдності. Психологічна та соціальна реабілітація ВПО має бути комплексною, базованою на взаємодії держави, громади та фахівців. Ключем є перехід від виживання до розвитку, від втрати до переосмислення. Реабілітація – це не лише допомога постраждалим, а й трансформація суспільства, яке вчиться бути солідарним. Перспективи можуть полягати у створенні регіональних центрів психосоціальної реабілітації ВПО, підготовці фахівців із кризової психології та соціальної реінтеграції, запровадженні та дослідженні ефективності програм у різних громадах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дяконенко, О. Соціальний капітал територіальних громад України в умовах війни: сучасні трансформації та прогнозні зрушення. *Демографія та соціальна економіка.* 2023. № 2(52). С. 54–71. URL : https://doi.org/10.15407/dse2023.02.054 (дата звернення: 12.09.2025).

2. Coleman, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital American. *Journal of Sociology Supplement*. 1988. P. 95–120.

3. Putnam, R. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community New York: Simon & Schuster. 2000.

Катерина Червоненко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри психології та соціальної роботи
Комунальний заклад вищої освіти,
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

ІНФОРМАЦІЙНО-КОНСУЛЬТАТИВНА ПІДТРИМКА СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Щороку в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості сімей, які виховують дітей з інвалідністю, що зумовлює потребу у посиленні державної допомоги та розвитку ефективної системи соціальних послуг, спрямованих на забезпечення гідних умов життя та інтеграції таких дітей у суспільство.

Різні аспекти соціальної роботи з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями неодноразово знаходилися у полі зору як вітчизняних (О. Бойко, А. Гладищук, Н. Горішної, Н. Грабовенко, І. Криницької, О. Мороз, Ж. Петрочко, І. Пєша, Т. Семигіної М. Скочко, Г. Слозанської, Т. Соловйової, О. Столярик та ін.), так і зарубіжних дослідників (P. Beaupré, S. Blais-Michaud, N. Boucher, M. Carrière, C. Davies, P. Deschênes, H. Gascon, D. Job, G. Mensah, D. Miezah, M.-P. Okai, M. Opoku, S. Tétreault та ін.).

У роботі з сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю важливим аспектом виступає комплексний підхід у наданні допомоги та злагоджена діяльність сім'ї й широкого кола відповідальних суб'єктів медичної, освітньої, соціальної, психологічної, юридичної та інших сфер [3]. М. Скочко та Ж. Петрочко зазначають, що ефективність соціальної роботи з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями забезпечується «об'єднанням зусиль різних суб'єктів (соціальних партнерів) задля спільного пошуку шляхів розв'язання проблем цієї вразливої групи населення, пошук нових можливостей для підвищення благополуччя дитини зокрема, добробуту сім'ї загалом» [2, с. 214].

У роботі з такою групою клієнтів важливо дотримуватися певних правил взаємодії, які сприятимуть підвищенню її ефективності: спільні переконання; загальна мета діяльності; цілі та завдання окремих етапів роботи; спільне планування; розподіл повноважень та відповідальності; поінформованість та погодженість у діях членів команди; швидке реагування на ситуацію; систематичність зустрічей та аналіз результатів; досягнення консенсусу; взаємообмін інформацією; довіра і зворотний зв'язок; взаємодоповнення та узгодженість дій членів команди; групова відповідальність; підвищення професійної компетентності [1].

Важливою складовою у системи соціальної роботи з означеною категорією клієнтів виступає їх інформаційно-консультативна підтримка, спрямована на забезпечення батьків актуальною інформацією та корисними для них знаннями, а також допомогу у вирішенні проблем, пов'язаних з вихованням, реабілітацією та соціалізацією дитини з інвалідністю.

Інформаційно-консультативна підтримка є одним з ключових напрямів діяльності соціальних працівників з сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю, спрямована на формування у батьків впевненості й компетентності щодо вирішення проблем, пов'язаних з інвалідністю дитини. У межах практичної соціальної роботи інформаційно-консультативна підтримка передбачає як інформування (надання знань та актуальних даних), так і консультування (допомога у вирішенні конкретних проблем цієї категорії клієнтів), що разом

утворюють комплексну систему, спрямовану на допомогу сім'ям адаптуватися до викликів та ефективно долати їх.

Розглянемо напрями інформаційно-консультативної підтримки сімей, які виховують дітей з інвалідністю.

1. *Інформування про права дітей з інвалідністю* та їхніх сімей, гарантовані державою, зокрема, соціальні виплати (пенсії, компенсації, допомоги), державні програми, пільги, субсидії, медичне забезпечення, освітні можливості тощо.

2. *Інформування щодо можливостей недержавного сектора* передбачає надання сім'ям інформації про особливості діяльності та послуги, які пропонують громадські та благодійні організації. Ця інформація допоможе батькам знайти додаткові ресурси, важливі для їх родини (спеціалізовані програми та послуги), а також підтримку однодумців (фахівців та інших батьків зі схожими проблемами).

3. *Інформування щодо надання медичної підтримки* дітям з інвалідністю, зокрема, можливостей медичних закладів й реабілітаційних установ, доступних послуг, інноваційних методів лікування й реабілітації, реабілітаційних програм, вузько спрямованих фахівців тощо.

4. *Організація юридичної допомоги* сім'ям, що передбачає правову підтримку для захисту їхніх інтересів і реалізації прав щодо оформлення інвалідності, подання заяв, оскарження рішень державних органів тощо. Соціальний працівник спрямовує сім'ю до відповідних інституцій та фахівців, а за певних умов, може супроводжувати та допомагати у підготовці документів.

5. *Психоемоційна підтримка* батьків і членів сім'ї з метою зниження психологічної напруги та тривоги, подолання стресу, адаптації до нового статусу та особливостей виховання дитини з інвалідністю та зміцнення емоційного благополуччя. Реалізація визначеного напряму передбачає залучення членів родини до груп психологічної підтримки, тренінгів з емоційної регуляції, арт-терапевтичних та творчих занять у колі однодумців, а також до індивідуальних психологічних консультацій.

6. *Освітні консультації* спрямовані на забезпечення доступу дітей з інвалідністю до якісної освіти, адаптованої до їх потреб і передбачають надання інформації про можливості інклюзивної освіти та спеціалізованих освітніх закладів, особливості розробки та реалізації індивідуальних програм розвитку дітей, адаптацію та процес навчання, роль батьків як безпосередніх учасників освітнього процесу, механізми співпраці «дитина-батьки-освітній заклад».

7. *Консультування щодо організації побуту* сімей, які виховують дітей з інвалідністю спрямоване на надання батькам допомоги у створенні безпечного середовища, адаптації житла, його обладнання спеціальними засобами та оптимізації щоденного догляду за дітьми відповідної нозології.

8. Консультування з питань соціальної адаптації та інтеграції, спрямоване на допомогу у пристосуванні до змінених у зв'язку з інвалідністю умов життя як самої дитини, так і членів її родини. Важливим аспектом у реалізації цього напряму підтримки виступає залучення дитини до участі у різних видах соціальної активності (інклюзивних заходах, творчих гуртках, спортивних секціях) відповідно до її можливостей та потреб, а її батьків – до співпраці з фахівцями міждисциплінарної команди.

Надання інформаційно-консультативної підтримки сім'ям дітей з інвалідністю можливо через організацію індивідуальних та групових консультацій з соціальними працівниками, психологами, юристами,

представниками державного й недержавного секторів, а також залучення до різноманітних тематичних заходів (круглих столів, семінарів, груп підтримки, форумів, конференцій тощо). Ефективним способом інформування можуть виступати розповсюдження друкованих інформаційних буклетів, а також різноманітні медіа-кампанії, що надають коротку та чітку тематичну інформацію, актуальні дані для зворотного зв'язку та ін.

Сучасні цифрові технології дають змогу батькам знаходити й використовувати онлайн-ресурси (вебсайти, портали, соцмережі, месенджери) для отримання важливої інформації, контактів та онлайн-консультацій фахівців.

Отже, інформаційно-консультативна підтримка сімей, які виховують дітей з інвалідністю є важливою складовою сучасної соціальної роботи, що спрямована не лише на надання батькам необхідних знань та актуальних даних щодо системи соціальних, медичних та освітніх послуг, але й допомагає їм розвивати впевненість і компетентність у вирішенні проблем, пов'язаних з інвалідністю дитини. Роль соціального працівника виходить за межі інформування, а передбачає спрямування сімей до ресурсів, надання персоналізованої підтримки та сприяння їх включенню до мережі підтримки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін.; ред. кол.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.

2. Кейсменеджмент у роботі з дітьми з інвалідністю та їх сім'ями у територіальних громадах: методичний посібник / Н. Горішна, І. Криницька, М. Скочко, Г. Слозанська, О. Столярик, Ж. Петрочко. Житомир : ТОВ «505», 2024. 256 с.

3. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-4. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text.

Наталія Черкез,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ФУНКЦІЇ, ПРАКТИКИ, ВИКЛИКИ

Сучасні трансформації освітнього простору України, зумовлені реформами, процесами децентралізації, війною та євроінтеграційним вектором розвитку, актуалізують потребу в створенні безпечного, інклюзивного та підтримувального середовища в закладах освіти. У цьому контексті соціально-педагогічна служба виступає важливим елементом реалізації Концепції Нової української школи (НУШ), спрямованої на гуманізацію освітнього процесу, підтримку кожної дитини та формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Саме соціальні педагоги забезпечують комплексну взаємодію школи, сім'ї та громади.

У контексті втілення ідей Нової української школи діяльність соціального педагога набуває особливої ваги, оскільки забезпечує реалізацію ключових принципів реформи: особистісно-орієнтованого підходу, партнерства, інклюзивності та формування безпечного освітнього середовища [1; 3; 4]. Соціальні педагоги виступають координаторами між усіма суб'єктами освітнього процесу – учнями, батьками, педагогами, адміністрацією та представниками громади.

Функціонально діяльність соціального педагога охоплює декілька основних напрямів [5; 6]:

– діагностичний напрям включає вивчення соціального середовища, умов життя та виховання дитини, виявлення потенційних ризиків, аналіз дисциплінарних порушень, участь у створенні індивідуальних освітніх траєкторій;

– профілактичний напрям реалізується через проведення тренінгів із розвитку життєвих і соціальних навичок, профілактику булінгу, адиктивної поведінки, правопорушень, конфліктів;

– консультативна функція охоплює індивідуальні й групові консультації для учнів, батьків та педагогів з питань соціального розвитку, адаптації, мотивації до навчання, управління емоціями;

– соціально-правова діяльність передбачає захист прав дитини, участь у міжвідомчих нарадах, підготовку клопотань, звернень до органів опіки, ювенальної превенції тощо;

– організаційно-координувальний напрям включає залучення учнів до волонтерських, культурних чи правопросвітницьких ініціатив, співпрацю з НУО, службами підтримки та громадами.

Особливу увагу соціальні педагоги приділяють забезпеченню інклюзивності, беручи участь у команді психолого-педагогічного супроводу, супроводжуючи дітей з ООП, розробляючи адаптаційні програми та індивідуальні кейс-плани підтримки [2; 6].

В умовах Нової української школи соціальні педагоги дедалі частіше звертаються до інноваційних методик, що відповідають компетентнісному підходу та орієнтовані на розвиток гнучких навичок, необхідних для життя в сучасному суспільстві. У своїй діяльності вони поєднують традиційні соціально-педагогічні технології з новими форматами впливу та взаємодії.

Серед інноваційних підходів, які стали поширеними у шкільній практиці, можна виділити [5]:

– інтерактивні методи (тренінги, кейс-методи, рольові ігри), що сприяють формуванню емоційного інтелекту, навичок командної роботи, комунікації та лідерства;

– соціальне проєктування, що активізує участь учнів у житті громади та виховує соціальну відповідальність;

– медіаційні практики як інструмент ненасильницького вирішення конфліктів, що формують культуру діалогу й примирення;

– цифрові платформи (Google Workspace, Viber, Telegram), які дозволяють здійснювати комунікацію, надавати онлайн-консультації, поширювати інформаційні матеріали й проводити соціально-просвітницьку роботу в доступному форматі.

У сучасній школі соціальний педагог активно залучається до реалізації адаптаційних програм, зокрема для учнів 5-х класів, які переходять на новий етап навчання. Заняття з розвитку навичок самоорганізації, комунікації, емоційної саморегуляції часто проводяться з використанням ігрових методів, групових вправ та елементів фасилітації [6].

Окремої уваги заслуговує мультидисциплінарна взаємодія – як ключовий принцип роботи соціального педагога. Згідно з положеннями нормативних документів [2], команда психолого-педагогічного супроводу має включати не лише педагогічних працівників, а й фахівців інклюзивно-ресурсного центру, служб соціального захисту, НУО тощо. Це сприяє підвищенню ефективності підтримки учнів і реалізації індивідуального підходу.

Таким чином, впровадження інновацій у діяльність соціального педагога не лише відповідає вимогам реформи освіти, а й створює умови для формування шкільного середовища, орієнтованого на підтримку, розвиток і безпеку кожного здобувача освіти.

Попри наявність нормативного забезпечення та визнання важливості соціально-педагогічної служби в межах Нової української школи, її реалізація на практиці залишається несистемною. Основні труднощі пов’язані з дефіцитом кадрів, особливо у сільській місцевості, де посада соціального педагога часто відсутня або поєднується з іншими функціями без належної підтримки [5]. До цього додається надмірне навантаження: в окремих школах один фахівець обслуговує до 250-300 учнів, що ускладнює індивідуальну роботу [5].

Викликом залишається і нестача можливостей для професійного розвитку: соціальні педагоги потребують регулярного навчання з тем війни, інклюзії, цифрової грамотності та медіації [6]. Також проблемною є неузгодженість функцій соціального педагога й психолога, що знижує ефективність взаємодії [7].

Водночас реформа НУШ створює перспективи для розвитку служби: автономія шкіл, компетентнісний підхід, цифрові технології та міжсекторальне партнерство дозволяють вибудовувати більш гнучку та адресну систему соціальної підтримки учнів.

Таким чином, у період воєнного стану й повоєнного відновлення України особливого значення набуває підготовка соціальних педагогів до роботи в умовах кризових ситуацій, забезпечення психосоціального супроводу, впровадження

практик резильєнтності, подолання наслідків травматизації та підтримки психічного здоров'я дітей [10]. Оскільки, саме у період післявоєнної відбудови та соціального згуртування саме соціально-педагогічна складова шкільного життя може стати одним із ключових механізмів формування психологічної стійкості учнів і педагогів, що робить її стратегічно важливою в освітній політиці України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : Наказ МОН України від 22.05.2018 № 509. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text (дата звернення: 01.04.2025).

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 № 957: станом на 6 верес. 2022 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text (дата звернення: 01.04.2025).

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 27 берез. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 01.04.2025).

4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р : станом на 22 серп. 2018 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р#Text (дата звернення: 01.04.2025).

5. Робота соціального педагога в навчальному закладі. *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL : https://naurok.com.ua/robota-socialnogo-pedagoga-v-navchalnomu-zakladi-141290.html (дата звернення: 01.04.2025).

6. Соціально-психологічний супровід 5-х класів в умовах реалізації Концепції НУШ. *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL : https://naurok.com.ua/socialno-psihologichniy-suprovid-5-h-klasiv-v-umovah-realizaci-koncepci-nush-248459.html (дата звернення: 01.04.2025).

7. Чому психологічна служба в системі освіти потребує змін: концепт реформи. *Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ*. URL : https://nus.org.ua/2024/10/10/chomu-psyhologichna-sluzhba-v-systemi-osvity-potrebuye-zmin-kontsept-reformy/ (дата звернення: 01.04.2025).

Олена Щербина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВИМУШЕНЕ ПЕРЕМІЩЕННЯ: АДАПТАЦІЯ В РЕЛОКОВАНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Сучасна Україна переживає безпрецедентні виклики повномасштабної збройної агресії, наслідком яких стало масове внутрішнє переміщення населення, зокрема значної кількості дітей. Втрата звичного середовища, розрив соціальних зв'язків і досвід небезпеки формують у дітей комплекс ризиків, що охоплює тривалу емоційну напругу, підвищену тривожність і труднощі соціальної інтеграції. За умов релокації шкіл перед системою освіти постає завдання не лише забезпечити безперервність навчання, а й створити безпечне, прийнятне та підтримувальне середовище, здатне компенсувати наслідки вимушених змін і травматичного досвіду.

Переміщення, спричинене війною, є одним із найпотужніших стресорів дитинства: воно порушує відчуття передбачуваності, дезорганізує усталені способи взаємодії та ускладнює формування довірливих стосунків у нових спільнотах. Доступні емпіричні дані українських досліджень свідчать про поширені труднощі в соціалізації переміщених дітей – від незадоволеної потреби у спілкуванні та порушень комунікації до підвищеної тривожності [1]. Такі труднощі мають довготривалий вплив на емоційний стан і на навчання, зумовлюючи ризики дезадаптації, зниження успішності, депресивних і тривожних розладів та соціальної ізоляції [5]. У цьому контексті соціально-психологічна підтримка розглядається як сукупність скоординованих заходів на індивідуальному, сімейному та громадському рівнях, що інтегрують психологічні інтервенції з доступом до соціальних сервісів; її мета – відновлення відчуття безпеки, формування адаптивних копінг-стратегій і забезпечення умов для сталого розвитку.

Адаптація до нового освітнього й соціального середовища постає як динамічний процес, чутливий до поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх відносять вік дитини (молодші школярі частіше демонструють швидшу, але поверхневу адаптацію та мають складнощі з вербалізацією емоцій [3]; підлітки, навпаки, адаптуються повільніше через розвинені соціальні зв'язки й прагнення до автономії, однак краще рефлексують зміни), індивідуально-психологічні особливості (темперамент: екстравертовані діти швидше входять у нові контакти, інтровертовані потребують більше часу й спокійнішого середовища; резилієнтність, що спирається на попередній досвід подолання труднощів та рівень емоційного інтелекту; самооцінка, яка визначає впевненість у взаємодії), наявний досвід попередніх переходів (позитивний досвід зміни школи/місця проживання полегшує подальші адаптації), стан соматичного здоров'я (хронічні захворювання виснажують ресурси й ускладнюють пристосування), а також інтенсивність і близькість у часі пережитого

травматичного досвіду (вищий рівень травматизації пов'язаний із тривалішою й складнішою адаптацією). Зовнішні чинники включають якість сімейної підтримки (стабільні, емоційно теплі взаємини та стресостійкість батьків полегшують пристосування; дезадаптація дорослих ускладнює стан дитини), психологічний клімат шкільної спільноти (прийняття, емпатія, відсутність булінгу, доброзичливі взаємини з однолітками й учителями), професійну готовність педагогів до індивідуалізації підходів (гнучкість, розуміння особливих потреб, базові психологічні знання), наявність і доступність шкільної психологічної служби (індивідуальне та групове консультування, корекційні заняття, рекомендації батькам, маршрутизація до зовнішніх фахівців), а також чіткість і передбачуваність організації навчального процесу (зрозумілий розклад, правила, ритм навчальної діяльності, збалансоване навантаження й достатня рухова активність) [4]. За сприятливого поєднання цих чинників адаптаційний процес характеризується позитивним ставленням до школи, стабільною навчальною мотивацією, ефективними соціальними контактами з однолітками та дорослими, емоційним благополуччям і поступовим оволодінням навичками саморегуляції. У протилежному випадку переважають ознаки тривожності, виснаження й відчуження, падіння успішності та труднощі в комунікації, що потребують цілеспрямованих інтервенцій (зокрема скринінгу емоційного стану, індивідуальних і групових консультацій, психокорекційних тренінгів, арт-терапевтичних і соціально-психологічних ігор та узгоджених дій педагога, психолога і сім'ї) [2].

Роль освітнього середовища у подоланні наслідків вимушеного переміщення є визначальною. Учитель виступає агентом первинної підтримки завдяки щоденній взаємодії з учнями: його спостережливість, чуйність і вчасна комунікація створюють «психологічний коридор безпеки», у межах якого дитина поступово відновлює довіру до соціуму. Шкільний психолог забезпечує спеціалізовану допомогу – індивідуальне консультування, групові заняття, рекомендації батькам щодо підтримувального сімейного середовища – і координує випадки, що потребують залучення зовнішніх фахівців. Ефективна взаємодія педагогів і психологів, доповнена партнерством із сім'єю, формує системний підхід до підтримки, який мінімізує ризики дезадаптації та сприяє сталому включенню дитини до нової спільноти.

Практика підтверджує результативність поєднання індивідуальної та групової підтримки з психокорекційними тренінгами, цільовими консультаціями та методами, орієнтованими на розвиток емоційної стійкості. Важливе місце посідають арт-терапевтичні підходи й соціально-психологічні ігри, які у безпечному форматі опрацьовують травматичний досвід, знижують рівень соціальної ізоляції та полегшують встановлення конструктивних взаємин у класі. Додатковим стабілізуючим чинником є чітка організація повсякденних практик у школі – зрозумілі правила, прогнозований розклад, збалансоване навантаження та достатня рухова активність, що підтримують працездатність і запобігають перевтомі [4].

Сукупність наведених положень окреслює практичну рамку для розроблення спеціалізованих програм підтримки в релокованих закладах освіти. Такі програми мають бути чутливими до індивідуальних особливостей дітей і водночас спиратися на доказові інтервенції, що поєднують роботу зі шкільною спільнотою, сім'єю та місцевими соціальними сервісами. Вони повинні включати скринінг емоційного стану, індивідуальні плани підтримки, модулі розвитку соціально-емоційних компетентностей, а також механізми моніторингу динаміки адаптації з урахуванням освітніх і психосоціальних індикаторів [1; 2].

Ефективна соціально-психологічна підтримка дітей, які пережили вимушене переміщення, є необхідною умовою їхньої успішної адаптації до нового освітнього середовища. Поєднання шкільних і сімейних ресурсів із професійною діяльністю педагогів і психологів знижує рівень стресу, відновлює відчуття безпеки, підсилює навчальну мотивацію та сприяє соціальній інтеграції. Найбільшої результативності досягають програми, що інтегрують індивідуальні й групові інтервенції, арт-терапевтичні практики та чітку організацію навчального процесу, забезпечуючи системний, доказовий і чутливий до травми підхід. Подальший розвиток таких програм має спиратися на розширення емпіричних досліджень в українському контексті та на міжвідомчу координацію освітніх і соціальних сервісів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пророк Н., Чекстере О. Вплив війни на сприйняття дітьми навколишнього світу. *Психологія і суспільство*. 2024. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742905/1/Чекстере,%20Пророк_Стаття_ВПЛИВ%20ВІЙНИ%20НА%20СПРИЙНЯТТЯ%20ДІТЬМИ%20НАВКОЛИШНЬОГО%20СВІТУ.pdf (дата звернення: 27.09.2025).

2. Пророк Н., Чекстере О., Гнатюк О. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. Київ. 2023. № 2. С. 102–112. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736777/1/Стаття_Пророк,%20Чекстере,%20Гнатюк.pdf (дата звернення: 27.09.2025).

3. Дуткевич Т. Дошкільна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.

4. Березовська Л., Смоляк М. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4(41). С. 162–167.

5. Карамушка Л., Карамушка Т. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. 2(26). С. 48–59. URL : https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6 (дата звернення: 27.09.2025).

Юлія Якушина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Тургенєва,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ПІСОЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Сучасні реалії в Україні – тривалий воєнний конфлікт, внутрішнє переміщення населення, розрив соціальних зв'язків, втрати та постійна загроза життю – формують вкрай травматичне середовище для психіки дитини. Діти належать до найбільш уразливих груп, адже механізми саморегуляції у них ще не сформовані, а емоційний світ потребує постійної, чутливої підтримки. За таких умов зростає суспільний запит на психотерапевтичні підходи, які не лише дають змогу діагностувати психоемоційний стан, а й ефективно його коригувати.

Особливе місце серед арттерапевтичних методів посідає пісочна терапія – м'який, ненасильницький спосіб роботи з внутрішніми переживаннями дитини, що забезпечує безпечний простір для вільного самовираження та емоційного розвантаження. Практика свідчить про її результативність у роботі з дітьми, які пережили травматичні події, втрату, ізоляцію чи відчуття небезпеки [1; 2]. Як різновид арттерапії, пісочна терапія спирається на природний потенціал здоров'я й сили кожної дитини, акцентуючи прийняття, спонтанність і творче опрацювання емоційних станів [2]. Спершу метод застосовували переважно з дітьми, що мали мовленнєві, інтелектуальні та поведінкові порушення, як невербальний формат, покликаний повернути відчуття безпеки. Нині пісочна терапія довела універсальність і використовується без жорстких обмежень – як з дітьми (від 3 років), так і з дорослими. У процесі гри з піском активізуються самозцілювальні ресурси психіки; пісок «абсорбує» напруження, сприяє стабілізації емоцій та гармонізації загального психоемоційного стану [4].

Концептуальне підґрунтя пісочної терапії сформувалося в межах юнгіанської школи, а її освітньо-розвивальні можливості інтегруються в систему пісочних ігор, спрямованих на навчання та розвиток особистості [2]. Значний внесок у вивчення методики й практики зробили українські та зарубіжні дослідники (Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайва, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, М. Кисельова, Л. Лебедєва, Н. Маковецька, Н. Сакович, Л. Шик, Н. Юрченко та ін.), які розглядали можливості пісочної терапії у роботі з різними категоріями дітей, що мають соціально-психологічні труднощі розвитку. Водночас бракує систематизованих підходів до підготовки майбутніх педагогів і фахівців соціальної сфери щодо використання педагогічної пісочниці у професійній діяльності [1], а також узагальнених моделей механізмів її впливу в умовах воєнної травматизації.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування пісочної терапії як ефективного методу впливу на психоемоційний стан дітей. Для досягнення мети уточнюється зміст пісочної терапії як форми арттерапії, окреслюються її переваги та психологічні механізми дії, а також обґрунтовується доцільність

застосування в роботі з дітьми різного віку, зокрема у кризових умовах – війни, вимушеного переміщення та втрати відчуття безпеки.

Пісочна терапія (sandplay therapy) розглядається як недирективний арттерапевтичний підхід, у якому дитина в спеціально організованому «пісочному світі» (лоток із сухим/вологим піском та добір мініатюр) створює композиції, що символічно репрезентують її внутрішній досвід; за потреби цей досвід вербалізується у формі короткої оповіді чи «казки про сцену». Метод спирається на принципи безпеки, прийняття й автономії вибору (сюжету, фігурок, темпу), поєднуючи тактильну сенсомоторну регуляцію з візуально-символічним моделюванням переживань [2; 4].

Психологічний вплив пісочної терапії реалізується через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, тактильна взаємодія з піском, ритмічні рухи рук, згладжування поверхні забезпечують сенсомоторну регуляцію та зниження фізіологічного збудження, що особливо помітно за підвищеної тривожності чи гіперактивності; у скутих дітей частіше спостерігається розслаблення. По-друге, створення сцен із фігурок дає змогу символічно «винести назовні» складні переживання (образи небезпеки, втрати, агресора/жертви), опрацьовуючи їх опосередковано та у власному темпі. По-третє, подальша коротка розповідь про створену сцену допомагає впорядкувати досвід, поєднати емоційні й когнітивні елементи та поступово інтегрувати пережите. Додатково важливим є переживання контролю над простором пісочниці: можливість обирати, змінювати й «переписувати фінал» посилює відчуття майстерності та самоефективності, що критично важливо після травматичних подій [2].

Ефективність описаних механізмів підтверджується практикою: заняття-гра з піском виявляється дієвим засобом корекції емоційно-поведінкових порушень невротичного спектра. Взаємодія з матеріалом допомагає врівноважувати гіперактивність, знімати скутість, знижувати рівень тривожності, а також підсилює соціальну взаємодію та комунікацію [4]. Для дітей, яким складно вербалізувати емоції, символічні ролі та сюжети стають безпечним каналом вираження: діти з високою тривожністю чи заниженою самооцінкою охоче «перекладають» почуття на фігурки, а за агресивної поведінки нерідко актуалізуються образи «агресора» та «жертви», що відкриває можливості для трансформації конфліктного досвіду. Ефективним є застосування й у випадках дитячого горя, утрати або розлуки з близькими [3]. Споріднена, але відмінна за акцентом практика – малювання на піску (у тому числі кольоровому) – сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів, уваги й мовлення; для дітей, які ще не готові повноцінно вербалізувати емоції, колір, форма та ритм рухів виступають каналами самовираження, що додатково знижує страхи й тривожність і підсилює впевненість у собі [5]. Пісочна терапія органічно інтегрується в освітній процес і може проводитися від молодшого дошкільного віку як індивідуально, так і в групі; такий формат сприяє розвитку тактильно-кінестетичної чутливості, дрібної моторики, пізнавальної активності, художньо-мовленнєвого вираження, а також дає змогу спостерігати позиції учасників, їхній ситуаційний стиль спілкування та групову динаміку.

Ефекти, окреслені вище, можуть бути досягнуті лише за умови належної організації середовища й процедури взаємодії. Тому далі зосередимося на просторових і матеріально-технічних вимогах до проведення занять, що забезпечують безпеку, передбачуваність і стабільність процесу.

Насамперед ідеться про фізично й емоційно безпечний терапевтичний простір: окрема тиха кімната або відмежована зона без сторонніх подразників, зі стабільним розташуванням матеріалів і передбачуваною структурою зустрічі.

Бажано використовувати стандартний лоток із піском (сухим і, за потреби, зволоженим) та різноманітну колекцію мініатюр, що репрезентують людей різного віку, тварин, транспорт, будівлі, природні об'єкти, символи захисту/небезпеки, фантазійні фігурки. Усе має бути доступно дитині на рівні очей і рук, відсортовано за категоріями; під рукою – інструменти для малювання на піску (палички, гладкі камінці, картонні «скребки»), серветки, контейнер для прибирання. Тактильна чистота і гігієна важливі не лише з медичних причин, а й як елемент відчуття контролю та передбачуваності процесу [4; 5].

Тривалість індивідуальної зустрічі зазвичай становить 30-50 хвилин, для молодших дошкільників – ближче до нижньої межі; частота – один раз на тиждень (у кризових випадках можливі два коротші візити). Курс визначається цілями та контекстом: у практиці освіти та надання соціальних послуг часто планують цикл із 6–12 сесій із проміжною оцінкою динаміки. На початку варто посилити ритуали стабільності (незмінний порядок привітання, короткий «розігрів» сенсорики, передбачуваний фінал), а наприкінці кожної зустрічі – короткий підсумок і «закриття» сцени, щоб повернути увагу до «тут-і-тепер» [4].

Роль дорослого – фасилітуюча й недирективна: прийняття, уважна присутність, мінімальні інтервенції запитаннями відкритого типу, нормалізація емоцій і підтримка автономії дитини у виборі сюжету, темпу, фігурок. У груповій роботі дорослий додатково стежить за правилами безпеки, черговістю дій і рівним доступом до матеріалів, м'яко фасилітує взаємодію та попереджує конфлікти [4].

Етичні вимоги до використання пісочної терапії охоплюють отримання інформованої згоди батьків/опікунів і, залежно від віку, добровільної усвідомленої згоди дитини; дотримання конфіденційності (зокрема щодо фото- та відеофіксації робіт); право дитини відмовитися від відповіді чи участі на будь-якому етапі; повагу до культурних і сімейних особливостей. Межі професійної компетентності є обов'язковими: фахівець працює в межах своєї підготовки, має доступ до супервізії та за потреби своєчасно скеровує до суміжних спеціалістів (клінічного психотерапевта, психіатра, медичної служби). В умовах війни й вимушеного переміщення особливу увагу приділяють профілактиці ретравматизації: не форсувати обговорення травмівного досвіду, не ініціювати експозицію матеріалу без запиту дитини, забезпечувати передбачуваність і контрольованість простору [6].

Оцінювання ефектів доцільно вибудовувати як поєднання базової (на старті) і підсумкової (на фініші) фіксації змін за кількома векторами: емоційна регуляція (здатність до самозаспокоєння, зниження тривоги), поведінка й соціальна взаємодія (готовність до співпраці, кількість конфліктів), комунікація та мовлення (обсяг емоційного словника, тривалість уваги), навчальна залученість (витримування інструкцій, доведення завдань до завершення). Фіксація може здійснюватися через спостереження, чек-листи, короткі нотатки батьків або педагогів; бажано визначати 2-3 індикатори, за якими очікується помітна позитивна динаміка протягом 6-8 тижнів.

Критерії позитивного зрушення включають зниження інтенсивності тривоги й соматичного напруження, збільшення тривалості зосередженої гри, появу більш упорядкованих сюжетів, розширення емоційного словника та зростання готовності до взаємодії. Якщо під час чи після занять спостерігається посилення дистресу, регрес навичок саморегуляції або поява змісту, що виходить за межі безпечної роботи (суїцидальні висловлювання, флешбеки), необхідна консультація вузького спеціаліста й міжвідомча взаємодія [6].

Таким чином, пісочна терапія постає як доказово обґрунтований, травма-інформований метод, що поєднує ігрову форму з глибокими механізмами психоемоційної стабілізації. Її інтеграція в практику закладів освіти та соціальної сфери сприяє підвищенню психологічної стійкості, розвитку емоційного інтелекту й відновленню дітей у воєнних і поствоєнних реаліях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Н. Пісочна терапія у роботі з психологічно травмованими дітьми. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті : зб. наук. матеріалів І Міжнарод. наук.-практ. форуму (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава)*. Полтава, 2023. С. 147–152.

2. Зінченко, Н. Пісочна терапія (сендплей) у роботі з дітьми та підлітками: обґрунтування методу, сфери застосування і докази ефективності. *Український психоаналітичний журнал*. 2024. 2(3). С. 76–89.

3. Кравцова С., Олійникова Н., Остапенко Г., Рябикіна А. Психологічна корекція, розвиток дошкільників засобами пісочної анімації та пласотерапії. Чарівний світ піску. *Намисто досвіду*. 2017. С. 6.

4. Мулявіна Є., Галій А. Значення пісочної терапії в психокорекційній роботі. *Природнича наука й освіта: сучасний стан і перспективи розвитку* : *матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 20-22 верес. 2019 р.* Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Т. Маркіної, А. Чаплигіної, Т. Комісової. Харків : ХНПУ, 2019. С. 147–149.

5. Чекстере О. Піскова анімація в закладі дошкільної освіти : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 40 с.

6. Association for Play Therapy (APT). Ethical Guidelines for Play Therapy. 2022. URL : https://www.a4pt.org (дата звернення: 23.09.2025).

Вікторія Яловська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ НАСИЛЬСТВО АБО ТОРТУРИ

В умовах воєнного конфлікту в Україні проблема насильства та тортур набула особливої гостроти. Збройна агресія супроводжується порушенням прав людини, масовими випадками фізичного, психологічного та сексуального насильства, вчиненими як щодо цивільного населення, так і військовополонених. Внаслідок таких дій постраждалі особи переживають глибокі психотравмуючі події, що призводить до розвитку посттравматичного стресового розладу, тривожних і депресивних станів, втрати базової довіри до світу та соціального оточення.

Соціально-психологічна підтримка є необхідною умовою відновлення особистісного функціонування постраждалих, їх соціальної інтеграції та повернення до повноцінного життя. Вона включає комплекс психологічних, соціальних та реабілітаційних заходів, спрямованих на подолання наслідків насильства, формування механізмів самодопомоги та налагодження соціальних зв'язків.

У науковому дискурсі проблема соціально-психологічної підтримки постраждалих від насильства та тортур знайшла відображення у працях різних дослідників. Психологічні аспекти насильства, тортур та травми досліджують Т. Мельник, О. Польченко, С. Чуніхіна, В. Мосоловська, О. Карабін та ін.; соціальна робота з постраждалими від насильства міститься у працях І. Зверева, Т. Семигіна, О. Безпалько, Л. Товкан, О. Войтенко та ін.; правовий захист та права людини вивчають О. Павліченко, О. Покальчук, Ю. Насадюк та ін.

Насильство залишає глибокі травми на рівні особистості, спільноти та суспільства в цілому, і без належної підтримки наслідки можуть перетворитися на хронічну психосоціальну дезадаптацію. Особливо вразливими є жінки, діти, цивільні заручники, ветерани та особи, які втратили домівку.

Потенційні наслідки насильства та тортур впливають не тільки на особистість постраждалого, але й на його родину та суспільство загалом. Пережиті тортури впливають і на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери. Доволі розповсюдженим наслідком тортур є втрата ідентичності та приналежності до різноманітних груп. Людина відмовляється від приналежності до тієї чи іншої групи, щоб мати якомога менше ризиків та причин для вразливості [2, с. 82].

У процесі відновлення психоемоційного стану, стабілізації поведінкових реакцій та соціальної інтеграції постраждалих від насильства та тортур соціально-психологічна підтримка відіграє ключову роль.

Основними завданнями соціально-психологічної підтримки таких постраждалих є:

– забезпечення базових потреб і стабілізація ситуації;

– відновлення зв'язків у родині та в суспільстві;
– відновлення самоідентичності й сенсу життя;
– відновлення людської гідності [2, с. 80].

Для реалізації зазначених завдань фахівці використовують методи, які охоплюють психологічні, соціальні, реабілітаційні та освітні напрями роботи. Серед них можна виділити наступні:

– *індивідуальне психологічне консультування* (емпатичне слухання, робота з травматичними спогадами, когнітивно-поведінкова терапія, ресурсно-орієнтований підхід);

– *групова терапія та групи підтримки* (психотерапевтичні групи, групи самодопомоги, коло довіри, групи для жінок/ветеранів/родин постраждалих);

– *арт-терапевтичні методики* (малювання, колаж, ліплення, музична терапія, драматерапія, створення «дерева життя» чи «літака надії»);

– *тілесно-орієнтовані практики* (дихальні вправи, релаксація, техніки заземлення, йога-терапія, тілесна робота з травмою);

– *психоедукація* (семінари, тренінги, інформаційні буклети, інфографіки, бесіди з родичами);

– *кризове втручання* (техніки «перепаковування», верифікація реальності, короткострокове консультування, телефон довіри);

– *соціальний супровід* (кейс-менеджмент, супровід у медичні заклади, соціальне посередництво, допомога з документами та житлом);

– *юридичне інформування та адвокація* (юридичні консультації, допомога в поданні скарг, супровід до суду, документування тортур);

– *включення родини до процесу відновлення* (сімейне консультування, підтримка батьків/дітей, навчання родичів, спільні арт-сесії);

– *ресоціалізаційні програми* (майстер-класи, менторські програми, тренінги з працевлаштування, соціальне підприємництво) [4, с. 165].

Зважаючи на багатовимірність методів соціально-психологічної підтримки постраждалих від тортур і насильства, ця діяльність вимагає не лише професійного втручання, а й налагодженої міжсекторальної взаємодії. У цьому контексті особливої уваги набуває діяльність громадських організацій, які часто стають першими суб'єктами реагування на потреби постраждалих.

Так, ГО "Ла Страда-Україна" є однією з провідних українських інституцій, що здійснює діяльність у сфері захисту прав людини, зокрема у напрямах протидії насильству, торгівлі людьми, дискримінації, а також надання підтримки особам, які пережили тортури, жорстоке поводження чи інші форми насильства.

У контексті повномасштабної війни в Україні організація активно розширила свою діяльність, зосередившись на потребах жертв воєнного насильства, включаючи ґендерно зумовлене, сексуальне та психологічне насильство, що здійснюється як з боку військових формувань країни-агресора, так і в умовах внутрішньої нестабільності.

Особливу увагу організація приділяє питанням документування фактів насильства й катувань у контексті війни, а також підвищенню обізнаності фахівців, які працюють із вразливими категоріями населення - соціальних працівників, психологів, медиків, освітян. Організація проводить онлайн-навчання, вебінари, тренінги, де розглядаються теми надання першої психологічної допомоги, етичного супроводу постраждалих від тортур, ґендерно чутливої підтримки, а також роботи з дітьми, які стали жертвами насильства [3].

БФ "Право на захист" є однією з провідних українських організацій, що здійснює діяльність у сфері прав людини, зокрема захисту прав внутрішньо переміщених осіб, біженців, осіб без громадянства та інших вразливих категорій населення.

У руслі надання соціально-психологічної підтримки постраждалим від насильства і тортур, фонд реалізує низку міждисциплінарних програм, що поєднують психологічну допомогу, соціальне консультування, юридичний супровід та захист прав людини. Особливої уваги заслуговує діяльність мобільних мультидисциплінарних команд, які надають екстрену допомогу в громадах, де відсутній доступ до базових послуг [1].

Центр прав людини ZMINA - українська правозахисна організація, що активно займається захистом прав людини, свобод і гідності в умовах збройного конфлікту. У період повномасштабної війни ZMINA зосередила свою діяльність на документуванні воєнних злочинів, зокрема випадків насильства, катувань, незаконного позбавлення волі, викрадень, сексуального насильства та жорстокого поводження з боку збройних формувань російської федерації.

Одним із ключових напрямів роботи організації є збір, перевірка та систематизація свідчень постраждалих. Працівники ZMINA ведуть інтерв'ю з жертвами та свідками порушень, дотримуючись етичних принципів безпеки та конфіденційності, а також забезпечуючи перенаправлення до партнерських організацій, які надають психологічну, медичну чи юридичну допомогу [5].

Отже, соціально-психологічна підтримка постраждалих від насильства та тортур є необхідною складовою гуманітарної відповіді на виклики війни в Україні. Її реалізація потребує комплексного підходу, який поєднує психологічну допомогу, соціальний супровід, правовий захист та ресоціалізацію. Важливу роль у цьому процесі відіграють громадські організації, які оперативно реагують на потреби постраждалих, надають індивідуалізовану підтримку та виступають провідниками справедливості, гідності та відновлення людського потенціалу в умовах глибокої соціальної травми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благодійний фонд Право на захист. URL : https://r2p.org.ua/ (дата звернення: 10.10.2025).

2. Кокун О, Пішко І., Лозінська Н., Олійник В., Хоружий С., Ларіонов С., Сириця М. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. К. : 7БЦ, 2023. 175 с.

3. Ла Страда Україна. URL : https://la-strada.org.ua/ (дата звернення: 10.10.2025).

4. Лехолетова М. Соціальна підтримка вразливих категорій населення в умовах воєнного часу. *Сучасна теорія та практика соціальної роботи в України та зарубіжжі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 14-15 листоп. 2024 р.).* Львів, 2024. С. 163-168.

5. Центр прав людини ZMINA. URL : https://zmina.ua/ (дата звернення: 10.10.2025).

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ІЗ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Юлія Клочкова,
докторка філософії,
доцентка кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія

Галина Горшкова,
докторка філософії,
доцентка кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія

РОЛЬ ГРИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Перехід України до інклюзивної моделі освіти та впровадження Нової української школи (далі – НУШ) вимагають розробки та валідації ефективних корекційно-розвивальних технологій. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, є критично важливим завданням, оскільки їхній розвиток супроводжується значними труднощами у спілкуванні, емоційній регуляції та соціальній взаємодії.

Гра для дітей дошкільного віку є провідною діяльністю, але й для дітей молодшого шкільного віку застосування гри не втрачає своє актуальності з огляду на наявні порушення інтелекту у них. У процесі гри створюються умови для усвідомлення власних дій (запам'ятовування, побудова складного руху, застосування соціальної функції контролю), що веде до більш глибокого розуміння їх значення. Це забезпечує ефективність загального психічного розвитку, адаптацію та соціалізацію у соціальному оточенні. Отже, гра є не лише розвагою, але й природним способом вираження думок та почуттів.

Застосування гри як методу корекції та розвивальної роботи має тривалу історію. Термін «ігрова терапія» пов'язують із засновниками психоаналітичного підходу, які застосовували цей метод у роботі з дітьми, зокрема: М. Кляйн, А. Фрейд, та Г. Гуг-Гельмут. Їхні роботи заклали основи для розуміння гри як репрезентації внутрішнього світу дитини та засобу відреагування негативних емоцій.

На сучасному етапі зарубіжні дослідження зосереджені на емпіричній оцінці ефективності гри для розвитку соціальних навичок у дітей з особливими потребами.

Систематичні огляди показують, що гра, включно із застосуваннями комп'ютерних ігор, забезпечує помірний, але позитивний вплив на соціальні навички, комунікацію, емоційне розпізнавання та адаптивну поведінку в осіб з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження застосування технологій (наприклад, використання віртуальної реальності) також підтверджують, що ігрові втручання, які включають активну практику та рольові ігри, можуть сприяти розвитку соціальних навичок та емоційної регуляції. Це особливо актуально для складних порушень, наприклад розлади аутистичного спектру та інтелектуальні порушення.

Науковці М. Соліс, С. Вогн та Г. Л. Свонсон у своїх синтезах емпіричних основ інклюзії підтверджують, що ігрове навчання є важливим компонентом

підтримки дітей з інвалідністю. Водночас, вони вказують на методологічні виклики: складність стандартизації заходів ефективності через неоднорідність профілів учнів та проблеми узагальнення результатів на шкільні умови.

В Україні дослідження гри як засобу корекції та соціалізації є важливим напрямком спеціальної педагогіки. Фундатори української спеціальної педагогіки, зокрема В. Синьов та В. Бондар, заклали теоретичні основи корекційної роботи, де гра розглядається як інструмент психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Дослідники, що аналізують загальні аспекти інклюзії в умовах НУШ (В. Гладуш, Л. Лавріненко та ін.), підкреслюють необхідність професійного опрацювання всіх компонентів інклюзивного навчання та зміни ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами, що є неможливим без ефективної соціалізації. Практики інклюзивно-ресурсних центрів (Т. Турутя, Н. Козелецька та ін.) беруть участь у розробці та впровадженні індивідуальних програм розвитку, де ігрові методики є обов'язковим елементом.

Гра є унікальним засобом, що дозволяє дітям з інтелектуальними порушеннями засвоювати соціальні ситуації та типові побутові відносини у змодельованому, безпечному середовищі. На відміну від прямої інструкції, гра забезпечує інтеріоризацію соціального досвіду, допомагаючи дитині з інтелектуальними порушеннями адаптуватися та соціалізуватися. Ігри класифікуються на самостійні (сюжетно-рольові, ігри-експериментування), ігри, що ініційовані дорослим (дидактичні, навчальні), та народні ігри. Для дітей з інтелектуальними порушеннями педагог має цілеспрямовано сприяти розвитку всіх цих видів діяльності, уникаючи надмірної регламентації.

Маємо зазначити, що в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями сюжетно-рольові ігри є найбільш ефективними для формування соціальних та емоційних навичок, оскільки вони вимагають відтворення дій дорослих, їхнього стану та стосунків. Сюжетно-рольові ігри сприяють розвитку емпатії та комунікації, управлінню емоціями та вирішенню конфліктів, опануванню соціальних ролей тощо.

Сучасна корекційна робота передбачає використання нейроігр та рухових вправ, які є простими рухами, цілеспрямовано використаними для розвитку певних навичок та здібностей (наприклад, для розвитку дрібної моторики, контролю, уваги). Під час виконання зазначеної категорії ігор вправи поступово ускладнюються: прискорюється темп, підключаються рухи очей і дихальні вправи тощо.

В інклюзивному середовищі закладу освіти, особливо в умовах здобуття початкової освіти, вважаємо за потрібне відзначити ключову роль асистента вчителя для реалізації ігрових втручань. Асистент вчителя, володіючи такими особистими якостями, як чуйність, толерантність та креативність є фасилітатором соціальних ігор. Він безпосередньо допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями брати участь у групових іграх та корекційно-розвивальній діяльності. Спільна робота педагога, що працює з групою або класом, та асистента вчителя, що базується на взаємній відповідальності, має передбачати використання ігрових методик для корекції сенсорної та емоційної сфери.

Отже, використання гри виступає найбільш природним засобом для соціалізації та корекції загального психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Її науково обґрунтоване та цілеспрямоване використання в інклюзивному освітньому середовищі дозволяє моделювати складні соціальні

взаємодії, формувати емоційний інтелект, розвивати навички комунікації та керування власними емоціями.

Педагог, що працює з групою або класом, та асистент вчителя повинні мати ґрунтовну теоретичну базу для успішного використання ігор різних видів в професійній діяльності; враховувати, що застосування сюжетно-рольових ігор соціального спрямування дозволяє дітям з інтелектуальними порушеннями усвідомлювати соціальні функції та моделювати побутові стосунки; мати чіткі методичні рекомендації щодо використання дидактичних нейроігор з використанням рухових вправ для корекційної роботи, забезпечуючи перенесення ігрових навичок у реальне соціальне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладуш В. Інклюзивна освіта в україні: успіхи, проблеми, перспективи. Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. 2018. С. 157–175.

2. Лавріненко Л. Інклюзивна освіта в умовах викликів Нової української школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2022. Том 174. № 18. С. 165–171.

3. Бондар В., Синьов В., Дічек В. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях : навч. посіб. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2021. 427 с.

4. Гришина Ю. Гра як засіб соціалізації дітей дошкільного віку. Моделювання та експериментальна перевірка умов формування позитивної «Я-концепції» старшого дошкільника засобами сюжетно-рольової гри. 2013. 53 с.

5. Турутя Т., Козелецька Н. Фахівці ІРЦ. Студениківський інклюзивно-ресурсний центр. 2019. URL : https://stud.irc.org.ua/ (дата звернення : 02.10.2025).

6. Murawski W. W., Swanson H. L. A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*. 2001. Vol. 22, № 5. P. 258–267.

Оксана Дрок,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПЛАВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАЇКАННЯМ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Проблема формування плавного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з заїканням залишається актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній логопедії. Заїкання є складним порушенням темпо-ритмічної організації мовлення, що супроводжується судомами мовленнєвої мускулатури, порушенням дихання, голосоутворення та координації між компонентами мовленнєвого акту [3]. На думку багатьох дослідників, заїкання поєднує як фізіологічні, так і психічні прояви, впливаючи не лише на мовленнєву, а й на емоційно-вольову сферу дитини [2].

У молодшому шкільному віці відбувається активний розвиток інтелекту, довільної уваги, пам'яті, здатності до самоконтролю, формується потреба в комунікації та самовираженні. Наявність заїкання у цей період знижує самооцінку, породжує страх мовлення, комунікативну тривожність і призводить до ізоляції дитини в колективі. Тому завдання логопеда полягає не лише у подоланні фізіологічних аспектів порушення, а й у формуванні у дитини позитивного ставлення до мовлення, розвитку впевненості у власних силах, що досягається засобами художнього слова [4].

Художнє слово має значний корекційний потенціал, оскільки впливає на емоційно-вольову сферу дитини, формує уяву, розвиває чуття ритму, мелодики й інтонаційної виразності мовлення [1]. Робота з художнім словом у логопедичній практиці сприяє гармонізації психоемоційного стану, зменшенню напруження та стимулює мовленнєву активність.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність використання художнього слова як засобу формування плавного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з заїканням.

У процесі роботи застосовано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичні (аналіз психолого-педагогічних, лінгвістичних і логопедичних джерел з проблеми заїкання, закономірностей розвитку плавності мовлення й можливостей використання художнього слова); емпіричні (логопедичне обстеження, спостереження за мовленням дітей, анкетування батьків і вчителів, педагогічний експеримент; формувальний експеримент (проведення системи корекційних занять із використанням художнього слова); аналіз отриманих результатів.

Розроблена програма формування плавного мовлення включала три етапи: підготовчий, основний і підсумковий.

На підготовчому етапі здійснювалася психоемоційна підготовка дітей до мовленнєвої діяльності: вправи на розслаблення, ритмізацію дихання, розвиток відчуття темпу та ритму. Використовувалися короткі римовані тексти, скоромовки, прислів'я, які діти вимовляли на видиху у спокійному темпі.

На основному етапі логопедична робота будувалася навколо засобів художнього слова – казок, віршів, байок, діалогів, етюдів. Кожне заняття мало чітку структуру:

1. *Дихальна розминка* включала вправи на подовження видиху.
2. *Ритміко-інтонаційні вправи* як-от читання віршів у різному темпі з опорою на ритм
3. *Артикуляційно-голосові вправи* включали декламування з рухами, що синхронізувалися з мовленням.
4. *Інсценізація художніх текстів* (рольові ігри та діалоги з використанням текстів дитячої літератури).

Важливою умовою було створення емоційно безпечного простору, де дитина не боялася висловлюватися. Поступове ускладнення завдань дозволяло формувати контроль за диханням, голосом і мовним ритмом.

На підсумковому етапі здійснювалася перевірка сформованості плавності мовлення через індивідуальні читання, короткі виступи, участь у шкільних читаннях і театралізованих сценках. У результаті спостерігалося значне зниження частоти судом, нормалізація темпу мовлення, покращення артикуляційної моторики, виразності, інтонаційної варіативності та емоційного забарвлення висловлювань.

Згідно з результатами порівняльного аналізу, у дітей експериментальної групи відбулося підвищення рівня плавності мовлення (на 32%); зниження проявів мовленнєвого страху (на 40%); збільшення мовленнєвої активності та впевненості у спілкуванні (на 28%); покращення якості голосоутворення та координації дихання з мовленням.

Художнє слово виступило ефективним медіатором між мовленнєвими, емоційними й когнітивними процесами дитини. Його використання дозволяє реалізувати інтеграцію логопедичних і психотерапевтичних методів. Зокрема, через декламування та драматизацію діти навчаються відчувати ритм, керувати інтонацією, усвідомлювати темп мовлення, що зменшує судомні прояви й формує довільний контроль за мовленням.

Результати експерименту підтверджують позицію щодо необхідності комплексного підходу до подолання заїкання, у якому провідна роль належить не лише технічним вправам, а й формуванню позитивного емоційного досвіду мовлення. Засоби художнього слова сприяють створенню сприятливої комунікативної атмосфери, де дитина не відчуває тиску та мовленнєвого страху, а отже, може поступово відновлювати довіру до власного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Н. *Художнє слово і дитяче мовлення.* Київ : Редакція загальнопедагогічних газет, 2005. 128 с.

2. Козинець О. Технології подолання заїкання в науковій спадщині Рудольфа Краєвського. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 53, Т. 2. С. 62-66. URL : https://www.researchgate.net/TEHNOLOGII_PODOLANNA_ZAIKANNA (дата звернення: 12.09.2025).

3. Рібцун Ю. *Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб.* Київ : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

4. Хрипун Д., Цибулько А. Основні напрямки комплексної корекційної роботи по подоланню заїкання у дітей. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 69, Т. 3. С. 188–192. URL : https://www.aphn-journal.in.ua/archive/69_2023/part_3/45.pdf (дата звернення: 12.09.2025).

Валерія Капля,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Період дошкільного дитинства є сенситивним для розвитку мовлення, зокрема для формування звуковимови, артикуляційної моторики та фонематичного слуху. Одним із найпоширеніших порушень у дітей цього віку є дислалія – порушення звуковимови, яке виникає при збереженому слухові та нормальній іннервації мовленнєвого апарату [2]. У логопедичній практиці доведено, що ефективність подолання дислалії значною мірою залежить від рівня розвитку артикуляційної моторики, яка забезпечує точність, диференційованість та узгодженість рухів органів артикуляції [3].

Ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, оскільки сприяє пізнавальній активності, мотивації та емоційному залученню дитини в процес навчання. Тому використання ігор у процесі формування артикуляційної моторики розглядається як педагогічно доцільний засіб, який поєднує навчальні, розвиткові й корекційні функції [1].

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність ігрових методів та вправ у формуванні артикуляційної моторики у дітей дошкільного віку з дислалією.

Для досягнення мети було використано комплекс методів: теоретичні (аналіз, узагальнення психолого-педагогічної та логопедичної літератури з проблеми артикуляційної моторики та дислалії); емпіричні (спостереження за діяльністю дітей під час логопедичних занять, аналіз результатів обстеження артикуляційного апарату [4]); педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності запропонованої системи ігрових вправ.

Проведене дослідження показало, що у більшості дітей із дислалією спостерігаються недоліки у розвитку артикуляційної моторики, а саме: обмежена рухливість губ, язика, нижньої щелепи, нечіткість артикуляційних позицій, труднощі в переході від одного артикуляційного положення до іншого.

В основі розробленої нами програми лежить принцип ігрової мотивації, який реалізується через такі види ігор:

– **імітаційні артикуляційні ігри** («Весела артикуляційна гімнастика», «Подорож язичка до міста звуків» тощо);

– **рухливі ігри з мовленнєвими завданнями** («Подуй на кульбабку», «Злови вітерець», «Дожени звук» та ін.);

– **дидактичні настільні ігри** («Хто як говорить», «Звуковий ланцюжок», «Чарівне дзеркальце» тощо).

Ігрові методи поєднувалися з вправами на розвиток точності, сили та координації рухів органів артикуляції, зокрема піднімання і висування язика, розтягування та округлення губ, ритмічне чергування артикуляційних позицій. Заняття супроводжувалися візуальними опорами (картинками, дзеркалами,

мультимедійними презентаціями) та елементами зворотного зв'язку, що підсилювало ефективність корекційної роботи.

Аналіз динаміки показав, що після систематичного використання запропонованих у програмі ігор у дітей покращилася точність і стабільність артикуляційних позицій, підвищилась координація рухів мовленнєвих органів, зросла мотивація до занять. Водночас відзначено позитивні зміни у мовленнєвому диханні та просодичних характеристиках мовлення.

Відтак формування артикуляційної моторики у дітей із дислалією в ігровій діяльності є ефективним напрямом логопедичної роботи, що базується на активній участі дитини у процесі навчання. Ігрова діяльність забезпечує природну мотивацію, сприяє розвитку саморегуляції, уваги та наслідувальної діяльності, що, у свою чергу, позитивно впливає на якість звуковимови. Застосування ігор різних видів (імітаційних, дидактичних, рухливих) підвищує результативність корекційно-розвиткових занять, формує позитивне емоційне тло та створює умови для закріплення правильних артикуляційних навичок у повсякденному спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилова Н. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 18. С. 47–55.

2. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

3. Лопатіна Г. Логопедичний масаж та гімнастика : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2019. 214 с.

4. Лопатіна Г., Мицик Г. Методичний комплект для комплексного логопедичного обстеження дитини дошкільного віку. Запоріжжя : БДПУ; Київ : ФОП Самченко А.М., 2024. 230 с. 28 с.

Анна Кіріллова,
викладачка кафедри спеціальної освіти
Комунальний заклад вищої освіти,
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Потреба в освіті – це складна й багатогранна категорія, що включає такі аспекти, як потреба в знаннях, уміннях, навичках, комунікації, самоосвіті, самореалізації та самоактуалізації. Аналіз цієї потреби як внутрішнього джерела цілеспрямованої діяльності людини має важливе значення, оскільки допомагає визначити її цільову спрямованість. Це також дозволяє оцінити, наскільки особисті потреби узгоджуються з громадськими уявленнями про освітні потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку [3, с. 12].

Таким чином, діти з порушеннями психофізичного розвитку мають особливі освітні потреби. Визначаючи ці потреби, важливо враховувати принцип зони найближчого розвитку, запропонований Л. Виготським. Реальне співвідношення між рівнем інтелектуального розвитку дитини та її навчальними можливостями можна встановити через оцінку її актуального рівня і зони найближчого розвитку. Під особливими освітніми потребами розуміються умови, необхідні для максимально ефективного розвитку когнітивних, енергетичних та емоційно-вольових ресурсів дитини з порушеннями психофізичного розвитку в освітньому процесі [3, с. 12-13]. Розглянемо як приклад порушення інтелектуального розвитку у молодших школярів.

Порушення інтелектуального розвитку (далі – ПІР) – це системне порушення когнітивної діяльності, яке виникає через органічне ураження кори головного мозку і не має прогресуючого характеру. У дітей з даним станом, залежно від рівня ураження мозкової кори, це порушення може проявлятися в різних формах: від легкого ступеня до помірного, тяжкого і глибокого. Ступінь інтелектуальних порушень впливає на особливості психофізичного розвитку дитини [1, с. 19-32; 2, с. 62].

Особливі освітні потреби дітей з ПІР обумовлені специфікою порушень у пізнавальній сфері та психічному розвитку, що вимагає особливого підходу до організації освітнього процесу та корекційно-розвивальних заходів, які відображені в структурі та змісті освіти. Ці потреби включають:

– необхідність особливої організації освітнього середовища, яке забезпечує доступність змісту і має предметно-практичний підхід (навчання з опорою на наочні дії);

– потребу в застосуванні спеціальних методик, прийомів і засобів навчання, зокрема допоміжних і альтернативних засобів комунікації;

– потребу в цілеспрямованому навчанні основ учбової діяльності (розуміння інструкцій, аналіз способів виконання завдань, виконання за зразком, розвиток навичок самоконтролю);

– необхідність корекції та розвитку психічних процесів;

– потребу в набутті знань і навичок для соціальної адаптації;

– потребу в засвоєнні морально-етичних норм поведінки, розвитку навичок комунікації з іншими людьми;

– створення психологічно комфортного середовища, яке сприяє прийманню у класі та успіху на заняттях чи інших активностях [2, с. 62-63].

Також слід враховувати потребу у розвитку соціально-побутових навичок; спеціальному навчанні переносу набутих знань і навичок у нові ситуації взаємодії з навколишнім середовищем; обов'язковому включенні профільного трудового навчання; регулярному оновленні знань, навичок та соціально схвалюваних норм поведінки; організації освітнього середовища з урахуванням просторових і часових особливостей, адаптованих до функціонального стану центральної нервової системи та нейродинаміки психічних процесів учнів з ПІР [3, с. 17-18].

З огляду на складність і багатогранність особливих освітніх потреб дітей з порушенням інтелектуального розвитку, важливо створити індивідуалізовану систему навчання, яка враховує особисті можливості кожної дитини. Така система дозволяє адаптувати освітній процес, створюючи умови для їхнього максимально можливого інтелектуального і соціального розвитку. Індивідуальний підхід передбачає гнучкість навчальних програм, застосування спеціально розроблених методів та технік навчання, а також постійне відстеження результатів для коригування стратегії навчання.

Крім того, важливим аспектом є інтеграція дітей з ПІР у загальноосвітній простір, де вони можуть взаємодіяти з однолітками, формуючи соціальні навички. Це сприяє розвитку у дітей почуття приналежності до соціальної групи, зміцненню самооцінки та впевненості у власних силах. Таке включення вимагає від педагогів і фахівців високого рівня підготовки, знань в області спеціальної педагогіки та психології, а також навичок роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Також можна зазначити, що організація освітнього середовища для дітей з ПІР має включати всі вищезгадані аспекти, щоб забезпечити їм повноцінний розвиток і підтримку в освітньому процесі. Сучасні підходи в спеціальній освіті мають бути спрямовані на комплексну підтримку учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, допомагаючи їм інтегруватися в суспільство та реалізувати свій потенціал на всіх рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації / пер. з англ. О. Лизак, М. Прокопович ; наук. ред. В. Горбунової, Л. Засєкіної, О. Плевачук. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.

2. Чеботарьова О. Безбар'єрне освітнє середовище для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: аналітичні матеріали для МОН України*. Київ, 2024. С. 62–69.

3. Чеботарьова О. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

Наталя Коваль,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидат педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПИСЬМА У ДІТЕЙ З ПЕРЕДУМОВАМИ ДИСГРАФІЇ

Письмо у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці є складною інтегральною діяльністю, що поєднує сенсомоторні, мовленнєві та регуляторні компоненти. У дітей з ризиками дисграфії технічні труднощі письма часто поєднуються з емоційною вразливістю, зниженням інтересу та униканням завдань, що перетворює помилки на мотиваційні бар'єри й закріплює негативний навчальний досвід [2]. Культурно-історична парадигма та діяльнісний підхід (Л. Виготський, О. Леонтьєв) розглядають мотивацію як соціально опосередковане утворення, що конструюється у взаємодії «дитина-дорослий-завдання» та зміцнюється через навчання в зоні найближчого розвитку, «відкриття способу дії» і поступовий перехід до саморегуляції [4]. У логіці концепції провідної діяльності Д. Ельконіна мотиваційне зростання молодшого школяра зумовлюється статусом навчальної діяльності, соціальним визнанням і смислотворенням: дитина охочіше пише, коли розуміє, навіщо і для кого вона це робить. Сучасні мотиваційні моделі деталізують механізми залучення: очікування-цінність (В. Вігфілд, Дж. Еклз), самоефективність (А. Бандура), цільові орієнтації (К. Двек), розвиток інтересу (С. Хіді, К. Реннінгер), саморегульоване навчання (Б. Циммерман) пояснюють, як «посильний виклик», прозорі критерії, фокус на процес і досвід успіху переводять мотивацію у внутрішній режим і зменшують страх помилки [12–16]. Гуманістична педагогіка (К. Роджерс) та теорія самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян) підкреслюють, що внутрішня мотивація підтримується в середовищі, де задовольняються потреби автономії, компетентності та пов'язаності, а зворотний зв'язок є інформувальним і доброзичливим [11; 17; 18].

Мета представленої роботи – операціоналізувати мотивацію до письма у дітей з ризиками дисграфії, запропонувати інструментарій констатувального етапу та окреслити педагогічні практики, що підвищують мотивацію в інклюзивному освітньому середовищі. Теоретико-методологічну основу становить аналіз логопедичних, нейропсихологічних та педагогічних джерел, які описують як когнітивно-мовленнєві механізми письма, так і мотиваційні ризики за його порушень [1]. У межах дослідження мотивація розглядається як система з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: смислово-ціннісного (усвідомлення мети, адресності й користі письма), емоційно-вольового (ставлення до помилки, наполегливість, зниження тривожності), поведінкового та соціально-комунікативного (готовність до спільних письмових продуктів і «писати для когось»). Інструментарій констатувального етапу включає карту спостереження мотивації (12 індикаторів, 4-бальна шкала), піктограмний дитячий самозвіт («смайлик-опитувальник», 6 позицій), поведінкові метрики залучення (частка активного часу, кількість добровільних доробок), а також супровідні проби на графомоторні вміння, фонематичні процеси, увагу і міні-скринінг зв'язного мовлення [3].

Результати констатувального етапу демонструють, що описана чотирикомпонентна модель мотивації є придатною для практичного картування: індикатори карти спостереження узгоджуються із самозвітом дітей і поведінковими метриками та корелюють із профілями фонологічної обізнаності, графомоторики й показниками уваги. Виявлені типові профілі демотивації включають комбінацію низької толерантності до помилки, нестійкого інтересу на фоні обмеженої робочої пам'яті й фонематичних труднощів. Натомість навіть короткі ланцюжки успіху з прозорими критеріями та смисловою адресністю завдання (лист батькам, підпис до власного малюнка, участь у класній газеті) підвищують очікування успіху і збільшують кількість добровільних спроб. Уточнено практичні домінанти підвищення мотивації: універсальний дизайн навчання (варіативність інструментів: олівці різної товщини, трафарети, планшет зі стилусом; мультисенсорні опори; альтернативні способи вираження змісту: підпис, піктограма + слово, диктування з переписом) знижує тривожність і робить завдання посильним для кожної дитини; смислотворчі ігрові формати («пошта/редакція», сюжетні квести з персонажами) переводять письмо із формальної вправи у засіб просування сюжетом, підсилюючи інтерес і наполегливість; формувальне оцінювання (міні-рубрики «акуратність», «з'єднання», «перевірка слова», процес-орієнтований фідбек, порівняння «із собою вчора») стабілізує відчуття компетентності та нормалізує ставлення до помилки; соціальна адресність письма та колективні продукти (газета групи, книжка класу, комікси) забезпечують потребу у пов'язаності та визнанні, що є критичним для внутрішньої мотивації.

Узагальнюючи, мотивація до письма у дітей з ризиками дисграфії є не просто бажанням писати, а стійкою готовністю долати труднощі, бачити цінність письма і переживати власну компетентність у цій діяльності. Вона формується в діяльності, у взаємодії з дорослими та ровесниками і посилюється якісним педагогічним дизайном завдань. Запропонований констатувальний інструментарій (карта спостереження, піктограмний самозвіт, поведінкові метрики у поєднанні з короткими когнітивно-мовленнєвими пробами) забезпечує надійне первинне картування мотивації та пов'язаних із нею дефицитів, що дає змогу індивідуалізувати подальше корекційно-розвиткове втручання. Окреслений протокол констатувального етапу створює умови для коректного подальшого вимірювання ефектів комплексної роботи (зокрема, авторського комплексу, що інтегрує фонематичні, графомоторні та мовленнєві завдання з ігровізацією, універсальним дизайном навчання і формувальним оцінюванням) та може використовуватися для раннього виявлення ризиків демотивації до письма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. Вип. 21. С. 58–63.

2. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

3. Лопатіна Г., Мицик Г. Методичний комплект для комплексного логопедичного обстеження дитини дошкільного віку. Запоріжжя: БДПУ; Київ: ФОП Самченко А. М., 2024. 230 с. 28 с.

4. Новак О. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2011. Вип. 2. С. 184–193.

Оксана Костюк
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Черніченко,
докторка філософії,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Івана Тичини

ЗАСОБИ ІГРОТЕРАПІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ІЗ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЮ ДИЗАРТРІЄЮ

Порушення звуковимови у дітей дошкільного віку залишається однією з найпоширеніших проблем сучасної логопедії. Особливу складність становлять мовленнєві розлади органічного генезу, зокрема псевдобульбарна дизартрія, що виникає внаслідок ураження корково – ядерних шляхів і проявляється порушеннями інервації м'язів артикуляційного апарату. Науковці у галузі логопедії дають таке визначення псевдобульбарної дизартрії – це порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене центральним паралічем м'язів, що інервуються язикоглотковим, блукаючим і під'язиковим нервами, внаслідок двостороннього ураження рухових корково – ядерних шляхів [6, с. 95-97]. Порушення звукової сторони мовлення у дітей з псевдобульбарною дизартрією проявляються на різних рівнях мовної структури: фонетичному, фонематичному, просодичному (ритм, темп, мелодика та інтонація, дихання).

«Порушення процесів формування вимовної системи рідного мовлення у дітей із псевдобульбарною дизартрією виникають унаслідок дефектів сприймання і відтворення у вимові почутих звуків мовлення, тобто проявляється порушеннями звукової (вимовної) сторони мовлення. Поняття «звукова сторона мовлення» охоплює фонаційне оформлення висловлювання одночасно з комплексом артикуляціяних навичок, дихання, голосоутворення, відтворення звуків та їхніх поєднань, наголосом, інтонацією та дотриманням інших норм орфоепії» [5, с. 9].

У дітей із псевдобульбарною дизартрією спостерігається нечітка, змащена звуковимова, труднощі у постановці складних за артикуляційним укладом звуків, їх автоматизація та диференціація, поверхневе (ключичне, грудне), уривчасте, нерівномірне дихання зі слабким видихом, що також призводить до порушень артикуляції, та звуковимови, уповільнений або пришвидшений темп мовлення, труднощі у переключенні з однієї артикуляційної пози на іншу, недостатня мімічна виразність, гіперсалівація, синкенизії. На думку науковців М. Шеремет, Ю. Рібцун такі розлади потребують комплексного підходу до корекційної роботи, який поєднує розвиток артикуляційної моторики, нормалізацію дихальної функції, стимуляцію сенсомоторних зв'язків і високий рівень мотивації дитини [4]. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від використання комплексних методів, що поєднують розвиток мовленєвої, моторної та емоційно – вольової сфер. Одним із таких підходів є застосування засобів ігротерапії, адже гра розглядається, як провідний вид діяльності в корекційній роботі дітей і логопеда. «Специфіка ігрової діяльності забезпечує сприятливі передумови для формування різноманітних психічних властивостей та якостей особистості, а саме: відбувається тренування і закріплення правильних навичок мовлення та поведінки в дітей дошкільного та

молодшого шкільного віку в ускладнених умова; ігри служать необхідним містком для перенесення нових навичок мовлення у звичайні умови; в іграх дитина набуває навичок правильної поведінки в різних ситуаціях мовлення, виховується правильне ставлення до тих, хто оточує, і до свого місця в колективі» [5, с. 7]. Узагальнення сучасних теоретичних джерел підтверджує також висновки західних фахівців з питань терапевтичної сили гри. Американськи психологи C.Schaefer (що вважається «батьком ігрової терапії») та A. Drewes розглядають гру як сукупність «терапевтичних агентів зміни», що поєднують діагностичну, терапевтичну та дидактичну функції й забезпечують багатовимірний вплив на психологічні та поведінкові механізми дитини. На думку C. Schaefer «терапевтична сила гри стосується конкретних цільових аспектів лікування, в яких гра ініціює, сприяє або посилює терапевтичний ефект. Гра дає дітям досвід позитивних почуттів, надаючи можливості для сміху, який, як стверджується, вивільняє окситоцин і знижує рівень кортизолу, даючи дітям більше відчуття благополуччя» [7].

Відчизняні науковці (В. Галущенко, Ю. Рібцун, А. Богуш, Н. Гавриш та інші) вважають застосування ігрових методів одними з найбільш ефективних засобів корекції мовленнєвих порушень у дітей із псевдобульбарною дизартрією та забезпечують ефективний розвиток моторного праксису, що включає в себе загальну та дрібну моторику, артикуляційну моторику, що сприяє мовленнєвому розвитку та забезпечує правильну звуковимову; нормалізацію дихальної функції, необхідної для чіткої звуковимови; розвиток та корекція фонематичного слуху, а також створює позитивний емоційний фон та стимулює розвиток комунікативної активності дітей [2; 4].

Ігротерапія забезпечує природну мотивацію дитини, знижує рівень тривожності та активізує мовленнєву діяльність. В умовах гри діти краще виконують багаторазові артикуляційні рухи, долають страх помилки й отримують позитивне підкріплення. Сюжетно-рольові, рухливі, дидактичні та інтерактивні ігри допомагають інтегрувати традиційні методи корекційної роботи у процес захоплюючої гри. До ефективних засобів ігротерапії можна віднести:

– сюжетно – рольові ігри («Магазин звуків», « На фермі»), театралізовані ігри з використанням пальчикового театру (казка « Рукавичка», казки про «Веселого язичка»), які стимулюють спонтанне проговорювання певних звуків в складах, словах, або відпрацювання артикуляційних вправ;

– рухливі ігри з завданнями на розвиток та закріплення правильного мовленнєвого дихання, зниження м’язового тонусу, координації, просторового орієнтування, підвищення емоційної включеності дітей у процес, автоматизації звуків під час рухів. («Вітряки», «Перегони кульок», «Пір’їнко, лети», виконання різних моторних доріжок з завданнями на розвиток дихання, закріплення певного звуку);

– ігри на розвиток дрібної моторики («Чарівні намистинки», «Пальчикові лабіринти», пральчиковий масаж, різноманітні шнуровки, застібання гудзиків, ліплення, аплікація, робота з ножицями) що дозволяють стимулювати дрібну моторику та сенсорне сприйняття, розвивати координацію між рухами рук та мовленням, поєднувати артикуляційні та дихальні вправи з ігровою діяльністю, активізувати увагу, пам'ять, спостережливість, адже доведено, що одночасно з розвитком загальної та дрібної моторики розвивається артикуляційна моторика, що сприяє мовленнєвому розвитку [3];

– артикуляційні ігри у поєднанні з інтерактивними формами роботи, що задіюють та поєднують використання різних аналізаторів дитини (зорові,

тактильні, слухові, кінестетичні): біоенергопластика - поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кістей рук, що в свою чергу активізує міжпівкульні зв'язки, підсилює роботу сенсомоторних зон мозку та робить корекційний процес більш ефективним, «Театр пальчиків і язичка», використання артикуляційної ляльки, нетрадиційні вправи з логопедичними намистинами, адаптовані артикуляційні казки з рухами;

– фонематичні ігри, що спрямовані на розвиток фонематичного слуху, слухового контролю, вміння розрізняти мовні та немовні звуки («Хто покликав», «Що ти почув за вікном?», «Коли це буває?» «Слухай та виконуй», «Впіймай звук». За словами В. Галущенка, ефективна робота над корекцією фонематичних процесів забезпечується завдяки використанню ігрової діяльності, спрямованої на повне усунення проблем зі звуковимовою [2, с. 85].

В ході корекційної ігрової діяльності доречно використовувати різноманітні іграшки, дитячі музичні інструменти, сенсорні коробки з різним наповненням (крупи, камінці, шишки, кінетичний пісок),повітряні кульки, помпони, пір'я, мильні бульбашки, балансири, масажувальні килимки аудіо-записи, сенсорні панелі для повторення звуків та складів – все це зробить заняття цікавим, яскравим, емоційно – насиченим для дитини. Також під час підготовки до корекційних ігрових занять важливо враховувати індивідуальні особливості дитини, ступінь тяжкості мовленнєвого порушення.

Аналіз сучасних наукових джерел та практичний досвід логопедичної роботи дозволяють стверджувати, що ігротерапія є ефективним засобом корекції звуковимови у дітей з псевдобульбарною дизартрією, оскільки поєднує навчальні та терапевтичні завдання у природних для дитини умовах діяльності. Використання засобів ігротерапії забезпечує комплексний вплив на розвиток та корекцію звукової сторони мовлення, а також розвиток мовленнєвої комунікації. Ігрова діяльність стимулює нейрофізіологічні механізми мовлення, активізує сенсорні та моторні зони кори головного мозку, сприяє розвитку дрібної моторики, що безпосередньо впливає на якість артикуляції та мовлення дитини в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бегас Л. Логопедичні практикуми: навч.-метод. посіб. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2016. 123 с.

2. Галущенко В. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені Василя Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 3. С. 85

3. Пиляєва Н. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021 № 77. Т. 2. С.38–43.

4. Рібцун Ю. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. Дошкільна освіта. 2011. № 3.

5. Федорович Л., Чубенко О. Логопедична робота з дітьми із фонетико – фонематичним порушенням мовлення: завдання, вправи, ігри: навч-метод. посіб. Запоріжжя : ТОВ ЛІПС ЛТД, 2018. 304 с.

6. Шеремет М. Логопедія. Підручник. Київ: Слово, 2014. 672 с.

7. Schweizer C., Knorth E. J., Spreen M. Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 2014. №41(5). P. 577-593. URL : https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009 (дата звернення: 20.09.2025).

Людмила Кучеренко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРОЯВАМИ ДИЗАРТРІЇ

Сучасна логопедія розглядає проблему формування мовленнєвого дихання як одну з центральних у процесі корекції порушень мовлення у дітей із дизартрією. Дизартрія – це складне порушення моторного механізму мовлення, зумовлене органічним ураженням центральної нервової системи, що проявляється у розладі іннервації м'язів мовленнєвого апарату, порушенні артикуляції, фонації, темпо-ритмічної організації мовлення [4]. Одним із провідних її симптомів є недостатня координація між диханням, фонацією та артикуляцією, що безпосередньо впливає на якість комунікативної діяльності дитини.

Формування мовленнєвого дихання є не лише фізіологічною, а й психолінгвістичною передумовою розвитку мовленнєвої комунікації. Недостатній розвиток дихальної функції у дітей із дизартрією знижує силу та тривалість мовлення, ускладнює побудову фраз, впливає на просодичні характеристики висловлювань (інтонацію, темп, наголос), що призводить до труднощів взаємодії з однолітками і дорослими. Таким чином, проблема формування мовленнєвого дихання постає як один із пріоритетних напрямів логопедичної корекції дітей із дизартрією.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми формування мовленнєвого дихання як передумови розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з дизартрією.

Для досягнення мети використано комплекс методів: теоретичних (аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел із проблеми формування мовленнєвого дихання; емпіричних (спостереження, логопедичне обстеження [3], дихальні та фонопедичні проби, експериментальне навчання; статистичних (кількісний і якісний аналіз отриманих даних).

Констатувальний етап дослідження показав, що більшість дітей з дизартрією мають поверхневе, коротке дихання, відсутність навички розподілу повітряного струменя під час мовлення, обмежену здатність до довільної регуляції дихання. Це призводить до швидкої втомлюваності, нестійкості голосу, переривчастості фраз, невідповідності між обсягом вдиху та довжиною висловлювання.

Для формування мовленнєвого дихання було використано спеціально підібрані дихальні вправи та ігрові завдання, що активізували міжсистемні зв'язки між диханням, голосом і артикуляцією. У програму були включені вправи на подовження видиху («Дуй на кульбабку», «Подуй на свічку», «Переліт пір'їнки»), поєднані з вокалізацією голосних звуків, а також вправи з елементами тілесно-рухової координації [2].

Результати формувального етапу засвідчили покращення показників мовленнєвого дихання, у дітей з'явилась стійка навичка глибокого носового вдиху, подовженого ротового видиху, зросла сила голосу, збільшилась тривалість фрази. Відзначено покращення просодичних характеристик, а саме плавності, інтонаційної виразності, темпо-ритмічної організації мовлення. Це позитивно вплинуло на розвиток комунікативної компетентності дітей, оскільки підвищився рівень ініціативності у спілкуванні, адекватності мовленнєвих реакцій, розширився словниковий запас і зросла емоційна виразність висловлювань.

Отримані результати підтверджують позицію дослідників, згідно з якою розвиток мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами потребує системного підходу, що включає фізіологічні, психолого-педагогічні та комунікативні компоненти [1]. Формування мовленнєвого дихання розглядається не ізольовано, а як частина комплексної корекційно-розвиткової роботи логопеда, спрямованої на розвиток зв'язного, виразного й функціонально доцільного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

2. Лопатіна Г. Логопедичний масаж та гімнастика : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2019. 214 с.

3. Лопатіна Г., Мицик Г. Методичний комплект для комплексного логопедичного обстеження дитини дошкільного віку. Запоріжжя: БДПУ; Київ: ФОП Самченко А. М., 2024. 230 с. 28 с.

4. Рібцун Ю. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідкове видання. К. : ІСПП, 2022. 184 с.

Наталія Маценко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Євгенія Линдіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Модернізація системи дошкільної освіти в Україні відбувається в умовах глибоких соціальних і правових трансформацій, спрямованих на забезпечення її якості, доступності та інклюзивності. Прийняття нового Закону України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 6 червня 2024 року (чинного з 1 січня 2025 р.) визначає дошкільну освіту як обов'язкову складову безперервної освіти, орієнтовану на розвиток, виховання та соціалізацію кожної дитини у безпечному, інклюзивному й здоров'язбережувальному середовищі. У документі закріплено сучасні підходи до організації освітнього процесу, розширено типи й форми здобуття дошкільної освіти (інституційна, сімейна, корпоративна, індивідуальна), введено поняття «центр педагогічного партнерства», «мобільна група» та «сімейний садок» [1]. Ці нововведення узгоджуються з положеннями Закону України «Про освіту» (2017) та міжнародними актами – Конвенцією ООН про права дитини (1989) і Конвенцією про права осіб з інвалідністю (2006), що гарантують право кожної дитини на якісну освіту, підтримку та повноцінну участь у суспільному житті.

У цьому контексті зростає значення логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення як складової системи спеціальної та інклюзивної освіти. Особливої актуальності набуває проблема заїкання – одного з найпоширеніших і найскладніших комунікативних порушень дошкільного віку. Це порушення суттєво впливає на формування темпо-ритмічної організації мовлення, комунікативну компетентність і соціально-емоційний розвиток дитини. У працях сучасних дослідників (Л. Бегас, В. Кондратенко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, С. Конопляста та ін.) доведено, що ефективна корекція заїкання передбачає поєднання логопедичних, психологічних, фізіотерапевтичних і педагогічних впливів, інтегрованих у єдину міждисциплінарну систему [2; 3].

Здоров'язбережувальні технології, які поєднують елементи дихальної, моторної, ритмічної та психорегуляційної діяльності, посідають особливе місце у сучасній логопедичній практиці. Вони спрямовані на оптимізацію мовленнєвого дихання, розвиток артикуляційної моторики, формування навичок м'язової та емоційної релаксації, узгодження темпу, ритму та інтонаційного малюнка мовлення. У поєднанні з традиційними методами логопедичної терапії такі технології створюють умови для гармонізації психофізичного стану дитини й підвищення ефективності корекційного процесу.

У магістерському дослідженні було реалізовано педагогічний експеримент, метою якого стало перевірення ефективності комплексу здоров'язбережувальних технологій – діафрагмального дихання, м'язової релаксації та логоритміки – у системі логопедичної корекції заїкання в дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти за участю дітей шести років із невротичною формою заїкання. Учасники не мали органічних уражень нервової системи чи супутніх психічних розладів, що дозволило зосередитись на дослідженні функціональних механізмів мовлення та їх корекції.

Констатувальний етап експерименту передбачав всебічне обстеження дихально-просодичних і темпо-ритмічних характеристик мовлення, загального психоемоційного стану, моторики та мовленнєвої ініціативи дітей. Було виявлено, що у 75% дошкільників спостерігався прискорений темп мовлення й поверхневе, напружене дихання; у 50% – низька виразність і немодульований голос; у всіх учасників – труднощі самостійного мовлення та зниження мовленнєвої активності. Отримані дані підтвердили потребу в цілісній програмі, що поєднує логопедичні, психотерапевтичні та рухові впливи, з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей дітей.

Формувальний етап було розроблено як послідовну систему занять, спрямовану на відновлення порушених механізмів мовленнєвого дихання й формування плавності мовлення. Програма включала вправи з діафрагмального дихання, елементи релаксації, логоритмічні та музично-рухові ігри, а також короткі психотерапевтичні вправи на зняття тривожності й підвищення впевненості у власних мовленнєвих можливостях. Заняття будувалися за принципом поступового ускладнення – від створення доброзичливої, емоційно комфортної атмосфери та мовленнєвого режиму до оволодіння правильним фонаційним диханням, координації слова з рухом і музичним ритмом. На завершальному етапі використовували рольові ігри, інсценізації та «міні-виступи», що сприяли перенесенню сформованих мовленнєвих навичок у повсякденне спілкування.

Результати формувального етапу підтвердили ефективність використання здоров'язбережувальних технологій у системі логопедичної корекції. У дітей спостерігалося зниження частоти й вираженості мовленнєвих судом, нормалізація темпу та ритму мовлення, поява плавності й виразності голосу, підвищення мовленнєвої активності. Водночас покращився емоційний стан – зменшилася тривожність, страх мовленнєвих ситуацій, діти стали впевненішими, більш відкритими у спілкуванні. Отримані результати узгоджуються з висновками вчених (B. Guitar), які доводять ефективність дихально-просодичних і ритмічних вправ у підвищенні плавності мовлення та розвитку комунікативної компетентності [4].

Таким чином, здоров'язбережувальні технології можуть розглядатися як науково обґрунтований і практично ефективний інструмент підвищення результативності логопедичної допомоги дітям із заїканням. Їх впровадження забезпечує не лише корекцію темпо-ритмічної організації мовлення, а й гармонізацію психофізичного стану дитини, зміцнення її позитивної «мовленнєвої установки».

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 6.06.2024 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 13.10.2025).

2. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.- метод. посіб. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

3. Хрестоматія з логопедії. Київ: Книга-плюс, 2019. 496 с.

4. Guitar B. *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment.* Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins. 2019.

Лілія Назарчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Олександр Борейко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЛЬ ЛОГОРИТМІКИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ КОМУНІКАЦІЇ

Щороку в Україні реєструється збільшення кількості учнів молодших класів, які мають проблеми з мовленнєвим розвитком (як усним, так і письмовим). На сьогодні діагноз «діти з порушеннями мовлення» ставиться в шість разів частіше, ніж, скажімо, два десятки років тому.

Діти молодшого шкільного віку, які я не опанували мовленням на належному рівні та, відповідно, мають порушення комунікації, не можуть вважатися готовими до навчання у школі. Більше того, недорозвиненість мовлення у період молодшого шкільного віку не тільки ускладнює дитині засвоєння знань, але й негативно позначається на міжособистісній взаємодії із оточуючими та ускладнює процес ігрової, комунікативної та інших видів діяльності [1].

Проблема мовленнєвих порушень у дітей спричиняє складнощі у процесі засвоєння навчальної програми, зумовлює неуспішність шкільного навчання. Дуже часто діти молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення часто стикаються із проблемами соціалізації та інтеграції у шкільний колектив через нездатність однолітків зрозуміти їхнє мовлення та спілкуватися із ними виникнення труднощів під час комунікативної взаємодії.

Із огляду на вище сказане, доцільно розглянути ефективні засоби, що сприяють розвитку мовлення молодших школярів із порушенням комунікації. До них відносимо логоритміку. Логоритміка – це комплекс вправ, які школяр виконує, маючи за опору музику та вірші, коли його рухи гармонійно поєднуються зі звуком [2].

Логоритміка – інноваційна педагогічна технологія, маючи у своїй основі ігрові та рухові дії, відповідаючи потребами учнів у грі, руховій активності, оптимізує інтерес, позитивну мотивацію учнів молодших класів до комунікативної діяльності, створює основу для мовотворчості [2].

Заняття за використання логоритміки у питанні корекції у розвитку мовлення молодших школярів, що мають порушення комунікації, охоплюють: ритміку, артикуляційну гімнастику, дихальну гімнастику, вокало-терапію та вправи, що спрямовані на розвиток моторики, уваги, а також формування вміння ритмічно ходити та синхронізувати рухи [3].

Потенціал логоритміки у оптимізації комунікації між учнями молодших класів, які мають порушення мовлення, допомагає:

– формувати правильне дихання у процесі мовленнєвої діяльності та комунікативної взаємодії;

– оптимізувати емоційні засоби увиразнення комунікації (за допомогою інтонації, темпу, ритму, сили голосу);

– розвивати голос, артикуляцію звуків завдяки чому можна сформувати чіткість та правильність мовлення у дітей

– регулювати м'язовий тонус;

– позитивно впливати на розвиток координації рухів як у статиці, так і в динаміці;

– створювати навички взаємодії між словом (співом), рухом та музикою (ритмом);

– розвивати активність та гнучкість пальчиків, рук учнів, а також дрібної та великої моторики разом із мімікою;

– розвивати дитячу уяву та творчість у різних видах комунікативної діяльності;

– корегувати музично-ритмічні рухи та орієнтацію у просторі, розвивати навички ефективної комунікативної взаємодії із одноліткам (у процесі ігрової, музичної, рухової діяльності) [3].

Отже, роль логоритміки для корекції комунікативних порушень у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення вкрай важко переоцінити. Це інноваційна логопедична технологія, що поєднує звуки та ритми (тобто виконання завдань на оптимізацію комунікативних вмінь та навичок дітей у процесі слухання за виконання вправ за умов виконання рухливих ігор, гімнастичних вправ під музику

Педагоги вдаються до неї, працюючи із учнями молодших класів із порушенням мовлення, що мають труднощі комунікативної взаємодії, використовуючи рухи в парі зі звуковим супроводом. Ці вправи та завдання мають безсумнівну користь для дітей. Вони сприяють розвитку дихання, мовлення, слуху, моторики та вияву творчих здібностей учнів.

Застосування оптимальних засобів на фронтальних логопедичних заняттях з використанням логоритміки, насиченість їх ігровими ситуаціями із залученням казкових героїв, наявність цікавих рухливих моментів викликає величезний інтерес до виконання мовленнєвих завдань у дітей молодшого шкільного віку, що мають порушення комунікації. Така робота постійно підтримує позитивний настрій молодших школярів із порушеннями мовлення у різних видах мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи : навчальний посібник / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна. 2019. 123 с.

2. Котломанітова Г. Упровадження логоритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка.* 2018. Вип. 27. С. 84–93.

3. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2017. № 9(2). С. 205–214.

Ольга Носик,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНОСТІ В УМОВАХ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ ДЕННОГО ДОГЛЯДУ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства на тлі військової агресії російської федерації потребують оновлення змісту не тільки освітніх, а й соціальних послуг дітям із інвалідністю. В той час, коли заклади освіти пропонують дітям із особливими освітніми потребами варіативність форм здобуття якісної освіти у відповідності до їхніх індивідуальних потреб, можливостей та особливостей розвитку, соціальні послуги, зокрема послуга денного догляду дітей з інвалідністю, також набуває нового змісту, що передбачає задоволення не тільки базових потреб дитини, а й сприяє її соціальному розвитку [2, с. 1].

Міністерство соціальної політики України в 2023 року затвердило Державний Стандарт денного догляду дітей з інвалідністю, який передбачає психологічну підтримку, інтелектуальний та психічний розвиток, формування навичок самообслуговування, організацію дозвілля, соціальну реабілітацію та інше.

Основними проблемами у формування соціальних навичок у дітей з інвалідністю є когнітивна депривація, соціальна дезадаптація, затримка мовленнєвого розвитку та порушення поведінки. На думку науковців В. Синьова та О. Вержиховської труднощі виникають через нездатність дитини самостійно використовувати набуті соціальні навички в повсякденному житті. [4, с. 98].

Соціалізація дитини з інвалідністю – важлива складова її загального розвитку, оскільки напряму від сформованості соціальних навичок залежить академічна успішність дитини [5, с. 14].

Запорізький міський територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) (далі – ЗМТЦСО) в грудні 2023 року відновив надання соціальної послуги денного догляду дітей з інвалідністю. В 2024 році послугу отримали 21, а в першому півріччі 2025 року – 20 дітей з інвалідністю дошкільного віку.

Державний стандарт денного догляду дітей з інвалідністю передбачає зокрема і формування соціальних навичок. Наприклад, під час оцінювання індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги, діагностичне обстеження проводиться за наступними критеріями: життя в громаді, соціальне та громадянське життя (залученість на ігрових майданчиках, до ігор за правилами та культурного життя); загальні завдання та вимоги (виконання простого або складного завдання); комунікація (сприйняття та розуміння простих та складних усних повідомлень, сприйняття символів, малюнків та фотографій, наявність сформованого мовлення, здатність повідомляти про власні потреби); міжособистісні взаємодії та стосунки (елементарні та складні взаємодії, стосунки

з незнайомими людьми); інтелектуальний та психічний розвиток (наслідування, отримання інформації, здатність оволодіти мовленням, набуття практичних навичок, подолання стресу, управління власною поведінкою, співпраця під час занять). Всі компоненти структури соціальних навичок враховані, а саме: комунікація, розвиток емоційно-вольової сфери, корекція порушень поведінки та когнітивний розвиток.

Але єдина форма оцінювання розрахована на дітей всіх вікових категорій від трьох до вісімнадцяти років та не передбачає вікових особливостей, не враховує нозології дитини. В такому випадку обґрунтовано буде використання додаткових методик для оцінки рівнів сформованості соціальних навичок, оскільки від якісного та комплексного обстеження залежить планування як довготривалої мети, так і визначення зони найближчого розвитку.

В ЗМТЦСО первинне оцінювання потреб дитини та складання індивідуального плану надання соціальної послуги проводиться мультидисциплінарною командою (далі – МДК), яка складається з голови МДК (завідувач відділення) та фахівців: соціальний працівник, практичний психолог, вчитель-дефектолог, вчитель-реабілітолог та асистент вчителя-реабілітолога, фахівець з фізичної реабілітації. Згідно державного стандарту, безпосередньо догляд здійснюють соціальні робітники, кількість яких розраховується у відповідності до індивідуальних потреб, а до виконання корекційно-розвивальної роботи залучаються фахівці мультидисциплінарної команди з відділення комплексної реабілітації. Проте, згідно Типового положення про відділення денного догляду для дітей-інвалідів, затвердженого наказом Міністерства соціальної політики України від 09.10.2013 № 653, останні штатні нормативи для надавача соціальної послуги передбачають наявність лише вихователів (2 штатні одиниці на кожну групу 8-10 дітей). Таким чином, штатні нормативи для відділень (груп) денного догляду потребують оновлення.

На етапі адаптації дитини з інвалідністю до нового соціального середовища ефективним принципом роботи є залучення дитини до індивідуальних занять з фахівцями з поступовим збільшенням кількості дітей: після встановлення комунікативного та емоційного контакту «дитина-фахівець» залучається ще одна дитина і тільки потім дитина поступово вводиться в колектив однолітків. Соціальна послуга денного догляду дітей з інвалідністю надається не менше чотирьох годин на день та передбачає створення груп кількістю 6-8 дітей, що порушує принципи етапності соціальної адаптації та формування соціальних навичок [1, с. 81].

Фахівці-члени мультидисциплінарної команди після складання докладного індивідуального плану реабілітації надання соціальної послуги впроваджують заплановані корекційні заходи з метою формування соціальних навичок у дітей з інвалідністю. Корекційно-розвивальна робота проводиться щодня в різних формах дитячої діяльності: під час індивідуальних та групових занять, впродовж дня в усіх режимних моментах, в організації спільної діяльності дітей та дозвілля.

Також, окрім корекційної роботи з дітьми, передбачається навчальна та профілактична діяльність з батьками (консультування, інформування, проведення навчання з питань соціального розвитку дітей та надання рекомендацій для безперервного формування соціальних навичок у дітей в усіх видах дитячої діяльності впродовж дня).

Надавачі соціальної послуги мають надавати системну методичну допомогу членам мультидисциплінарної команди та вживати заходів з підвищення кваліфікації та сертифікації фахівців, що безпосередньо здійснюють заходи з формування соціальних навичок у дітей з інвалідністю, з метою оволодіння

сучасними ефективними методами: альтернативна та додаткова комунікація, сенсорна інтеграція, арттерапія, соціальні історії, нейропсихологічні вправи, нейромоторний розвиток, АВА-терапія, DIR-Floortime та інші [2, с.15]. Окрім того, доцільно організувати навчання працівників, що здійснюють догляд, оскільки фахівці без педагогічної освіти також мають володіти знаннями з питань комунікації з дітьми з порушеннями розвитку, організації первинної психологічної допомоги, а також формування соціальних навичок під час режимних моментів.

Отже, педагогічними умовами формування соціальних навичок у дітей з інвалідністю в умовах надання соціальної послуги можна вважати:

1. Можливість застосування сучасних методів корекції.
2. Забезпечення індивідуального підходу.
3. Створення доброзичливого соціального середовища з постійним залученням дітей до міжособистісної взаємодії.
4. Застосування міждисциплінарного підходу.
5. Залучення батьків до планування корекційної роботи та надання консультативної допомоги з питань формування соціальних навичок.

Соціальна послуга денного догляду для багатьох дітей з інвалідіністю може стати первинною (після родини) ланкою соціального середовища, в якому вони матимуть змогу отримати досвід спілкування з іншими дітьми, засвоїти правила та норми поведінки, підвищити рівень комунікативного розвитку. Завдання надавача соціальної послуги – створити сприятливі умови для формування соціальних навичок, а саме: доброзичливий клімат в дитячому колективі, забезпечити залучення кваліфікованих фахівців та створення відповідної матеріально-технічної бази.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька А. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Формування соціальних навичок» : метод. рек. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 128 с.

2. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги денного догляду дітей з інвалідністю : Наказ Міністерства соціальної політики України від 05.04.2023 № 119-Н. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0898-23 (дата звернення: 01.10.2025).

3. Сербова О. Соціально-психологічна реабілітація дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч. посіб. К. : Талком, 2018. 274 с.

4. Суменко Т. Формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва в умовах реабілітаційного центру. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 1. С. 96–104.

5. Serbova O., Alieksieieva H., Lopatina H., Tsybuliak N. Features of Economic Socialization of Children with Disabilities. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Issue 8(3). P. 162–178.

Марія Палько,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВПЛИВ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні освітні реформи в Україні спрямовані на створення інклюзивного середовища, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку. Однією з актуальних проблем дошкільної освіти є мовленнєві порушення, які значною мірою ускладнюють соціалізацію, пізнавальну діяльність і комунікативну взаємодію дитини з оточенням. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток комунікативної компетентності, яка виступає основою успішної інтеграції дитини в суспільство.

З огляду на це, виникає необхідність пошуку ефективних педагогічних технологій, здатних подолати труднощі мовленнєвого розвитку. Провідне місце серед них займають ігрові технології**,** які гармонійно поєднують навчальну та розвивальну функції.

Проблема мовленнєвого розвитку дошкільників широко висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, М. Шеремет та ін.). Дослідники підкреслюють, що мовлення формується у процесі активної діяльності дитини, насамперед у грі. У роботах Т. Ткаченко розкрито значення дидактичних ігор у формуванні звукової культури мовлення та збагаченні словника. Водночас питання впливу ігрових технологій саме на розвиток комунікативної компетентності дітей із мовленнєвими порушеннями залишається недостатньо вивченим. Більшість досліджень зосереджена на виправленні звуковимови чи розвитку граматичної будови мовлення, тоді як інтегрований підхід до формування комунікативних умінь через гру потребує подальшої розробки.

Ігрові технології можна визначити як спеціально організовану діяльність, що поєднує елементи навчання та гри, спрямовану на розвиток мовленнєвих, соціальних і емоційних навичок [1].

У роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями ефективними виявилися такі види ігор:

– дидактичні (розвиток фонематичного слуху, диференціація звуків, збагачення словника);

– сюжетно-рольові («Магазин», «Лікарня», «Сім'я»), що моделюють реальні комунікативні ситуації та сприяють формуванню діалогічного й монологічного мовлення;

– комунікативні («Запитай – відповідай», «Хто що робить?»), що розвивають уміння ставити запитання, висловлювати прохання, домовлятися;

– рухливі ігри з мовленнєвим супроводом («Ведмідь спить», «Знайди свій колір»), які поєднують фізичну активність із мовленнєвою практикою та стимулюють емоційне залучення дітей [2].

Дослідницька робота проводилася на базі Житомирського дошкільного закладу № 43 упродовж 2024-2025 навчального року. У логопедичній групі

старшого віку взяли участь 15 дітей із різними формами мовленнєвих порушень. Було використано методи педагогічного спостереження, бесіди, аналізу дитячої діяльності та логопедичного тестування за адаптованими методиками О. Єфименка і Т. Філічевої.

На констатувальному етапі було зафіксовано труднощі у сфері звуковимови, бідність словникового запасу, низький рівень граматичної структури мовлення та недостатній розвиток комунікативної ініціативи. Характерними були пасивність у грі, емоційна нестабільність і зниження пізнавального інтересу.

Авторська програма стимулювання мовлення через ігрові технології включала тематичні сюжетно-рольові, дидактичні, настільно-друковані та рухливі ігри, інтегровані у щоденний освітній процес. Реалізація здійснювалася в рамках цілісних занять із мовленнєвою метою та ігровою мотивацією, із використанням зразків, підказок і поступовим ускладненням завдань. Особлива увага приділялася артикуляційним іграм, ритмопластичним вправам, драматизації казкових сюжетів.

Порівняльний аналіз результатів контрольного етапу засвідчив суттєве покращення: розширення активного та пасивного словника, зменшення кількості помилок у звуковимові, зростання кількості комунікативних ініціатив у грі, підвищення темпу та ритму мовлення. Також відзначено зниження тривожності у комунікативних ситуаціях і активнішу участь дітей у спільних видах діяльності.

Отже, результати дослідження підтверджують ефективність ігрових технологій як засобу розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Ігрова діяльність забезпечує поєднання корекційних завдань із природними потребами дитини, формує мотивацію до спілкування та сприяє соціальній інтеграції. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання запропонованої програми в логопедичних групах дошкільних закладів і як методичного ресурсу для вихователів та логопедів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедрак А. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з третім рівнем ЗНМ : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 016 «Логопедія» / наук. керівник Н. Базима. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 84 с.

2. Бойко К. Формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку засобами ігрової діяльності : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 016 «Логопедія» / наук. керівник Н. В. Заверико. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 89 с.

3. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2023. № 2(10). С. 57–66.

Людмила Протосавіцька,
кандидатка історичних наук, доцентка,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В спеціальній освіті одним з актуальних напрямків є корекція мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекція буде ефективною якщо будуть підібрані належні педагогічні умови цієї корекції [1]. До основних педагогічних умов корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями належать: індивідуалізація навчання, системність та послідовність, мультисенсорний підхід та наочність, мотиваційний фактор, розвиток комунікаційних навичок, та взаємодія з батьками.

Ведучи мову про індивідуалізацію навчання зазначимо, що вона передбачає обов'язкове врахування інтелектуального розвитку дитини, що має мовленнєві порушення. Також мають бути враховані темп засвоєння матеріалу відповідно до мовленнєвих можливостей. Логопед в процесі роботи з такою дитиною має застосовувати диференційовані завдання, що відповідають зоні найближчого розвитку дитини.

В роботі з дитиною з інтелектуальними порушеннями, яка має мовленнєві порушення важливо переходити від простішого до більш складного. Це забезпечить таку педагогічну умову корекції мовлення як системність та послідовність. Такий підхід передбачає поступовий перехід від звуків до складів, від слів до фраз. Крім того заняття мають носити системний та регулярний характер, що дозволить закріпити здобуті навички. В процесі корекції слід застосовувати спрощені інструкції у вигляді коротких, зрозумілих, конкретних речень. Фахівець на корекційних заняттях має збільшити час на виконання завдань. Навантаження повинно бути дозованим. Навчальний матеріал на заняттях має поступово ускладнюватись.

Ефективність корекційної роботи значно підвищиться, якщо логопед в процесі корекції буде використовувати візуальні, тактильні, слухові стимули. В цьому полягає суть наочності та мультисенсорного підходу [2].

Крім того на корекційних заняттях використовуються різноманітні іграшки, картки, жести, артикуляційна гімнастика. В сучасних умовах розвитку новітніх ІТ-технологій [3] логопеди дуже часто використовують логопедичних програми [4; 5] та аудіозаписи з анімацією артикуляції [5].

Слід зазначити, що діти з РАС (розладами аутистичного спектру) в переважній більшості потребують візуальної підтримки як то картки PECS, а в роботі з дітьми з синдромом Дауна слід застосовувати багаторазові повторення в ігровій формі.

Важливою педагогічною умовою яка підвищує ефективність корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є мотиваційний фактор. Створення позитивного емоційного середовища на корекційних заняттях, а саме використання інтересів дитини для залучення до мовленнєвої діяльності підвищує ефективність корекції мовлення. Крім того використання на заняттях ігрових моментів, похвали та винагороди у вигляді наліпок, смайликів сприяє збільшенню рівня мотивації, яка ґрунтується на бажанні дитини отримати винагороду за старання на заняттях.

На корекційних заняттях логопед повинен постійно спонукати дитину до діалогу, застосовувати сюжетно-рольові ігри та формувати соціальні зв'язки через групові заняття. Це в комплексі сприятиме розвитку комунікативних навичок, що належить до однієї з педагогічних умов корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ще однією важливою педагогічною умовою корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є взаємодія з батьками. Спільна робота з батьками, а саме консультації для батьків щодо корекційних вправ вдома підвищують ефективність логопедичної роботи фахівця з дитиною. А співпраця з дефектологом, психологом та неврологом є важливою в процесі комплексного впливу, який спрямований на розвиток мовлення.

В процесі підбору належних педагогічних умов корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями слід мати на увазі, що форми організації логопедичних занять можуть бути різними як то індивідуальне, підгрупове та групове.

На основі вище викладеного можемо підсумувати, що корекційно-розвивальна робота логопеда з дітьми з інтелектуальними порушеннями має комплексний і багаторівневий характер, що вимагає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Ефективність корекції мовлення забезпечується завдяки індивідуалізації підходів, побудові занять з урахуванням рівня інтелектуального розвитку, мовленнєвого діагнозу та пізнавальних можливостей учня. Важливим чинником є системність і послідовність: від простого до складного, від відомого до нового, що дає змогу поступово формувати й закріплювати мовленнєві навички.

У процесі роботи застосовується опора на збережені психічні функції дитини: розвиток мовлення здійснюється через візуальні, моторні та тактильні канали сприймання. Регулярність, повторюваність і автоматизація мовленнєвих дій сприяють кращому засвоєнню матеріалу та переходу знань у стійкі навички. Велике значення має створення ситуації успіху, використання ігрових форм, похвали та заохочення, які стимулюють пізнавальну активність та внутрішню мотивацію дітей.

Корекційна діяльність включає кілька етапів:

Діагностичний, що охоплює мовленнєве обстеження (звукова сторона, словниковий запас, граматика, зв'язне мовлення), а також психолого-педагогічне вивчення та складання індивідуальної програми допомоги.

Корекційно-розвивальний, який передбачає індивідуальні та групові заняття, тісну взаємодію логопеда з учителями, психологом і батьками.

Заключний, що включає контроль результатів, аналіз досягнень, оцінку динаміки й уточнення подальших завдань.

Основними напрямами роботи є:

– розвиток фонетико-фонематичних процесів (артикуляційна гімнастика, постановка й автоматизація звуків, розвиток фонематичного слуху);

– збагачення та активізація словникового запасу з використанням зорових опор, тематичних занять і дидактичних ігор;

– формування граматичної будови мовлення через вправи на узгодження, відмінювання та складання речень;

– розвиток зв'язного мовлення (описові та сюжетні розповіді, використання мнемотехнік, піктограм, схем);

– удосконалення мовленнєвого дихання та артикуляції (дихальні вправи, ритмічне мовлення, спів, ігри).

Методи і прийоми логопедичної роботи різноманітні: ігрові форми, використання технічних засобів (логопедичні програми, комп'ютерні ігри), мнемотехніка, моделювання мовленнєвих конструкцій, залучення тактильних матеріалів.

Отже, педагогічні умови корекції мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями передбачають індивідуалізацію навчання, системність і послідовність роботи, опору на наочність і мультисенсорний підхід, мотиваційні чинники, спрямованість на розвиток комунікативних умінь, а також тісну взаємодію з батьками та спеціалістами. Такий підхід забезпечує поступове й стале формування мовленнєвих навичок та сприяє гармонійному розвитку особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаяш О. Особливості планування і проведення корекційно-розвиткових занять в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 17 / за ред. М. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2021. С.84–94.

2. Главацька О., Орищак О. Вкористання наочних засобів корекції звуковимови дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. *Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн центральної Європи: стан, проблеми і перспективи*. 2024. С. 286–289.

3. Михальська С., Старик С., Докучина Т. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. 11(10), С. 101–105. URL : https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/391/265 (дата звернення: 12.10.2025).

4. Галущенко В. І. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 3. С. 83–88.

5. Андруник В., Шестакевич Т., Пасічник В., Кунанець Н. Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія: Інформаційні системи та мережі.* Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. № 901. С. 76–88.

Тетяна Пузійчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Олена Мірошниченко,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Психолого-корекційна робота з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку є важливим напрямом сучасної спеціальної та інклюзивної освіти, що ґрунтується на принципах гуманізму, розвитку особистісного потенціалу й поваги до індивідуальних можливостей кожної дитини. Така діяльність спрямована не лише на подолання окремих труднощів навчання чи поведінки, а передусім на гармонійний розвиток пізнавальної, емоційної, мовленнєвої, вольової та соціальної сфер особистості, формування у дитини позитивного образу «Я» і впевненості у власних силах. Молодший шкільний вік є надзвичайно сенситивним періодом у розвитку дитини: саме в цей час закладаються основи пізнавальної діяльності, самооцінки, мотивації до навчання, соціальної взаємодії. Тому теоретичні засади психолого-корекційної допомоги у цей період мають вирішальне значення для формування особистісної зрілості й подальшої соціальної інтеграції дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

Сучасна теорія психолого-корекційної роботи спирається на діяльнісний, особистісно орієнтований та соціокультурний підходи, розроблені у працях українських учених – Григорія Костюка, Івана Беха, Оксани Савченко, Валентина Синьова, Наталії Чепелєвої, а також на адаптовані положення світових концепцій розвитку дитини, що наголошують на ролі соціального середовища, емоційної підтримки та взаємодії у формуванні вищих психічних функцій. Ці підходи визначають, що розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями відбувається не лише через навчання, а й через спільну діяльність, взаємодію з педагогами, батьками, однолітками, через власну активність у пізнанні світу. Саме тому психолого-корекційна робота має бути не пасивним процесом «виправлення» недоліків, а динамічним процесом розвитку – формування нових способів діяльності, саморегуляції, мислення та емоційного реагування [3, с. 82].

Діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями відзначаються специфічними особливостями пізнавальної діяльності: у них спостерігається повільний темп засвоєння інформації, труднощі в узагальненні, аналізі, порівнянні, слабка довільна увага, недостатній обсяг пам’яті, обмежений словниковий запас, а також труднощі у мовленнєвому та емоційному самовираженні. Психолого-корекційна робота має враховувати ці особливості, створюючи умови для активного стимулювання пізнавальних процесів. У системі завдань корекційно-розвивальної діяльності пріоритетними є розвиток сприймання, мислення, пам’яті, уваги, формування навчальної мотивації,

розвиток мовлення, емоційної стабільності, комунікативної компетентності та соціальної поведінки. Не менш важливим завданням є формування у дітей здатності до саморегуляції, контролю поведінки, доведення розпочатої справи до завершення, що стає основою майбутньої навчальної успішності.

У теоретичному аспекті психолого-корекційна робота базується на принципах системності, індивідуалізації, доступності, повторюваності, послідовності та інтеграції. Її ефективність забезпечується через урахування зони найближчого розвитку дитини, тобто поступове ускладнення завдань від рівня допомоги дорослого до рівня самостійного виконання. Важливо, щоб корекційний процес був наповнений позитивними емоціями, спирався на віру у потенціал дитини, її здатність до успіху. Тому значна увага приділяється формуванню мотиваційно-емоційної сфери, почуття впевненості, подоланню тривожності й страху перед помилками.

Провідною формою психолого-корекційної діяльності у молодшому шкільному віці є гра. Саме гра, як природна діяльність дитини, забезпечує її активне включення у процес навчання, стимулює мислення, уяву, емоційне вираження та комунікацію [2, с. 33]. Ігрові методи дозволяють непомітно для дитини коригувати її поведінку, розвивати когнітивну сферу, сприяти адаптації до шкільного середовища. У практиці застосовуються дидактичні, рольові, сюжетно-рухливі ігри, вправи на розвиток сенсорики, логічного мислення, дрібної моторики, уваги, мовлення. Високої ефективності досягають заняття, які поєднують гру з елементами арт-терапії, казкотерапії, музикотерапії, драматизації, ляльковтерапії та піскової терапії. Такі методи допомагають дитині виражати емоції, долати внутрішні конфлікти, навчатися співпереживанню, розвивати уяву, фантазію й здатність до самовираження [4, с. 10].

Суттєвим аспектом теоретичних засад психолого-корекційної роботи є міждисциплінарна взаємодія фахівців – практичного психолога, учителя-дефектолога, логопеда, соціального педагога та класного керівника. Такий підхід забезпечує цілісне бачення розвитку дитини, дозволяє об'єднати педагогічні, психологічні та соціальні зусилля в єдину систему підтримки. Важливо, щоб робота фахівців була узгодженою, спільно планувалася і передбачала регулярний обмін спостереженнями та результатами. Не менш значущою є взаємодія з родиною, адже саме сімейне середовище може або посилювати, або нівелювати результати професійної допомоги. Батьки мають стати активними партнерами у процесі розвитку дитини, а не лише спостерігачами. Для цього необхідно проводити просвітницькі заходи, консультації, тренінги для батьків, формуючи у них усвідомлення ролі підтримки, прийняття й емоційної безпеки у вихованні дитини з особливими освітніми потребами.

Важливою складовою сучасної психолого-корекційної роботи є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Інтерактивні навчальні програми, мультимедійні засоби, комп'ютерні ігри розвивального характеру сприяють формуванню інтересу до навчання, розвивають увагу, пам'ять, логіку, сприймання. Однак застосування цифрових засобів повинно бути дозованим і цілеспрямованим, спрямованим не на заміну живого спілкування, а на його доповнення [1, с. 29]. Ефективність таких технологій зростає за умови їх інтеграції у традиційні форми занять, коли віртуальні образи поєднуються з реальними діями, елементами руху, творчості та мовленнєвої активності.

Теоретичне осмислення психолого-корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку дозволяє стверджувати, що її основною метою є не стільки усунення відхилень, скільки розвиток особистісного потенціалу дитини, її соціальної компетентності, здатності до

саморегуляції та адаптації у колективі [5, с. 29]. Успішність цієї діяльності визначається системністю, тривалістю, наступністю та позитивною взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу. Корекційна діяльність повинна бути органічно вплетена у структуру навчально-виховного процесу, забезпечуючи єдність навчання, виховання і розвитку.

Отже, теоретичні основи психолого-корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку становлять цілісну систему знань, принципів, закономірностей і підходів, спрямованих на всебічний розвиток дитини, активізацію її пізнавальної діяльності, розкриття творчого потенціалу, формування емоційної врівноваженості та соціальної зрілості. Вони визначають гуманістичну спрямованість усієї роботи з дітьми, підкреслюючи, що кожна дитина — це унікальна особистість, здатна до розвитку, навчання і досягнення успіху за умови своєчасної, науково обґрунтованої, індивідуально орієнтованої підтримки. Саме така концепція психолого-корекційної діяльності відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти й створює передумови для формування щасливої, соціально адаптованої, духовно зрілої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишин Л. Психолого-педагогічні засади корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020.

2. Гаврилова, Н. Теоретичні та методичні основи психолого-педагогічної допомоги дітям із порушеннями інтелектуального розвитку. *Психологічні науки: реалії та перспективи*. № 2. 2021, С. 45–53.

3. Колупаєва А. Сучасні підходи до інклюзивної та корекційно-розвивальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Інклюзивна освіта в Україні: виклики, досвід, перспективи*. Київ : Педагогічна думка, 2022.

4. Литвин О. Психолого-корекційний супровід молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: інноваційні технології роботи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* № 4, 2023, С. 67–75.

5. Мартиненко. І. Психологічна підтримка дитини з особливими освітніми потребами: сучасні стратегії та практики. Київ : Центр педагогічних інновацій, 2024.

Дар'я Супрун,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Микола Супрун,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

МУЗЕЙ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЇ (ІСТОРИЧНІ РЕМАРКИ)

Визначальною ознакою сучасного стану педагогічної науки в Україні є її прагнення до зростання на основі критичного переосмислення свого історичного досвіду. Не становить тут виключення і корекційна. Особливу цінність, на наш погляд, мають ті дослідження у сфері історико-педагогічної науки, які зароджуються в її первинних осередках – шкільних колективах.

Прикладом такого синтезу теорії та практики у сфері педагогічної думки стала більш ніж тридцятирічна діяльність колективу Київської спеціальної школи № 10. Поєднання передових здобутків теорії та практики у сфері спеціальної педагогіки завжди було визначальною ознакою цього колективу. Постійне прагнення до творчого зростання привело ентузіастів, яких очолював понад тридцять років директор школи І. Заєць, у тому числі і його однодумців – М. Арнольдова і П. Лосько, до створення школи-лабораторії вітчизняної дефектології. Одним із підтверджень цьому є відкриття в школі ще на початку сімдесятих років єдиного на теренах колишнього Радянського Союзу музею дефектології.

Насамперед необхідно зазначити, що духовним родоначальником його був Марк Адольфович Арнольдов, чи не єдиний в країні серед дефектологів-практиків того часу кандидат педагогічних наук, вчитель-новатор.

Спираючись на власне науково-методичне бачення, а також на творчу співпрацю із лідерами української дефектології того часу в особі Івана Гавриловича Єременко, Віктора Миколайовича Синьова, Людмили Сергіївни Вавіної, Галини Миколаївни Мерсіянової, Віталія Івановича Бондаря та інших вчених, М. Арнольдов реалізував цей сміливий науковий проект – створення музею дефектології країни. Цей музей за задумом його творців мав становити єдиний науково-методичний центр не тільки цієї школи, а й всієї дефектологічної науки та практики нашої Вітчизни. Випробування часом саме і свідчить про те, що колектив школи спільно з науковцями правильно визначили орієнтири своєї співпраці.

Важливою ознакою цього музею є те, що він був створений із врахуванням всіх необхідних вимог історико-педагогічної науки. Підтвердженням цьому є перш за все те, що музейні матеріали висвітлюють весь шлях становлення та розвитку дефектології від її перших джерел і до наших днів, як в нашій країні, так і за її межами.

Ознайомлення з експозиціями, що були створенні ще в сімдесяті роки, викликає інтерес педагогічного загалу та науковців за глибинною дослідницької думки і за сміливістю розкриття певних наукових питань корекційної педагогіки. Мова в першу чергу йде про висвітлення періоду розвитку українського шкільництва в спеціальних школах у 1918 – 1936 роках. Як показує аналіз науково-педагогічних джерел того часу, саме тоді українська дефектологія

переживала епоху розквіту. Це проявлялося у взаємовпливі дефектології та педології – комплексної дитинознавчої науки, що припинила своє існування після постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні викривлення в системі наркомосів».

Розуміючи науково практичну значимість для сьогодення досвіду 30-х років, організатори музею зібрали цілий ряд рідкісних джерел, що якраз і характеризує широкий спектр наукових інтересів вчених та практиків дефектологічної ниви минулого. Особливої уваги заслуговують матеріали, що присвячені аналізу комплексного навчання, і яке у ті роки набуло широкого впровадження як в спеціальні, так і в масовій школі. Новаторство у побудові начального процесу полягало перш за все в тому, що організація викладу навчального матеріалу базувалася навколо домінуючої теми, яка одночасно мала і виключно пізнавальну, і практичну значимість для учня, в якого порушені вищі пізнавальні процеси.

Значний інтерес у відвідувачів викликають і матеріали, що пов'язані із розкриттям теоретичних та практичних основ навчальної дисципліни «психічна ортопедія», яка розглядалася фахівцями того часу як вагомий засіб корекції порушень психічного розвитку дитини із інтелектуальними порушеннями.

Як і кожна галузь знань, дефектологічна наука характеризується насамперед вченими-особистостями, які становлять основу її наукового потенціалу. Українська корекційна педагогіка представлена цілою когортою науковців, які є гордістю не тільки вітчизняної, а й світової науки. Керуючись саме таким підходом, основоположники музею зібрали цінні історичні матеріали із життя та діяльності корифеїв дефектології України і зарубіжних країн. Серед багатьох експонатів заслуговують на першочергову увагу матеріали, що присвячені науковій спадщині І. Еременка – класика олігофренопедагогіки, який надав суттєву допомогу у створенні музею і опікувався його долею до кінця свого життя. Підтвердження цього – спомини І. Еременко, а також академіка В. Синьова, який продовжив естафету свого Вчителя і всі ці роки тісно співпрацював із колективом школи.

Музейні матеріали до певної міри ліквідовують прогалину у висвітленні ролі цілого ряду постатей у педагогіці минулого. Однією із таких фігур був Андрій Володимирович Володимирський (1875-1936), ім'я якого незаслужено мало висвітлюється в сучасній літературі з питань дефектології та загальної педагогіки. А між тим, професор А. Володимирський має великі заслуги в розвитку вітчизняної корекційної педагогіки. Він був одним з ініціаторів розвитку вищої дефектологічної освіти в Україні, вніс вагомий внесок у розвиток мережі спеціальних дитячих закладів освіти, одним із перших в Україні розпочав експериментальне вивчення психіки дітей з певними вадами психофізичного розвитку. Невипадково В. Бондар зараховував А. Володимирського до найактивніших і найпрогресивніших діячів педагогічної науки першої половини двадцятого століття.

Післявоєнний період історії дефектологічної науки та практики досить повно розкритий через призму аналізу творчого шляху М. Грищенка – одного із основоположників Інституту дефектології України, що працював у сороковi-п'ятидесяті роки; першого президента АПН України М. Ярмаченка; академіка В. Синьова; провідних науковців Л. Вавіної, Г. Мерсіянової, В. Турчинської та інших олігофренопедагогів.

На особливу увагу заслуговують музейні матеріали, що висвітлюють аналіз розробки та запровадження в широку педагогічну практику диференційоване навчання дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку. Наукові

здобутки у розробці теоретико-методичних основ диференційованого навчання належать І. Єременку, В. Турчинській, Л. Вавіній, та Г. Мерсіяновій. Цей підхід до навчання набув широкого запровадження та визнання в межах всього колишнього СРСР і ще й зараз залишається у творчому арсеналі передових педагогів-практиків.

Музейні експонати широко представлені матеріалами, що розкривають історію проведення дослідних робіт як в цій, так і в інших спеціальних школах України. Так, цей колектив поряд із десятками інших шкіл слугував експериментальним майданчиком для проведення В. Синьовим вивчення причинно-наслідкових зв'язків на уроках географії, а також для монографічного дослідження цього вченого «Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи», що стали, відповідно, кандидатською та докторською дисертаціями. Поряд із цим вченим у цьому колективі був реалізований цілий пласт наукових робіт провідними дефектологами країни на чолі із професором Іваном Гавриловичем Єременком та академіком Віталієм Івановичем Бондарем.

Вагомо представлені в музеї матеріали, що розкривають розвиток системи підготовки вітчизняних дефектологічних кадрів. Зокрема, викликає значний інтерес історія дефектологічного факультету (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова), яка розкрита через аналіз творчого шляху його керівників та випускників. Так, експонати музею досить повно висвітлюють внесок українських вчених у підготовку учителів-дефектологів, які в різні роки очолювали факультет та його кафедри. Серед цих вчених-педагогів чільне місце займають: А. Володимирський, М. Ярмаченко, К. Турчинська, Н. Засенко, В. Синьов, А. Селецький, В. Бондар, В. Турчинська, І. Колесник, Є. Соботович, Є. Синьова, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін. (прізвища подані не за алфавітом, а за принципом історизму).

Варто також зазначити, що у цьому колективі після закінчення дефектологічного факультету столичного вишу розпочали свій творчий шлях академік НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України І. Бех і президент Міжнародної академії управління персоналом Г. Щокін. Багаторічну співпрацю має колектив школи із випускниками факультету дефектології, що складають його гордість. Це насамперед академік, багаторічний директор Інституту психології ім. Г. Костюка С. Максименко, професори О. Северов і Д. Ніколенко та ін.

На наш погляд, ще однією цікавою сторінкою в історії школи є її багаторічна співпраця в 90-ті роки із психологічним факультетом і кафедрою правової та соціальної педагогіки Київського Інституту внутрішніх справ. Результатом такої спільної діяльності стала реалізація ряду цікавих проектів, які мали суттєвий вплив на поліпшення системи підготовки психологів і на стан корекційно-виховної роботи в школі [1].

Звичайно, час вносить корективи в усі сфери буття людини… Разом із тим дуже хочеться сподіватися, що сьогоднішній колектив спеціальної школи №10 на чолі із А. Руденко, продовжить славні традиції своїх попередників і започаткує свою сторінку в історію вітчизняної дефектологічної науки та практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладченко І., Супрун М. Вчитель вчителів. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових праць.* Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. С. 17–21.

Ірина Суровцева
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи,
Державний вищий навчальний заклад
«Приазовський державний технічний університет»

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОГЛЯДУ

В умовах глобального старіння населення та збільшення кількості осіб з інвалідністю в Україні, продуктивні навички догляду стають особливо затребуваними. Доглядальники відіграють вирішальну роль у наданні фізичної, емоційної та часто медичної підтримки людям, які потребують допомоги через хворобу, інвалідність або потреби, пов'язані з віком. Важливо зазначити, що обов'язки з догляду можуть бути фізично та емоційно виснажливими. Доглядальникам часто потрібно поєднувати ці обов'язки з власним благополуччям, тому системи самодопомоги та підтримки є критично важливими для тих, хто виконує цю роль в родині або у професійному наймі. Конкретні завдання та обов'язки можуть відрізнятися залежно від потреб людини, тому гнучкість та адаптивність є ключовими рисами для доглядальників, поєднуючи налагоджене взаєморозуміння, терпіння, емпатію та інтуїтивне розуміння невербальних сигналів.

На сьогодні навчання навичкам догляду (training in caregiving skills) надає родинам (неформальним опікунам) знання та практичні навички для підтримки осіб з проблемами здоров'я, охоплюючи такі теми, як особисте самообслуговування, комунікація, безпека та лікування хронічних захворювань.

Одним із найважливіших навичок, яким повинен володіти кожен доглядач, є ефективне спілкування. Чітка та зрозуміла комунікація є ключем до сприяння довірливим стосункам між доглядачами та одержувачами догляду. Вона включає чітке висловлювання, щире слухання та ефективне використання невербальних сигналів. Доглядачі повинні точно передавати важливу інформацію про стан здоров'я людини, водночас будучи терплячим слухачем, щоб ефективно реагувати на будь-які проблеми чи страхи підопічних.

З іншого боку, доглядальники регулярно координують свою діяльність з іншими фахівцями мультидисциплінарних команд (особливо медичними працівниками), вимагаючи від них точної передачі важливої інформації про стан здоров'я людини. Тому здатність ефективно висловлюватися допомагає підтримувати безперервність догляду.

Закордонні організації пропонують комплексні програми підтримки та навчання опікунів, які завершуються відповідним процесом сертифікації [1]. Програми варіюються від формальних сертифікаційних курсів, онлайн-модулів та університетських пропозицій до спеціалізованого навчання в певних галузях, таких як догляд за хворими на деменцію або розвиток дитини. Переваги включають підвищення впевненості, зниження стресу як для опікуна, так і для одержувача допомоги, покращення якості догляду та підтримку ментального благополуччя опікуна. Відома платформа Coursera пропонує понад 100 навчальних програм щодо формування та розвитку навичок догляду (в т. ч. caregiving, care management, home health care, nursing care, infant care) [2].

З 2000 р. в США діє Національна програма підтримки сімейних опікунів (National Family Caregiver Support Program (NFCSP), яка надає гранти штатам залежно від частки населення віком 70 років і старше для фінансування низки видів підтримки сім'ям і неофіційним опікунам, що доглядають за своїми

близькими вдома. Послуги допомагають зменшити депресію, тривогу та стрес у опікунів, а також дозволити опікунам надавати догляд довше, уникаючи або відстрочуючи потребу у дорогому догляді в інституційних установах [3].

Опанування навичок догляду особливо важливе у соціальній роботі з дітьми, адже від психічного здоров'я та психосоціального благополуччя опікунів залежить їхня здатність підтримувати цю вікову категорію клієнтів.

На сьогодні понад 50 мільйонів дітей мають вади розвитку, такі як інтелектуальна недостатність, аутизм або розлад мовлення. Без належної підтримки ці стани часто обмежують здатність цих дітей користуватися освітніми та соціальними можливостями, які інші сприймають як належне. Їм часто відмовляють у доступі до школи, і вони більш схильні до насильства, нехтування та інших форм жорстокого поводження. Їхні опікуни часто стигматизуються, ізолюються або пауперизуються. Незважаючи на це, більшість дітей з вадами розвитку та їхні сім'ї не мають доступу до необхідного догляду та підтримки.

Програми підтримки дітей (особливо для дітей з інвалідністю) закордоном включають і навчання для опікунів, що може бути корисним для підвищення їхньої впевненості та патронажних навичок. Ці навчальні програми також можуть призвести до покращення самопочуття як опікунів, так і дітей.

З огляду на це, ВООЗ разом з міжнародними партнерами розробила пакет із п'яти частин щодо навчання опікунів для родин дітей із затримками розвитку або інвалідністю (CST). Ці рекомендації розроблено у співпраці з міжнародними експертами, постачальниками послуг, опікунами та правозахисниками сімей, а також на основі їхніх відгуків під час польового тестування. Програма застосовує сімейно-орієнтований підхід і призначена для проведення неспеціалізованими постачальниками послуг (медсестрами, громадськими працівниками або опікунами) в мережі медичних, освітніх та соціальних служб для дітей та їхніх сімей. Програма сімейно-орієнтованого догляду складається з дев'яти групових занять та трьох індивідуальних візитів додому, і зосереджена на навчанні опікуна тому, як використовувати щоденні ігри, домашні заняття та розпорядок дня для посиленої взаємодії та участі, розвитку та навчання. Заняття спеціально присвячені комунікації, залученню, навичкам повсякденного життя, складній поведінці та стратегіям подолання труднощів у доглядальників [4].

В України процедура навчання опікунів/піклувальників регламентується Постановою КМУ № 1040 від 06.10.2021 р. «Деякі питання призначення і виплати компенсації фізичним особам, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності на професійній основі», Постановою КМУ № 430 від 01.06.2020 р. «Про затвердження Порядку підготовки та перепідготовки фізичних осіб, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності», Наказом Міністерства соціальної політики №131 від 15.03.2021 р. «Про затвердження Типової програми навчання фізичних осіб, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності».

Наприклад, Київський міський центр соціальних служб уже понад три роки проводить навчання доглядальників (з 2022 по 2025 рік довідки про проходження навчання отримали 15461 осіб) [5].

Також, батьки або інші піклувальники, що виховують дитину з розладом спектру аутизму, та проживають з нею, щонайменше протягом останніх 6 місяців запрошуються на очні зустрічі в м. Києві (в рамках тренінгу за підтримки україно-швейцарського проєкту «Психічне здоров’я для України») [6].

Таким чином, впровадження підготовки фізичних осіб до надання послуги догляду вдома представляє актуальний та перспективний напрям освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. National council of certified Dementia Practitioners. URL : https://www.nccdp.org/seminars/ (дата звернення: 30.09.2025).
2. Jaiwiqybq cfqn Coursera. URL : https://www.coursera.org/courses?query=caregiving (дата звернення: 30.09.2025).
3. National Family Caregiver Support Program. URL : https://aging.ny.gov/national-family-caregiver-support-program (дата звернення: 30.09.2025).
4. Caregiver skills training for families of children with developmental delays or disabilities: home visit guide for facilitators. URL : https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/ad14be06-1e2e-489e-8fa3-41be2845aabd/content (дата звернення: 30.09.2025).
5. Мережа Центрів соціальних служб м. Києва: офіційний сайт. URL : https://kmcss.kyiv.ua/D0%BB%D1%83/ (дата звернення: 30.09.2025).
6. Тренінг навичок піклувальника. URL : https://www.cst-kyiv.info/ (дата звернення: 30.09.2025).

Тетяна Шиятюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ІГРОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗВУКОВИМОВИ

Проблеми звуковимови у дітей дошкільного віку є одними з найпоширеніших. Зокрема, дислалія (порушення вимови звуків за відсутності порушень слуху та іннервації) діагностується дуже часто. За даними дослідників, порушення звуковимови спостерігаються у 25-30% дітей дошкільного віку. Недоліки мовлення негативно впливають на розвиток особистості дитини, її емоційний стан та взаємодію з однолітками. У подальшому невирішені мовленнєві порушення можуть призвести до труднощів у навчанні, емоційних проблем та навіть соціальної ізоляції. Тому актуальним завданням є пошук ефективних засобів корекції звуковимови, які одночасно сприятимуть соціальній адаптації дітей з такими порушеннями.

У сучасних умовах розбудови інклюзивної освіти соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами (зокрема з мовленнєвими порушеннями) розглядається як процес активного пристосування дитини до умов функціонування закладу освіти за допомогою різних заходів. Для дітей із порушеннями звуковимови цей процес ускладнюється через мовленнєві бар'єри у спілкуванні з однолітками та дорослими. Одним із ефективних підходів до подолання таких бар'єрів є ігрова взаємодія – спільна діяльність у формі гри, що інтегрується в корекційно-розвитковий процес. Словесні дидактичні ігри, зокрема, розглядаються сучасними фахівцями як дієвий інструмент розвитку мовлення і комунікативних навичок дітей. Застосування дидактичних ігор у логопедичній роботі є суттєвим резервом підвищення ефективності освітнього процесу та покращення взаємодії і взаєморозуміння між педагогом і дитиною. Правильно організована гра дозволяє дитині діяти активно і творчо, що особливо важливо для повноцінного мовленнєвого розвитку та соціального становлення.

Таким чином, виникає необхідність теоретично і практично обґрунтувати використання словесних дидактичних ігор як засобу соціальної адаптації дітей із порушеннями звуковимови в умовах інклюзивної освіти.

Метою дослідження є розкриття сучасних підходів до використання словесних дидактичних ігор у логопедичній роботі як засобу соціальної адаптації дітей дошкільного віку з порушеннями звуковимови (на прикладі дислалії) в інклюзивному середовищі.

Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс методів. Проведено теоретичний аналіз науково-методичної літератури з психофізіології, вікової психології та логопедії. Здійснювались педагогічні спостереження за дітьми старшого дошкільного віку з дислалією в умовах інклюзивної групи. На емпіричному етапі проведено констатувальний та формувальний експеримент: спочатку діагностовано рівень мовленнєвих навичок і особливості соціальної поведінки дітей, після чого протягом трьох місяців реалізовано програму

логопедичних занять із використанням словесних дидактичних ігор. В ході формувального етапу ігри добирались відповідно до індивідуальних потреб дітей та були спрямовані на корекцію вимови звуків, розвиток фонематичного слуху, збагачення словника і формування зв'язного мовлення. Ігрові завдання впроваджувалися у невимушеній формі, групові та парні ігри заохочували співпрацю дітей. Після завершення формувального етапу повторно оцінено мовленнєві показники дітей та зміни в їхній взаємодії з однолітками.

Аналіз результатів підтвердив ефективність використання дидактичних ігор для розвитку мовлення та соціальних навичок дітей із дислалією. На початку дослідження багато дітей виявляли мовленнєву скутість: частина уникала активного спілкування, боячись помилок у вимові і демонструвала невпевненість у взаємодії. Після запровадження експериментальної програми спостерігалась позитивна динаміка мовленнєвого розвитку: значно покращилися фонематичний слух, артикуляційні уміння, лексичний запас та здатність будувати зв'язні висловлювання. Діти почали впевненіше користуватися мовленням у різних життєвих ситуаціях, що сприяло їхній соціалізації та емоційному комфорту. Одночасно знизився рівень тривожності у спілкуванні: гра створила доброзичливу атмосферу, в якій помилки сприймалися не як невдача, а як частина корекційно-розвиткового процесу.

Варто відзначити, що ігрові технології сприяють формуванню позитивного емоційного середовища та підвищують мотивацію дітей до занять [1; 3]. Діти охоче включалися в логопедичні ігри, проявляли ініціативу та творчість у виконанні завдань. Групова форма роботи (парні ігри, командні змагання тощо) навчила їх співпраці. Так, діти вчилися слухати одне одного, домовлятися щодо ігрових ролей, допомагати тим, хто відстає. Це мало важливе соціально-адаптаційне значення – у дітей із мовленнєвими порушеннями покращилася взаємодія з ровесниками, вони стали більш відкритими у спілкуванні. Отримані результати узгоджуються з даними інших дослідників, які відзначають широкі можливості ігрових методів у корекційно-розвитковій роботі навіть із дітьми, що мають тяжкі порушення мовлення [2]. Таким чином, застосування словесних дидактичних ігор у інклюзивному освітньому середовищі демонструє комплексний ефект: покращується мовленнєва компетентність дітей і одночасно полегшується їхня соціалізація в дитячому колективі.

Ігрова взаємодія виступає важливою умовою успішної соціальної адаптації дітей із порушеннями звуковимови в дошкільному віці. Використання словесних дидактичних ігор у логопедичній роботі дозволяє ефективно поєднати корекцію мовленнєвих порушень із розвитком комунікативних здібностей та впевненості дітей у спілкуванні. У процесі гри діти з дислалією долають мовленнєві бар'єри, вчаться взаємодіяти з однолітками, проявляти ініціативу та співпрацювати в колективі. Ігрові ситуації моделюють реальні життєві обставини, що готує дитину до спілкування поза межами корекційного логопедичного заняття. З соціально-адаптаційної точки зору гра створює безпечне середовище для тренування соціальних ролей і навичок, формує позитивний досвід успішної комунікації, запобігаючи почуття ізольованості. З педагогічної точки зору, дидактичні ігри підвищують якість корекційно-розвиткового процесу, а саме підтримують високу мотивацію дітей, полегшують засвоєння мовленнєвого матеріалу, зміцнюють зв'язок між педагогом і дитиною на основі довіри та співробітництва. Для максимального ефекту важливо дотримуватися індивідуального підходу, поступово ускладнювати ігрові завдання відповідно до мовленнєвих можливостей дитини та тісно співпрацювати всім учасникам корекційно-розвиткового процесу (логопеду, вихователю, батькам).

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопатіна Г. Формування почуття гумору у дошкільників із мовленнєвими порушеннями. *Międzynarodowa Konferencja Naukowa «Teoretyczne i badania stosowane w dziedzinie pedagogiki, psychologii i nauk społecznych»*. Kielce : Holy Cross University, 2016. P. 245–248.

2. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 2 (10). С. 57–66. URL : http//10.31499/2706-6258.2(10).2023.290571 (дата звернення: 02.10.2025).

3. Kruty K., Kurinna S., Zhuravlova L., Zneinova S., Lopatina H., Lyndina Y. Developing Grammatical Competence in Preschoolers / K. Kruty, S. Kurinna, L. Zhuravlova, S. Zneinova, H. Lopatina, Y. Lyndina. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2021. Vol. 13, No. 3. P. 20–37. URL : http//10.18662/rrem/13.3/438 (дата звернення: 02.10.2025).

Валентина Янченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Євгенія Линдіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

Проблема використання невербальних засобів комунікації в роботі з особами з особливими освітніми потребами є однією з ключових у сучасній спеціальній педагогіці та логопедії. У наукових дослідженнях вчених (Н. Гаврилюк, А. Колупаєва, В. Синьов та ін.) підкреслюється, що невербальна поведінка виступає не лише допоміжним засобом комунікації, а й важливим механізмом соціальної адаптації, емоційної взаємодії та пізнання світу [3].

Сучасні підходи до інклюзивної освіти акцентують увагу на необхідності створення освітнього простору, у якому педагог не лише вербально передає інформацію, а й активно використовує невербальні сигнали – погляд, міміку, жести, інтонацію, позицію тіла, просторову дистанцію. Саме такі засоби сприяють формуванню безпечної емоційної атмосфери та підтримці взаєморозуміння між педагогом і дітьми.

Невербальні засоби комунікації стають особливо важливими у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, аутистичний спектр розладів, порушення інтелектуальні чи емоційно-вольові. Завдяки невербальним засобам дитина з мовленнєвими порушеннями може компенсувати недоліки вербального спілкування, а педагог – налагодити ефективний контакт.

Тому дослідження, спрямовані на вивчення ролі та особливостей використання невербальних засобів комунікації у професійній діяльності фахівців спеціальної освіти, мають як теоретичне, так і практичне значення для підготовки майбутніх педагогів.

Мовлення – провідний засіб пізнання та соціалізації дитини. Проте в умовах порушеного мовленнєвого розвитку, зокрема при загальному недорозвитку мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня, традиційні вербальні канали комунікації функціонують недостатньо [1]. Саме тому значущого розвитку набувають невербальні засоби спілкування, що компенсують мовленнєві порушення, заміщуючи основну комунікацію, й забезпечують дитині можливість взаємодіяти з оточенням.

Проблема невербальної комунікації в логопедії є міждисциплінарною: її досліджують психологи, спеціальні педагоги (Є. Соботович, В. Тарасун) та сучасні логопеди-практики, які вказують на тісний зв'язок між розвитком невербальної поведінки та формуванням мовленнєвої функції [2].

Невербальна комунікація охоплює всі засоби передавання інформації без слів – міміку, жести, пантоміміку, інтонацію, темп, погляд, позицію тіла. Для дітей із ЗНМ ІІІ рівня вони часто стають первинним каналом спілкування, що компенсує обмеження у вербальному мовленні.

Виявлено, що у таких дітей:

- порушена координація рухів і м'язовий тонус обличчя;
- обмежена виразність міміки;

– жести або бідні, або надмірно хаотичні;
– відсутній стабільний зоровий контакт;
– інтонаційна виразність мовлення знижена, що ускладнює емоційне сприйняття.

Це свідчить про необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на гармонізацію вербальних і невербальних каналів комунікації.

Ефективність розвитку невербальних засобів спілкування забезпечується поєднанням ігрових, тренінгових, психомоторних і логопедичних методик. Доцільно застосовувати:

1. Ігри на розвиток міміки та артикуляційної моторики («Зобрази емоцію», «Дзеркало»).
2. Вправи на жестикуляцію – імітація побутових і соціальних ситуацій, використання символічних жестів.
3. Тренінги з розвитку зорового контакту – вправи «Погляд друга», «Дивимося разом».
4. Ритміко-рухові ігри – поєднання мовлення з рухом («Промов – покажи – відчуй»).
5. Казкотерапію та драматизацію – як спосіб розширення емоційного досвіду дитини та навчання вираженню почуттів через міміку й пантоміміку.

Робота має ґрунтуватися на індивідуальному підході, поетапності та поступовому ускладненні завдань. Успішність залежить від злагодженої взаємодії логопеда, вихователя та батьків.

У процесі дослідно-експериментальної перевірки ефективності систематичного використання перерахованих вправ для розвитку невербальної комунікації відзначено позитивну динаміку:

– у дітей підвищився рівень емоційної виразності;
– покращилася координація рухів обличчя і рук;
– зросла здатність підтримувати зоровий контакт;
– зменшилась кількість комунікативних збоїв у побутовому спілкуванні.

Результати підтвердили, що формування невербальних засобів комунікації не лише збагачує комунікативну поведінку дитини, а й стимулює розвиток мовлення загалом, активізуючи емоційно-вольову сферу та розширюючи досвід соціальної взаємодії.

Таким чином, невербальні засоби комунікації відіграють надзвичайно важливу роль у розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня, адже саме вони виступають компенсаторним механізмом мовленнєвих порушень і сприяють розширенню комунікативних можливостей дитини. Цілеспрямована робота логопеда, спрямована на розвиток міміки, жестів, пантоміміки та інтонаційної виразності, підвищує комунікативну активність дітей, стимулює їхню емоційну відкритість і впевненість у спілкуванні.

Ефективність корекційного процесу забезпечується комплексним підходом, який поєднує логопедичні, психологічні та педагогічні методи, а також активну участь родини, що створює єдиний простір підтримки й розвитку.

Формування невербальної поведінки дитини є не лише умовою оволодіння мовленням, а й важливою складовою становлення емоційно зрілої, комунікативно компетентної особистості, здатної до гармонійної взаємодії з навколишнім середовищем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тищенко В.В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* №1 (4). 2021. С. 156–165. URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-14 (дата звернення: 02.10.2025).

2. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / упоряд.: Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

3. Хрестоматія з логопедії. Київ: Книга-плюс, 2019. 496 с.

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Інна Бєлашенок,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Наталія Сейко,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СЕНСОРНИХ МЕТОДИК У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку є багатофакторним процесом, що залежить від когнітивних, моторних, емоційних та сенсорних компонентів. У сучасній логопедичній практиці особлива увага приділяється сенсорним методикам, які дозволяють комплексно стимулювати розвиток мовлення, уваги, координації та емоційної сфери дитини.

В другій половині ХХ століття американська психологиня Дж.Айрес, проводячи різні практико-орієнтовані дослідження помітила проблему, яка заважає у розвитку, щонайменше кожної десятої дитини, а саме наявні проблеми з навчанням, поведінкою, комунікацією. В подальшому Джин Айрес, розробила теорію сенсорної інтеграції в 1970-х роках. Ця теорія пояснює, як мозок організовує і обробляє сенсорну інформацію, яку отримує від тіла і навколишнього середовища [1].

Соціально-освітній аспект цього підходу полягає в тому, що логопедична робота не лише спрямована на корекцію мовлення, а й на розвиток навичок соціальної взаємодії, здатності до адаптації в освітньому середовищі та формування емоційного комфорту дитини. Застосування методів сенсорної інтеграції для розвитку мовлення у дітей дошкільного віку є не лише актуальним з теоретичної точки зору, але й має важливе практичне значення в умовах сучасної спеціальної освіти. Як один із новітніх методів стимуляції мовленнєвої активності, він сприяє узгодженій роботі сенсорних систем, що позитивно впливає на формування комунікативних умінь та розвиток мовлення у дитини. Цей підхід не лише має теоретичне обґрунтування, а й демонструє високу ефективність у практичному застосуванні. Гармонізація сенсорних систем сприяє покращенню мовленнєвої активності та формуванню комунікативної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами.

У сучасному освітньому просторі особливу актуальність набуває інтеграція сенсорних методик у логопедичну практику, що зумовлено як зростанням кількості дітей з порушеннями мовлення, так і потребою в інноваційних підходах до їх корекції, оскільки у дітей з розладами сенсорної інтеграції можуть виникати труднощі з обробкою цієї інформації, що може призводити до затримки або порушення мовленнєвого розвитку [2]. Функціонування різних сенсорних систем слугує основою для встановлення взаємозв'язку між сенсорною інтеграцією та розвитком мовлення. У логопедичній практиці використання методів СІ

допомагає дітям з РАС, із затримками мовленнєвого розвитку, дислексією, дизартрією та іншими мовленнєвими порушеннями. До основних методів сенсорної інтеграції, які застосовуються у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, належать:

Стимуляція вестибулярної системи. Здійснюється через вправи, що включають гойдання, обертання, балансування, катання на м'ячах та інших нестабільних поверхнях. Ці дії сприяють покращенню просторової орієнтації, координації рухів, регуляції поведінки та загальної активізації нервової системи.

Пропріоцептивна стимуляція. Реалізується через вправи, що передбачають тиск, стискання, перетягування, носіння вантажів. Такий вплив забезпечує стабілізацію емоційного стану, покращення концентрації уваги та саморегуляції, що є важливими передумовами для ефективного мовленнєвого розвитку.

Тактильна стимуляція. Включає маніпуляції з різними текстурами (пісок, вода, крупи, глина, сенсорні мішечки). Цей метод сприяє розвитку дрібної моторики, сенсорної чутливості та формуванню передумов для артикуляційної активності.

Візуальна стимуляція. Передбачає використання яскравих предметів, світлових ефектів, сортування за кольором, формою, розміром. Вона сприяє розвитку зорового сприймання, уваги та навичок диференціації, що опосередковано впливає на мовленнєве розуміння.

Аудіальна стимуляція. Реалізується через слухання музики, звуків природи, шумових ефектів. Цей метод сприяє розвитку фонематичного слуху, аудіального сприймання та формуванню навичок звукової диференціації.

Орально-моторна стимуляція. Включає вправи для м'язів артикуляційного апарату (дування, пиття через трубочку, надування кульок). Вона є важливою складовою логопедичної роботи, оскільки безпосередньо впливає на чіткість мовлення та формування артикуляційних навичок.

Інтегровані сенсорні маршрути. Передбачають поєднання кількох видів сенсорної стимуляції в межах одного заняття (наприклад, проходження сенсорної доріжки). Такий підхід забезпечує комплексний вплив на сенсорні системи, що сприяє загальному психофізичному розвитку дитини.

У контексті сучасної нейропсихології та спеціальної педагогіки доведено, що ефективне функціонування сенсорних систем – зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної – забезпечує якісне сприймання, обробку та інтеграцію інформації, необхідної для мовленнєвої діяльності. У дошкільному віці мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний із сенсорним досвідом, який дитина отримує через активну взаємодію з навколишнім середовищем. Недостатність або дисфункція окремих сенсорних систем може призводити до затримки мовлення, порушення артикуляції, труднощів у розумінні мовленнєвих інструкцій та зниження комунікативної активності.

Застосування сенсорно-орієнтованих методів у корекційно-розвивальній роботі дозволяє:

– активізувати нейронні зв'язки, що відповідають за мовленнєву продуктивність;

– покращити здатність до сприймання та обробки мовленнєвої інформації;

– стимулювати мотивацію до мовленнєвої взаємодії.

Діти і дорослі особи з розладами розвитку можуть недоцінювати сенсорну інформацію. Вони можуть не звертати уваги на того хто їх кличе, можуть не відчувати болю, і відреагують лише тоді, коли сенсорна стимуляція дуже інтенсивна [3]. Взаємозв'язок між сенсорним розвитком та мовленнєвими

навичками є обґрунтованим як з нейрофізіологічної, так і з психолого-педагогічної точки зору. Формування мовлення у дітей дошкільного віку значною мірою залежить від якості сенсорного досвіду, що підтверджує доцільність інтеграції сенсорних методів у систему спеціальної освіти та логопедичної практики.

Корекційно-розвиваючий процес часом розтягується на тривалий час і становить певні фізичні та психологічні труднощі для дитини. Багаторазове повторення лексичного матеріалу починає втомлювати дітей. Для того, щоб ці вправи не викликали у дітей нудьгу та небажання працювати, необхідно створювати умови для успішного вирішення цієї проблеми [2, с. 53]. Застосування сенсорних методик у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку є сучасним напрямом, що поєднує корекційно-розвивальні, соціальні та освітні цілі. В умовах реформування системи дошкільної освіти та посилення інклюзивних тенденцій особливої актуальності набуває підхід, який враховує індивідуальні сенсорні особливості дитини як основу для формування мовленнєвої, пізнавальної та соціальної компетентностей. У сучасній логопедичній практиці сенсорні методики набувають дедалі більшого значення як ефективний засіб комплексного впливу на розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Їх застосування забезпечує взаємозв'язок між пізнавальною, емоційно-вольовою та мовленнєвою сферами, сприяючи гармонійному становленню особистості дитини. В умовах модернізації системи дошкільної освіти та запровадження інклюзивних підходів сенсорні технології виступають не лише інструментом корекції, а й важливим чинником соціалізації та освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Застосування сенсорних методик у логопедичній роботі ґрунтується на принципі єдності тілесного, емоційного і когнітивного розвитку. Сенсорна стимуляція активізує основні аналізаторні системи, сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, удосконаленню мовленнєвої моторики та артикуляційних навичок, розвитку фонематичного слуху і просторово-часових уявлень. Вона створює підґрунтя для переходу від елементарних сенсорних реакцій до вищих форм мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Сенсорні методики забезпечують цілісне стимулювання розвитку дитини через залучення різних аналізаторних систем – зорової, слухової, тактильної, нюхової та кінестетичної. Такий комплексний вплив сприяє активізації мовленнєвої діяльності, формуванню правильних артикуляційних рухів, розвитку фонематичного слуху, розширенню словникового запасу й підвищенню мотивації до мовлення. З точки зору нейропсихології, сенсорна стимуляція сприяє формуванню міжпівкульних зв'язків, що позитивно впливає на узгодженість мовленнєвих, моторних і когнітивних процесів.

Соціальний аспект застосування сенсорних методик полягає у створенні сприятливого мікросоціального середовища для дитини з мовленнєвими порушеннями. Завдяки сенсорним вправам, іграм і тренінгам діти стають більш відкритими до спілкування, вчаться співпрацювати, проявляти емпатію, контролювати емоції та реагувати на соціальні сигнали оточення. Це підвищує рівень їх соціальної адаптації, сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і формуванню позитивного образу «Я». Для батьків і педагогів сенсорні методики є інструментом зміцнення взаєморозуміння з дитиною, покращення емоційного контакту та гармонізації сімейних відносин.

Освітній аспект сенсорних технологій виявляється у вдосконаленні методики навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Сенсорні вправи підвищують ефективність засвоєння навчального матеріалу,

розвивають увагу, пам'ять, мислення, дрібну моторику та навички саморегуляції. У логопедичній практиці це дозволяє перейти від репродуктивних до інтерактивних методів навчання, коли дитина виступає активним суб'єктом пізнання. Залучення сенсорних стимулів робить заняття більш наочними, емоційно насиченими, природно мотивованими, що особливо важливо для дітей дошкільного віку, схильних до ігрової діяльності.

Практичне значення впровадження сенсорних методик у логопедичну роботу полягає в можливості індивідуалізації корекційного процесу. Логопед, спираючись на сенсорний профіль дитини, може цілеспрямовано добирати засоби стимуляції, визначати оптимальний темп і тривалість занять, прогнозувати результати. Це забезпечує системність і наукову обґрунтованість корекційного впливу, підвищує результативність логопедичної роботи та сприяє інтеграції дітей з мовленнєвими порушеннями у загальноосвітній простір.

Важливим практичним завданням сучасного логопеда є створення умов для поєднання сенсорних методик із традиційними засобами мовленнєвої терапії. Ефективними є такі напрями, як використання сенсорних доріжок, мішечків із різними фактурами, пісочної терапії, водних і ароматерапевтичних вправ, кінезіологічних ігор, елементів арт- і музикотерапії. Їхнє впровадження сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів, регуляції дихання та голосу, що безпосередньо впливає на якість мовлення. Таким чином, сенсорні методики у логопедичній практиці з дошкільниками виступають не лише інноваційним засобом мовленнєвої корекції, а й ефективним соціально-освітнім інструментом. Їхнє використання забезпечує гармонійний розвиток особистості, підвищує адаптивні можливості дитини, створює умови для повноцінної участі в освітньому процесі та майбутньому шкільному навчанні. Перспективи подальших досліджень убачаються у розробці комплексних сенсорно-логопедичних програм, спрямованих на інтеграцію методів сенсорної інтеграції з традиційними й інноваційними засобами логопедичної терапії.

У сучасній логопедії гостро постає питання щодо недоліків мовлення у дітей із ЗНМ. Порушення мовлення часто лежить в основі неуспішності дитини за програмою ЗДО і пов'язаною з нею дезадаптацією. Все це визначає необхідність своєчасного виявлення, попередження та усунення наявних у дітей недоліків розвитку мовлення [5, с. 87]. Сучасний розвиток логопедії та спеціальної педагогіки орієнтується на інтеграцію наукових знань із суміжних галузей – нейропсихології, сенсорної інтеграції, когнітивної лінгвістики, психофізіології. У цьому контексті дослідження сенсорних методик у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку відкриває широкий простір для подальших наукових пошуків і практичних розробок. Важливою перспективою є підготовка фахівців нової генерації, які володітимуть знаннями з нейропсихології, сенсорної інтеграції та логопедичної терапії. Для цього необхідно оновити освітні програми педагогічних університетів, упровадити практичні модулі, стажування у сенсорних центрах і логопедичних студіях.

Сьогодні в Україні відсутня єдина стандартизована система оцінювання сенсорного розвитку дошкільників, тому створення валідних і надійних діагностичних методик має велике практичне значення. Це дозволить логопедам своєчасно визначати сенсорні труднощі, що гальмують мовленнєвий розвиток, і планувати ефективні індивідуальні програми втручання.

У сучасних умовах перспективним видається поєднання сенсорних методик із цифровими та мультимедійними технологіями. Інтерактивні сенсорні панелі, комп'ютерні тренажери, мобільні додатки, програми з елементами доповненої та віртуальної реальності здатні значно розширити можливості логопедичної

практики. Такі інструменти дозволяють створювати багатовимірне сенсорне середовище, що стимулює не лише мовлення, а й пізнавальну та емоційну активність дитини. Подальшого розвитку потребує також дослідження впливу сенсорного середовища на соціалізацію та емоційно-комунікативну сферу дітей.

Сучасні науковці (зокрема, Л. Фесенко, О. Мастюкова, А. Айрес, С. Грінспен) доводять, що цілеспрямоване сенсорне стимулювання знижує рівень тривожності, покращує поведінкову регуляцію і сприяє розвитку комунікативної компетентності. Отже, створення науково обґрунтованих моделей сенсорного простору у логопедичних кабінетах, сенсорних кімнатах і дитячих садках є одним із перспективних напрямів подальшої роботи. Окремої уваги потребує вивчення особливостей сенсорного розвитку дітей із комплексними порушеннями, зокрема при дитячому церебральному паралічі, аутизмі, алалії, дизартрії. У цьому контексті сенсорні методики виступають не лише корекційним, а й терапевтичним інструментом, який допомагає компенсувати обмеження у сприйнятті та регуляції стимулів, сприяючи розвитку саморегуляції, уваги й комунікації.

Перспективи подальших досліджень у сфері сенсорно-логопедичних технологій охоплюють широкий спектр питань – від теоретичного осмислення сенсорної інтеграції як психолого-педагогічного феномена до розроблення практичних засобів її реалізації у логопедичній роботі. Реалізація зазначених напрямів сприятиме науковому обґрунтуванню нових підходів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку, підвищенню ефективності корекційних програм і створенню умов для повноцінної соціальної адаптації кожної дитини. Важливою перспективою є удосконалення професійної підготовки логопедів щодо використання сенсорних технологій. Необхідне оновлення навчальних програм закладів вищої освіти, запровадження практичних модулів із сенсорної інтеграції, проведення міждисциплінарних тренінгів і семінарів для підвищення кваліфікації педагогів. Формування готовності фахівців до застосування сенсорних методик має стати одним із ключових завдань сучасної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ayres E. Jean. «The child and sensory integration, understanding hidden developmental problems» M. : Terevinf, 2009. 268 p.

2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. № 3. 2011. 81 с.

3. Як Е., Аквілла П., Саттон Ш., Будуємо містки за допомогою сенсорної інтеграції, MegaBook : Видавництво, 2023. С. 171–174.

4. Ляшенко О., Рибалко Т. Сенсорна стимуляція у логопедичній роботі: можливості та перспективи. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки*. № 3. 2020. С. 56-62.

5. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій: наук.-метод. зб. Івано-Франківськ : ОІППО. 2007. С. 84–125.

6. Чайковська М. Сенсорно-логопедичні технології як засіб інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості,* № 6. 2023. С. 49–54.

Наталія Горбик,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка

Олександр Борейко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Організація корекційно-розвивального середовища для розвитку зв'язного мовлення у дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку є одним із провідних завдань сучасної спеціальної та інклюзивної освіти [1; 2]. Ефективне мовленнєве середовище має бути побудоване так, щоб кожна дитина отримувала не лише можливість опановувати мовлення на своєму рівні, а й відчувала себе успішною у процесі комунікації. Для цього важливим є поєднання індивідуалізованого підходу з колективними формами діяльності, застосування спеціальних корекційних методик, використання наочно-практичних та мультимедійних засобів, створення атмосфери емоційного комфорту й зацікавленості [3].

Зміст корекційно-розвивального середовища охоплює організацію розвивального простору (мовленнєві куточки, сенсорні зони, картки-піктограми, настільні й рольові ігри).

Приклади матеріалів і діяльності:

– Мовленнєві куточки – куточок для читання (дитячі книжки, плакати з абеткою); куточок казки (ляльки, маски, костюми); куточок «Моя історія» (фото, картки з етапами дня). Сприяють розвитку монологічного мовлення, творчого переказування, мовної активності дітей.

– Сенсорні зони – зона дотику (різні тканини, глина, шорсткі поверхні); зона слуху (записи природних звуків, музичні інструменти); зона зору (кольорові блоки, мозаїка); зона рівноваги й температури (балансири, масажні килимки). Розвивають сенсорне сприйняття, увагу, готують до сприймання мовленнєвих стимулів.

– Картки-піктограми – картки із зображеннями предметів, дій, емоцій; сценарні піктограми (ранковий розпорядок); картки-асоціації. Допомагають у підтримці вербального мовлення, формуванні послідовності дій та плануванні.

– Настільні ігри – лото з картинками та словами, пазли, ігри на класифікацію, меморі, доміно. Розвивають мовлення через опис, порівняння, запитання-відповіді, сприяють мовленнєвій взаємодії.

– Рольові ігри – «магазин», «лікарня», «кухня», театралізовані постановки казок. Формують діалогічне мовлення, уміння планувати репліки, надають емоційного забарвлення мовленню [1, с. 12].

Також важливим є впровадження систематичних логопедичних занять, інтеграція мовленнєвих вправ у всі види діяльності; стимулювання діалогічного та монологічного мовлення через сюжетно-рольову гру, театралізацію, роботу з

казкою; залучення батьків до створення єдиного мовленнєвого простору «дитсадок – сім'я».

Таким чином, корекційно-розвивальне середовище створює умови для формування у дітей навичок зв'язного, послідовного, граматично правильного та емоційно виразного мовлення, розвиває вміння слухати і розуміти співрозмовника, сприяє розвитку мислення, пізнавальної активності та соціальної адаптації. Це забезпечує дитині з ООП не лише мовленнєві, а й життєві компетентності, необхідні для успішної інтеграції у суспільство та підготовки до навчання в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушневська І. Корекційно-комунікативне розвивальне середовище як умова формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. URL : https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/80 (дата звернення: 13.10.2025).

2. Голуб Н., Голуб В. Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. URL : https://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/204104 (дата звернення: 13.10.2025).

3. Рібцун Ю. Предметно-розвивальне середовище у логопедичній групі для дітей із загальним недорозвитком мовлення. Київ, 2010. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5753 (дата звернення: 13.10.2025).

Ірина Гутій,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАЇКАННЯМ

Мовленнєве дихання є базовою фізіологічною передумовою становлення звуковимови, голосоутворення та інтонаційної виразності. Воно забезпечує можливість цілісного вимовляння фраз, збереження темпо-ритмічної організації мовлення, правильного розподілу повітряного струменя, що безпосередньо впливає на якість мовленнєвого потоку. Становлення дихальної функції у дитини має не лише фізіологічний, а й психолого-педагогічний аспект, оскільки є невід'ємною складовою комунікативного розвитку.

У дітей дошкільного віку з заїканням часто виявляються труднощі у формуванні правильного мовленнєвого дихання [4]. Це проявляється у поверхневому вдиху, короткому видиху, порушенні співвідношення між фазами вдиху та видиху, швидкій стомлюваності під час мовлення, нечіткості звуковимови, а також у невиразності голосу. Такі особливості знижують якість мовленнєвої комунікації, ускладнюють автоматизацію звуків та розвиток зв'язного мовлення.

Наукові дослідження доводять, що логопедична робота з формування мовленнєвого дихання має проводитися систематично, з урахуванням вікових і фізіологічних особливостей дітей [2]. У процесі такої роботи формується контрольований, тривалий і цілеспрямований видих, який є необхідним для правильної артикуляції та фонації.

Проблема розвитку мовленнєвого дихання є складовою більш широкого контексту сенсомоторного і психофізіологічного розвитку дитини, оскільки, формування елементів мовленнєвої діяльності в дітей із заїканням відбувається у тісному зв'язку з розвитком моторних і дихальних функцій, які мають компенсаторне значення [1]. Отже, організація логопедичної роботи має бути комплексною, поєднувати фізіологічні, ігрові та комунікативні засоби [3].

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити систему вправ для формування мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку з заїканням.

Застосовано комплекс методів: теоретичні (аналіз наукових джерел із логопедії, педагогічної психології та фізіології мовлення); емпіричні (спостереження, обстеження стану дихальної функції за допомогою логопедичних проб, педагогічний експеримент, порівняльний аналіз результатів до і після корекційної роботи).

На констатувальному етапі експерименту встановлено, що 82% дітей дошкільного віку з заїканням мають скорочений мовленнєвий видих, у 70% спостерігається поверхневе грудне дихання, у 65% порушення координації дихальних і артикуляційних рухів.

Розроблена корекційно-розвиткова програма включала три етапи:

1. Підготовчий етап. Метою було формування навичок правильного фізіологічного дихання. Вправи цього етапу сприяли розвитку тривалого, рівномірного видиху, формували контроль над силою повітряного струменя.

2. Основний етап. Включав дихально-голосові вправи, поєднання дихання з артикуляційними рухами. Особливу увагу приділяли поєднанню дихання з голосом та ритмічними вправами під музику.

3. Заключний етап. Передбачав автоматизацію мовленнєвого дихання в мовленнєвій практиці (проговорювання скоромовок, віршів, діалогів на одному видиху, вправи на інтонаційне виділення логічних наголосів і ритмізацію мовлення).

Під час реалізації усіх етапів широко використовувалися ігри, що підвищували мотивацію дітей до участі й активізували не лише дихальні, а й емоційно-вольові процеси, створювали умови для природного тренування мовленнєвого дихання.

На контрольному етапі виявлено, що після систематичного виконання ігрових вправ корекційної програми у 75% дітей тривалість мовленнєвого видиху збільшилася; 68% дітей почали вимовляти фрази без додаткових вдихів у середині речення; у 80% дітей зменшилась кількість спотворень свистячих і шиплячих звуків; у 60% покращилася інтонаційна виразність і темпо-ритмічна організація мовлення. Отримані результати підтвердили, що розвиток мовленнєвого дихання має не лише механічний, а й психолінгвістичний ефект: діти стають більш активними, комунікабельними, у них підвищується мовленнєва впевненість, спостерігається зниження мовленнєвого напруження.

Розроблена система вправ виявилася ефективною завдяки поєднанню фізіологічного, ігрового та емоційного компонентів. Відтак розвиток мовленнєвого дихання сприяє також поліпшенню уваги, пам'яті, дрібної моторики та координації, що підтверджує тісний зв'язок між руховими та мовленнєвими процесами у дошкільному віці. Таким чином, формування мовленнєвого дихання має міждисциплінарний потенціал, поєднуючи фізіологію, логопедію, психологію та педагогіку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратенко В., Ломоносов В. Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків. К., 2019. 152 с.

2. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповнене. К. : Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

3. Лопатіна Г. Підготовка компетентних фахівців для психолого-педагогічного та соціального супроводу осіб, інклюзованих в освітнє середовище. *Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології* : монографія / Кол. авт.; відпов. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2018. С. 107–121.

4. Рібцун Ю. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

Ірина Левчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Формування правильної звуковимови у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) залишається однією з найактуальніших проблем сучасної логопедії. Порушення звуковимови при ЗНМ характеризуються стійкістю та системним характером, що вимагає розробки комплексних корекційних програм, які поєднують перевірені методики з інноваційними технологіями. Особливої актуальності набуває створення таких програм для дітей старшого дошкільного віку, оскільки цей період є сенситивним для корекції мовленнєвих порушень та підготовки до шкільного навчання.

Теоретичні та методичні аспекти формування звуковимови у дітей із ЗНМ досліджували І. Самойлова, Л. Трофіменко, Ю. Рібцун, І. Брушневська, О. Гаяш. Питання використання інноваційних технологій у вітчизняній та зарубіжній логопедичній практиці розглядали Х. Барна, О. Воробйова, В. Галущенко, Н. Діомідова, К. Овсянікова, Л. Остапко, J. Dennis, J. Law, J. Charlton та інші.

Корекційно-розвивальна робота з формування правильної звуковимови у дітей із ЗНМ потребує комплексного підходу та врахування структури мовленнєвого порушення. Як підкреслює І. Самойлова, у процесі корекції порушень звуковимови у дітей із ЗНМ спеціаліст-логопед визначає оптимальну стратегію корекційного впливу для кожної дитини [3, с. 237]. Логопедична практика спирається на системність та послідовність у подоланні порушень звуковимови, що передбачає взаємопов'язану роботу над усіма компонентами мовленнєвої системи.

Аналіз актуальних підходів до корекційної роботи засвідчує необхідність інтеграції різних методів та технологій для підвищення ефективності формування звуковимови. Л. Трофіменко підкреслює комплексний характер корекційної роботи з дітьми шостого-сьомого року життя, зазначаючи, що поряд із формуванням правильної звуковимови важливим завданням є розвиток диференційованих рухових звукових образів та побудова системи їх розрізнення за ключовими характеристиками. Сформовані навички стають підґрунтям для опанування грамотою та засвоєння фонетичного принципу письма, що відіграє важливу роль у профілактиці дисграфії та дислексії [4, с. 41].

Сучасна логопедична практика вимагає доповнення традиційних методик інноваційними технологіями, які підвищують ефективність корекційної роботи та мотивацію дітей. У міжнародному досвіді спостерігається відхід від традиційних підходів до більш інтерактивних методик. За останні двадцять років більшість логопедичних занять змістилися від явних тренувальних парадигм до тих, що базуються на теорії соціального навчання, яка передбачає, що діти навчаються найефективніше у соціальному контексті. Також

відзначається перехід до метакогнітивних або металінгвістичних корекційних підходів, що дозволяє дітям краще усвідомлювати процеси формування звуків та мовлення в цілому [5, с. 3-4]. За підсумком теоретичних досліджень О. Ласточкіної важливим трендом є використання комп'ютеризованих технологій та цифрових додатків в освіті дітей з порушеннями мовлення, що дозволяє зробити логопедичні заняття більш цікавими та значно підвищити їх ефективність [2, с. 4].

Українська логопедична практика активно інтегрує інноваційні технології у корекційну роботу. Науковці (Х. Барна, О. Воробйова, О. Галущенко, К. Овсянікова, Ю. Рібцун та інші) досліджують можливості використання біоенергопластики (що базується на синхронізації артикуляційної гімнастики з рухами рук), логоритміки (яка забезпечує комплексний вплив через поєднання розвитку рухової сфери з формуванням мовлення), мнемотехніки (як засіб візуалізації для засвоєння правильних артикуляційних позицій), методів арттерапії (казкотерапія, імаго терапія та ін. як засіб колекційної роботи засобами мистецтва), кінезіотерапії (як комплексний метод рухової реабілітації), пальчикових ігор (для розвитку дрібної моторики) та логопедичних дидактичних ігор (для стимулювання пізнавальної активності дитини).

О. Галущенко підкреслює, що застосування низки інноваційних логопедичних технологій створює багаторівневий корекційний вплив, який стимулює активність мовленнєвих центрів мозку та сприяє нормалізації фізіологічних процесів. Інтегрований підхід дозволяє скоротити терміни корекційної роботи та значно підвищити її ефективність [1, с. 69].

На основі проведеного аналізу провідних досліджень українських та іноземних науковців нами розроблено експериментальну програму формування звуковимови у старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня, яка базується на інтеграції інноваційних логопедичних технологій. Метою програми є формування правильної звуковимови через систему спеціально підібраних корекційних вправ, що поєднують традиційні логопедичні методи з сучасними технологіями.

Програма структурована у чотири послідовні етапи, кожен з яких містить систему спеціально розроблених вправ, що враховують індивідуальні мовленнєві та психологічні особливості дітей із ЗНМ ІІІ рівня.

Підготовчий етап спрямований на створення позитивного емоційного настрою та підготовку артикуляційного апарату до роботи. На цьому етапі використовуються ігрові вправи з елементами кінезіотерапії для розвитку слухової уваги та фонематичного сприймання, а також вправи з елементами біоенергопластики для розвитку артикуляційної моторики. Особливістю цього етапу є використання звуків природи та синхронізація артикуляційних вправ з рухами рук, що сприяє формуванню точних кінестетичних відчуттів положення органів артикуляції.

Основний етап включає систему вправ, спрямованих на постановку, автоматизацію та диференціацію звуків. На цьому етапі активно використовуються LEGO-конструювання для формування навичок звуко-буквеного аналізу, мнемотаблиці в поєднанні з імаготерапією для автоматизації звуків у зв'язному мовленні, логоритмічні вправи для координації мовлення з рухом. Важливою особливістю є застосування різних сенсорних каналів (зоровий, слуховий, тактильний) для створення повноцінного образу звуку. Інтеграція різних технологій на цьому етапі забезпечує розвиток фонематичних процесів, формування навичок звукового аналізу, а також розвиток пам'яті та уваги.

Етап рефлексії представлений вправами з елементами арттерапії, які спрямовані на закріплення сформованих артикуляційних навичок та розвиток

самоконтролю за власною звуковимовою. На цьому етапі діти створюють творчі роботи, пов'язані зі звуками, що дозволяє їм усвідомити власні досягнення та сформувати позитивне ставлення до процесу корекції.

Етап застосування знань включає вправи, що забезпечують закріплення сформованих навичок звуковимови у повсякденному житті. Діти навчаються спостерігати за звуками навколишнього середовища, створювати власні загадки зі звуками, що сприяє перенесенню сформованих навичок у спонтанне мовлення.

Ключовою особливістю розробленої програми є системна інтеграція інноваційних технологій на всіх етапах корекційної роботи. Біоенергопластика використовується для формування точних кінестетичних відчуттів, логоритміка забезпечує координацію мовлення з рухом, мнемотехніка сприяє візуалізації артикуляційних позицій, арттерапія створює позитивний емоційний фон, кінезіотерапія нормалізує м'язовий тонус, LEGO-конструювання розвиває навички звукового аналізу. Така комплексність дозволяє впливати на всі компоненти мовленнєвої системи одночасно.

Важливим аспектом програми є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Кожна вправа може бути адаптована відповідно до рівня мовленнєвого розвитку, темпу засвоєння матеріалу та індивідуальних інтересів дитини. Така гнучкість забезпечує максимальну ефективність корекційного впливу.

Продуктивність програми полягає у поступовому переході від керованої діяльності до самостійного використання сформованих навичок. На підготовчому етапі логопед виступає як організатор та провідник, на основному етапі – як партнер у діяльності, на етапі рефлексії – як спостерігач та консультант, а на етапі застосування знань дитина діє максимально самостійно, що забезпечує стійке закріплення навичок правильної звуковимови.

Використання інноваційних технологій у програмі дозволяє скорегувати порушення звуковимови та розвинути супутні психічні процеси (увагу, пам'ять, мислення), сформувати навички самоконтролю, підвищити мотивацію дітей до логопедичних занять. Емоційна привабливість ігрових вправ, різноманітність форм роботи та можливість самостійної творчості сприяють активному залученню дітей до корекційного процесу.

Отже, розроблена експериментальна програма демонструє можливості ефективного поєднання біоенергопластики, логоритміки, мнемотехніки, арттерапії, кінезіотерапії та LEGO-конструювання в системі корекційної роботи з формування звуковимови. Комплексний підхід, що передбачає інтеграцію різних інноваційних технологій, поетапність реалізації та індивідуалізацію корекційного впливу, створює оптимальні умови для формування правильної звуковимови у старших дошкільників із ЗНМ та забезпечує їх готовність до успішного шкільного навчання. Перспективним напрямом подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності розробленої програми та вивчення можливостей її адаптації для роботи з різними категоріями дітей з порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущенко В. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* / за ред. В. Синьова, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2016. Т.1. Вип. 7. С. 62–70.

2. Ласточкіна О. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 12. С. 169–177.

3. Самойлова І. Етапи коректнішого впливу при порушеннях звуко-складової структури слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2018. № 1(315). С. 236–244.

4. Трофіменко Л. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібн. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 72 с.

5. Dennis J., Law J., Charlton J. Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders: (Protocol). *Cochrane Database of Systematic Reviews.* 2017. (1). P. 1–21. URL: https://research-information.bris.ac.uk/183667689/Law_et_al_2017.pdf (дата звернення: 20.09.2025).

Крістіна Нагурна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта»,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Мовленнєвий розвиток у старшому дошкільному віці відіграє провідну роль у формуванні особистості дитини та її готовності до шкільного навчання. Саме мовлення є основним інструментом пізнання світу, організації ігрової та навчальної діяльності, розвитку мислення, формування комунікативної компетентності. У сучасних умовах дошкільна освіта має вирішувати завдання гармонійного розвитку дитини, забезпечуючи формування мовлення як провідного засобу спілкування, пізнання та соціалізації. Як підкреслює А. Богуш, мовлення є не лише засобом комунікації, а й важливим чинником становлення мислення та уяви [1]. Однак значна кількість дітей цього віку демонструє мовленнєві труднощі різного характеру: від обмеженого словникового запасу до порушень звуковимови й граматичного оформлення висловлювань. Такі проблеми не лише ускладнюють процес підготовки до школи, але й негативно впливають на емоційний стан, самооцінку та соціальну взаємодію дитини. Цю проблему описує у своїх працях О. Грибова, зазначаючи, що несформованість мовлення без своєчасної допомоги негативно випливає на соціалізацію дітей дошкільного віку [2].

Зважаючи на це, перед фахівцями постає завдання пошуку та впровадження ефективних методів корекційної роботи, які були б не лише результативними, а й емоційно привабливими для дітей дошкільного віку. Одним із перспективних методів вважається логоритміка, яка поєднує мовленнєві вправи з музично-ритмічними та руховими елементами. Такий підхід забезпечує гармонійний розвиток мовленнєвої, моторної та емоційної сфер, дозволяючи корекційній роботі набувати ігрової, динамічної форми, яка відповідає віковим особливостям дітей та їхнім інтересам. Як зазначає О. Дмітрієва, саме інтеграція мовленнєвих і музично-рухових вправ робить процес навчання для дитини привабливим і природним [3]. Логритмічні заняття створюють умови для активної участі дитини, сприяють розвитку фонематичного слуху, артикуляційної моторики, почуття ритму та інтонаційної виразності мовлення. Крім того вони позитивно впливають на психоемоційний стан, знижуючи рівень тривожності та підвищуючи рівень впевненості у власних можливостях.

Проведене дослідження було спрямоване на перевірку ефективності логоритміки у корекції мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку. На констатувальному етап експерименту показав, що значна частина дітей мала обмежений словниковий запас, труднощі у граматичному конструюванні висловлювань, порушення звуковимови та низький рівень сформованості зв'язного мовлення. Це підтвердило потребу у спеціально організованій роботі, як б поєднувала мовленнєві та моторні завдання.

На основі вивчення літератури та власних спостережень було розроблено програму логоритмічних занять тривалістю три місяці, що включала ігри на

розвиток фонематичного слуху, вправи для артикуляційної моторики, ритмічні рухи з промовлянням слів і фраз, музично-рухові завдання для розвитку відчуття ритму та зниження тривожності. Як підкреслює С. Конопляста, у логопедичній роботі важливо поєднувати класичні вправи з ігровими та ритмічними, адже саме вони забезпечують стійку мотивацію у дітей [4]. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробила й О. Кравченко, яка обґрунтовує роль музично-педагогічних засобів у гармонізації мовленнєвого й емоційного розвитку дитини [5]. Кожне заняття мало ігрову спрямованість, що забезпечувало високу мотивацію для дітей і підтримувало їх інтерес протягом усього курсу.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність обраної методики. Діти експериментальної групи показали покращення у звуковимові, підвищення рівня фонематичного слуху, зростання словникового запасу на 25-30%. Також спостерігалося покращення граматичного оформлення висловлювань та виразності мовлення, підвищення рівня комунікативної активності. Важливо, що логоритміка позитивно вплинула на емоційний стан дошкільників: діти стали більш впевненими у процесі мовленнєвої взаємодії, проявляли ініціативність та зацікавленість у спільних видах діяльності.

Отримані результати підтверджують доцільність використання логоритміки як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку. Вона дозволяє ефективно поєднувати корекційні й розвивальні завдання, забезпечуючи гармонізацію мовленнєвої, моторної та емоційної сфер дитини. Практичне значення дослідження полягає у можливості впровадження логоритмічних занять у систему логопедичної роботи закладів дошкільної освіти, а також у підготовці педагогів до їх використання у щоденній практиці. Логоритміка відповідає сучасним тенденціям спеціальної педагогіки та може розглядатися як інноваційна технологія проектування корекційно-розвивальних програм для дітей із мовленнєвими порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. Дидактичні ігри в дошкільній освіті : навч. посіб. Київ : Слово, 2018. 200 с.

2. Грибова О. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 250 с.

3. Дмитрієва О. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку : практич. посіб. Київ : Освіта, 2019. 180 с.

4. Конопляста С. Довідник логопеда : практич. посіб. Харків : Ранок, 2021. 250 с.

5. Кравченко О. Музична педагогіка в корекційній роботі : метод. посіб. Київ : Музична Україна, 2019. 170 с.

Ольга Рудюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Людмила Котлова,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СИСТЕМА ІГРОВИХ МЕТОДІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Зростання кількості дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями актуалізує потребу в систематизації ігрових методів логопедичної роботи. Ігрова діяльність є органічним засобом корекції мовлення, оскільки відповідає віковим особливостям дітей та створює природне середовище для розвитку комунікативних навичок. Водночас різноманітність видів ігор та підходів до їх використання потребує чіткого розуміння їх корекційного потенціалу та особливостей застосування в роботі з різними формами мовленнєвих порушень. Розробка системного підходу до використання ігрових методів дозволить підвищити ефективність логопедичної роботи та забезпечити комплексний вплив на всі компоненти мовленнєвої системи дитини.

Проблему використання ігрових методів у корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку досліджували Е. Данілавічютє, Л. Трофіменко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, Н. Бібік, О. Шостак, В. Древаль, К. Зелінська-Любченко, Т. Довженко, І. Брушневська та інші науковці.

Теоретичним підґрунтям використання гри в логопедичній роботі є розуміння єдності мовленнєвого та психічного розвитку дитини, визнання провідної ролі гри у формуванні особистості та усвідомлення тісного взаємозв'язку ігрової та навчальної діяльності. Молодший шкільний вік характеризується активним формуванням теоретичного мислення, що відокремлюється від сприймання й спирається на розвиток рефлективних механізмів психіки. Упродовж адаптаційно-ігрового та основного циклів навчання відбувається трансформація ігрової діяльності: від сюжетно-рольових ігор до ігор з правилами та дидактичних ігор [3, с. 786]. Така особливість цього віку створює сприятливі умови для інтеграції навчання та корекції через ігрову діяльність.

Характеристика ігрових технологій за способом проведення в початковій школі охоплює різноманітні форми організації:

1. Дидактичні ігри виступають провідним засобом збагачення словника та формування граматичних умінь у логопедичній практиці. О. Шостак класифікує словесні дидактичні ігри відповідно до напрямів корекційного впливу:

– до першої категорії входять ігри на формування здатності виокремлювати основні ознаки об'єктів і явищ: «Відгадайка», «Магазин», «Радіо», «Де був Тарас?», «Так – ні»;

– друга категорія містить ігри, що стимулюють навички порівняння та виявлення логічних суперечностей: «Схожий – несхожий», «Хто більше помітить небилиць?»;

– третю категорію складають ігри, які формують уміння узагальнювати та групувати об'єкти за різноманітними параметрами: «Кому що потрібно?», «Назви три предмети», «Назви одним словом»;

– до четвертої категорії належать ігри для активізації уваги, винахідливості, швидкості мислення: «Зіпсований телефон», «Фарби», «Літає – не літає»;

– п'ята категорія – це ігри-припущення та ігри-загадки, що розширюють словниковий запас [6, с. 69-70].

2. Музично-дидактичні ігри відіграють важливу роль у формуванні фонематичних функцій. За твердженням Ю. Рібцун, подібні ігри активізують слухове сприйняття, формують навички диференціації немовленнєвих звуків і їх параметрів, визначення джерела звучання, що становить базу для фонематичного розвитку [4, с. 6]. Такі ігри демонструють високу результативність на початковому етапі роботи з учнями з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

3. Сенсорні ігри базуються на практичних маніпуляціях з об'єктами для дослідження їх характеристик. Вони залучають різні канали сприйняття: візуальне розпізнавання колірної гами і геометричних форм, аудіальне диференціювання звуків, тактильне вивчення текстури та термічних властивостей, кінестетичне усвідомлення позиції тіла у просторі, а також активізацію нюхової та смакової рецепції [4, с. 6]. Застосування комплексного сенсорного підходу має особливе значення для учнів із серйозними мовленнєвими порушеннями, адже компенсує обмеженість словесного способу комунікації.

4. Інтелектуальні ігри ґрунтуються на вирішенні проблемно-пошукових та логічних задач і стимулюють розвиток розумової діяльності учнів, що сприяє формуванню здатності виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формулювати власні думки через складні синтаксичні структури [4, с. 7]. Інтелектуальні ігри виступають дієвим інструментом розвитку зв'язного мовлення в учнів із загальним недорозвиненням мовлення.

5. Театралізовані ігри забезпечують всебічний вплив на мовленнєвий розвиток учня. В. Древаль та К. Зелінська-Любченко акцентують, що формування мовлення через театралізовану діяльність дає змогу покращувати рухову активність учня та збагачувати його мовленнєві можливості, розширюючи знання про навколишній світ. Під час театралізованої гри учні з мовленнєвими порушеннями опановують навички прямого та опосередкованого спілкування. Позитивною умовою мовленнєвого прогресу є ігрові дії, оскільки мовленнєвий зміст, яким мають опанувати учні, закладений у самій грі [2, с. 65-67]. Комбінування словесних і позасловесних засобів виразності формує оптимальні умови для розвитку емоційно-вольової сфери та просодичного компонента мовлення.

6. Народні ігри з елементами фольклору (лічилки, скоромовки, загадки) результативно розвивають мовлення учнів початкових класів. Повторювання поетичних текстів сприяє відпрацюванню фонетики та лексики, а нескладні тексти легко запам'ятовуються. Рухові елементи в іграх (стрибки, обертання) формують координацію з мовленням, що має велике значення для логопедичних груп. Музично-поетичне оформлення підсилює корекційну дію, роблячи заняття цікавими [4, с. 10].

7. Рухливі ігри в логопедичній практиці з учнями початкових класів забезпечують корекцію мовлення через активну фізичну діяльність. Фахівець застосовує лічилки для визначення ролей; формує рухові вміння та синхронізацію рухів із мовленням через логоритмічні комплекси з музичним

супроводом; відпрацьовує чіткість вимови віршованих текстів; покращує ритмічність, баланс та концентрацію уваги; активізує слухову пам'ять, творчу уяву, дихальну функцію; закріплює вміння правильної звуковимови та звукового аналізу; збагачує лексикон через скоромовки та чистомовки в поєднанні з рухами [4, с. 7-8].

8. Пальчикові ігри – драматизація римованих оповідань і казок через рухи пальців становить ефективну методику корекційної роботи з учнями з мовленнєвими порушеннями. Залучення обох рук у численних іграх покращує орієнтацію учнів у просторових поняттях «праворуч», «ліворуч», «вгорі», «внизу» тощо. Додавання релаксаційних елементів: погладжування від кінчиків пальців до долоні, легке постукування, помахування руками на початку і наприкінці гри допомагає знизити надмірне м'язове напруження. Враховуючи поширеність недостатньої розвиненості дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями, така діяльність надзвичайно актуальна [5, с. 5].

9. Комп'ютерні ігри та програми посідають важливе місце в сучасній логопедичній діяльності. Ю. Рібцун акцентує їх роль у формуванні інтерактивного корекційного простору, що забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу та візуальне представлення складних концепцій. Комп'ютерні засоби створюють можливість поступового ускладнення завдань, включають мотиваційну систему заохочень і дають змогу фіксувати динаміку розвитку учня. Ключову роль відіграє фахівець, який координує взаємодію учня з комп'ютером і забезпечує стимулювання пізнавальних процесів через систему цілеспрямовано відібраних завдань [4, с. 7].

За визначенням Н. Бібік, науково обґрунтованою та теоретично вагомою є концепція педагогічного управління ігровою діяльністю. Вона формується на основі культурно-історичного трактування генезису гри, зміни переважаючих типів діяльності у процесі онтогенетичного розвитку людини, виконання функції соціалізації та становлення особистості учня. Організація ігрової діяльності не ізолювалася штучно від комплексного навчально-виховного процесу початкової освіти. Гра трактувалася не як відокремлений елемент, а в контексті інтеграції з різними типами діяльності та організаційними формами з їх взаємопроникненням: навчальної та трудової, навчальної та спортивної, дозвіллєвої тощо. Процес керування ігровою діяльністю вимагає диверсифікації форм, методів та прийомів, а також цілеспрямованої підготовки учнів до гри, накопичення вражень з різноманітних джерел і досвіду, який можливо реалізувати та імітувати в ігровій ситуації [1, с. 199].

На основі аналізу досліджень можна запропонувати систему використання ігрових методів у логопедичній роботі з молодшими школярами, яка базується на принципах послідовності, варіативності та комплексності:

1. Доцільно поєднувати різні види ігор на одному занятті відповідно до його етапів: музично-дидактичні та сенсорні ігри на етапі актуалізації знань, дидактичні ігри під час опрацювання нового матеріалу, рухливі ігри для фізкультхвилинок, театралізовані або сюжетно-рольові ігри на етапі закріплення.

2. Вибір ігор має відповідати характеру мовленнєвого порушення: для корекції фонетико-фонематичних порушень наголос на музично-дидактичних та народних іграх; для розвитку лексико-граматичної сторони – дидактичні та інтелектуальні ігри; для формування зв'язного мовлення – сюжетно-рольові та театралізовані ігри.

3. Система має передбачати поступове ускладнення ігрових завдань від простих до складних, а також від індивідуальних до групових форм роботи.

Отже, система ігрових методів у логопедичній роботі з молодшими школярами має включати різні види ігор, кожен з яких виконує специфічні корекційні функції. Дидактичні ігри забезпечують розвиток лексико-граматичної сторони мовлення, музично-дидактичні та сенсорні ігри – фонематичних процесів, театралізовані та сюжетно-рольові ігри – зв'язного мовлення та комунікативних навичок, рухливі та народні ігри – координації мовлення з рухом та просодичних компонентів. Ефективність використання ігрових методів залежить від їх системного застосування з урахуванням характеру мовленнєвого порушення, етапу корекційної роботи та індивідуальних особливостей дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. *Український педагогічний журнал.* 2023. № 3. С. 18–192.

2. Древаль В., Зелінська-Любченко К. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф.* Суми, 2019. С. 64–67.

3. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун та ін. Київ : Ін-т спец. педагог. і психол. НАПН України, 2022. 847 с.

4. Рібцун Ю. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф.* Суми, 2012. С. 47–53.

5. Хома О. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 7. С. 99–111.

6. Шостак О.Дидактичні ігри як засіб збагачення словника в дітей із ЗНМ. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Т.1. Вип. 70. С. 68–70.

Олена Тетерук,
здобувачка (другого) магістерського рівня вищої освіти,
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ ВПРАВ ПРИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах шкільного навчання вміння писати залишається одним із ключових компонентів успішності учнів. Проте все частіше педагоги та батьки стикаються з труднощами, пов'язаними з опануванням цієї навички. Одним із найбільш поширених порушень є дисграфія – часткове порушення письма, яке виникає на ґрунті недорозвитку або пошкодження окремих психічних функцій, знижує успішність, призводить до втрати мотивації та впевненості у собі [1; 2]. Згідно з дослідженнями до 20-25% учнів початкових класів мають ознаки дисграфії різного ступеня вираженості.

На думку сучасних вчених, дослідників, педагогів тощо покращення графомоторних навичок можливе через регулярне тренування дрібної моторики, координації рухів та сенсомоторної інтеграції.

Попри очевидну значущість цієї проблеми, у загальноосвітній практиці часто недооцінюється роль спеціально підібраних графомоторних вправ [3]. Через це виникає потреба у вивченні та впровадженні нейропсихологічного підходу, який базується на розвитку базових психомоторних процесів, що забезпечують повноцінне письмо.

Мета: розглянути ефективність використання графомоторних вправ у корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які мають дисграфію.

Одним із важливих чинників, які впливають на якість письма у молодших школярів, є рівень розвитку графомоторних навичок, тобто точність, координація та контроль дрібних рухів руки. Графомоторика – це система тонких координованих рухів руки, необхідних для письма [2; 3]. Порушення графомоторних навичок проявляються у вигляді тремтіння літер, змінного нахилу, надмірного натиску на ручку, нестійкої лінії рядка, недотримання пропорцій літер тощо.

Крім того, діти, у яких є дисграфія, часто мають слабку моторику, труднощі у зорово-моторній координації, нестабільну позу під час письма та надмірну втомлюваність руки. Через це графомоторні вправи є важливим інструментом нейропсихологічної корекції дисграфії [1; 2].

Дослідження проводилось з 5 учнями 2-3 класів із діагнозом «дисграфія» протягом 2-х місяців. Заняття проводилися 3 рази на тиждень, по 30-40 хвилин, у формі гри з поступовим ускладненням завдань.

Корекційна програма включала:

1. Графічні вправи, такі як: обведення фігур і лабіринтів, штрихування у заданому напрямку, малювання орнаментів та візерунків.

2. Моторні ігри: «Пиши у повітрі» (великі рухи), «Сліди букв пальцем на столі із закритими очима».

3. Робота з трафаретами та шаблонами для формування стійких графічних образів букв.

4. М'язова релаксація руки (вправи на розслаблення, масаж кисті).

5. Зорово-рухові вправи: поєднання зорової інструкції та точного моторного виконання, малювання дзеркальних зображень.

До початку проведення вправ у всіх 5 дітей були порушення графічної організації письма; середня якість каліграфії за п'ятибальною шкалою – 2,3; часто фіксувалися дзеркальні літери, надмірний натиск, нестабільне розміщення слів у рядку.

Після 2 місяців занять у 3 дітей спостерігалося стійке покращення каліграфії (середній бал – 3,9), у 1 дитини повністю зникли дзеркальні помилки, 4 дітей стали краще дотримуватись рядка та пропорцій букв, зменшилася втомлюваність руки під час письма, 3 дітей почали писати швидше та з меншим емоційним напруженням.

Застосування графомоторних вправ у нейропсихологічній корекції дисграфії у молодших школярів є ефективним засобом покращення якості письма, розвитку координації, уваги, просторового сприймання. Регулярне включення таких вправ до корекційної програми дисграфії у молодших школярів знижує рівень письмових помилок, розвиває моторний контроль та стимулює міжпівкульну взаємодію.

Особливо ефективно поєднувати графомоторні вправи з іншими напрямами нейрокорекції: розвитком фонематичного слуху, зорового аналізу, уваги та самоконтролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Садова І., Мураль Н. Виявлення порушення письма в учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр.* / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. 2017. Вип. 22(1), Ч. 2. С. 317–322. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2017_22%282%29__57 (дата звернення: 12.09.2025).

2. Денисенко О. Розвиток усного і писемного мовлення у дітей з порушенням письма і читання. Конспект логопедичного заняття для другого класу закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний вісник : наук.-метод. журн.* 2020. № 2. С. 66–68.

3. Карпенко В., Зелінська-Любченко К. Напрямки логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : *матеріали VIII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (Суми, 15 лют. 2019 р.)* / ред. кол.: А. А. Сбруєва [та ін.] ; М-во освіти і науки України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, Навч.-наук. ін-т фіз. культури, Каф. логопедії, Упр. освіти і науки Сумської міськради. Суми, 2019. С. 71–73. URL : https://fc.sspu.edu.ua/Сучасні_проблеми_логопедії_та_реабілітації_2019.pdf (дата звернення: 12.09.2025).

Ірина Тимченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Роман Павлюк,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній педагогіці та психології одними з найважливіших напрямів є питання змісту та якості освіти, що зумовлює впровадження компетентнісного підходу, але школа висуває нові вимоги до мовленнєвого розвитку дитини, що актуалізує потребу у цілеспрямованому формуванні комунікативної компетентності на уроках іноземної мови. Особливого значення це набуває у процесі впровадження інклюзивного навчання в школах та навчання іноземної мови учнів з мовленнєвими порушеннями.

Науковці відзначають, що для дітей із мовленнєвими порушеннями характерними є труднощі у доборі слів, неточне розуміння почутого мовлення, лексико-граматичні помилки, а також малослівність і небажання вступати у вербальний контакт, що істотно ускладнює їхню комунікативну діяльність. Це значно звужує їхні можливості у спілкуванні та гальмує процес формування комунікативної компетентності [4].

При організації навчання іноземної мови дітей з мовленнєвими порушеннями необхідно враховувати їхні психофізіологічні особливості. Дослідники наголошують на доцільності уповільненого темпу подання матеріалу, використання коротких мовних зразків, наочних і семантичних опор, що забезпечує доступність навчального процесу та поступове включення дітей у мовленнєву діяльність [3].

Також для таких дітей потреба у спілкуванні є природньою, адже мотиваційна основа спілкування формується найпершою, що може активно використовувати педагог з іноземної мови під час уроків. У молодших школярів переважно ще відсутні мовні бар'єри у спілкуванні іноземною мовою (страх помилки, оцінювання тощо) (крім деяких категорій дітей з різними порушеннями, наприклад, заїкуванням), що також створює позитивні передумови до оволодіння іноземною мовою.

Тяжкі порушення мовлення обмежують пізнавальні можливості дітей, породжують емоційно-вольову незрілість, слабку регуляцію довільної діяльності, порушення окремих видів гнозису й праксису та виражену моторну незручність. У дітей такої групи вкрай низька працездатність. Корекційна робота з такими дітьми звичайними методами і прийомами не завжди дає ефективні результати. Діти з тяжкими порушеннями мовлення потребують додаткової стимуляції. Тому, спеціальне середовище – одночасно забезпечує розвиток сенсорно-перцептивної сфери дітей стимулюючи їх мовленнєву активність [1].

Підтримка й заохочення з боку вчителя мають велике значення для дитини з мовленнєвими труднощами, проте похвала буде справді мотивуючою лише тоді, коли учень сприймає виконане завдання як достатньо складне. Важливо,

щоб учитель оцінював досягнення школяра не у порівнянні з результатами інших, а у зіставленні з його власними попередніми успіхами [2].

Важливого значення у навчанні іноземної мови молодших школярів із мовленнєвими туднощами набувають:

1. Емоційність і виразність мовлення педагога (постійна активізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей).

2. Використання підчас уроків окрім слухового та зорового ще й тактильного сприймання (можливість обмацувати іграшки).

3. Поєднання мовленнєвої та рухової діяльності (артикуляційна, мімічна та пальчикова гімнастика, рухливі ігри з мовленнєвими завданнями, мовленнєвої та музичної і театралізованої діяльності, що особливо актуально для невпевнених у собі, сором'язливих молодших школярів).

4. Створення під час уроків психологічного клімату радості й успіху, виховання почуття доброзичливості, дружніх стосунків, зацікавленістю країною, мова якої вивчається, її культурою та звичаями [5].

Важливим засобом подолання труднощів у комунікації та формуванні комунікативної компетентності є використання інформаційно-комунікаційних технологій, які спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь школярів. Застосування комп'ютерних програм, мультимедійних презентацій, інтерактивних дошок робить навчальний процес динамічним, полегшує сприймання матеріалу, а також виконує компенсаційну функцію для учнів з мовленнєвими труднощами. Такі технології інтегрують навчально-пізнавальну, розвивальну, емоційно-регулятивну та соціально-комунікативну функції, що сприяє ефективному формуванню комунікативної компетентності та сприяє засвоєнню значно більшого обсягу матеріалу порівняно з традиційними методами та забезпечує його триваліше збереження в пам'яті учнів [6].

Формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи з мовленнєвими труднощами потребує системної, цілеспрямованої та науково обґрунтованої діяльності з боку педагога. Одним із ключових чинників є створення сприятливого комунікативного середовища, що базується на довірі, взаємоповазі та підтримці, яке забезпечує позитивні умови для розвитку мовленнєвих навичок у дітей із мовленнєвими труднощами.

Особливо ефективним у цьому контексті є використання потенціалу уроків іноземної мови, адже саме на таких заняттях відбувається цілісний мовленнєвий розвиток учнів. Через порівняння рідної та іноземної мов активізуються когнітивні процеси, стимулюється мовленнєва діяльність, а також розширюється уявлення дітей про мовні явища.

Крім того, включення іноземної мови до навчального процесу підвищує мотивацію до оволодіння новими знаннями та сприяє формуванню внутрішньої готовності до мовленнєвої взаємодії. У світлі концепції безперервної освіти та інклюзивного підходу такий розвиток є надзвичайно актуальним, адже забезпечує передумови для всебічного й гармонійного становлення особистості здобувача освіти з мовленнєвими труднощами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихристюк М. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : *матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лют. 2018 р.).* Суми, 2018. 2017. С. 15–18.

2. Вторнікова Ю. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності.* 2011. С. 88–94.

3. Коломінова О. Формування англомовної комунікативної компетентності дошкільників. *Іноземні мови.* 2015. № 2. С. 48–51.

4. Кулачківська С. Психолого-педагогічні умови подолання мовленнєвих труднощів у молодших школярів. *Педагогічний альманах.* 2017. № 33. С. 112–118.

5. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.

6. Савченко О. Вивчення особистості школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності. *Початкова школа.* 2012. № 3. С.1–6.

Наталія Борисова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Ганна Хворова,
кандидатка педагогічних наук,
професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ - ШЛЯХ ДО УСПІХУ: ДОСВІД РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ФФНМ І ЗНМ

Завданням нашого емпіричного дослідження було проаналізувати теоретичні підходи до корекційної роботи з дітьми із мовленнєвими порушеннями; дослідити сучасні методи та технології, що використовуються в логопедичній практиці; визначити основні причини та механізми мовленнєвих порушень у дітей; розробити та апробувати корекційно-розвиткову програму для дітей із мовленнєвими труднощами; оцінити ефективність запропонованих методів у процесі корекції мовленнєвих порушень. Для реалізації поставленої мети нами було визначено такі завдання:

1. Підбір діагностичних методик для проведення експериментального дослідження щодо виявлення рівня словникового запасу дітей старшого дошкільного віку;
2. Організація та проведення експериментального дослідження;
3. Аналіз результатів експериментального дослідження.

Алгоритм експериментального дослідження складався з кількох етапів.

1. Підготовчий. На цьому етапі здійснювалося:

1.1.Вивчення психолого-педагогічної документації, збирання анамнезу, збирання та аналіз загальних даних про дитину.

1.2. Знайомство з групою досліджуваних, бесіда з фахівцями та педагогами дошкільної освітньої організації, які працюють із даною вибіркою дітей, встановлення первинного контакту з досліджуваними.

1.3. Підготовка діагностичного інструментарію.

При реалізації першого етапу даного алгоритму використовувалися методи включеного та не включеного спостереження за ігровою та вільною діяльністю досліджуваних, бесіда, аналіз документації. В результаті ми отримали певні результати та зробили наступні висновки. Під час проведень методик та вправ у більшість дітей, а саме 65,75% у досліджуваній групі, не мали серйозних мовленнєвих порушень, у інших 35,25% , ми виявили III рівень ЗНМ. Після кількісного та якісного аналізу дослідження, ми прийшли до наступних висновків.

У дітей з III рівнем ЗНМ є недорозвинення на фонетичному, словниковому, і навіть граматичному рівні. У дошкільнят цієї стадії ще є недоліки вимови звуків і порушення структури слова.

Це створює великі труднощі у оволодінні звуковим аналізом та синтезом. Діти даної категорії розуміють семантику нових слів і можуть самостійно утворити слова за відомими (найпродуктивнішими) словотворчими моделями, але вони не можуть у виборі правильної виробляючої основи (наприклад, «людина, яка будує будинки» - «домовик»). Слід зазначити, що в імпресивному мовленні дітей з ЗНМ III рівня значно менше аграматизмів, що стосуються морфологічних категорій роду, числа, відмінка тощо [1, с. 33–69].

У дошкільнят спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мови – помилки у відмінкових закінченнях, змішання тимчасових та видових форм дієслів, помилки у співставленні відповідності. Зв'язне мовлення цієї категорії дітей характеризується порушенням лише на рівні логіки і послідовності висловлювань. У розповідної промови дошкільнята змінюють місцями частини тексту (порушують логіку і послідовність), пропускають значущі для понятійної структури висловлювання елементи (компоненти) тексту [4, с. 56-61].

При вивченні особливостей лексики у дітей з недорозвиненням мовлення перспективним і значущим є психолінгвістичний підхід, сучасні уявлення про процес розвитку лексики, про різні аспекти її вивчення, про розвиток лексики в онтогенезі, про структуру значення слова, про семантичні поля. Третій рівень мовного розвитку характеризується наявністю розгорнутої фраз. фонетико-фонематичного недорозвинення. У дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови III рівня в активному словнику переважають іменники та дієслова, рідше прикметники. Спостерігається велика кількість помилок у використанні простих прийменників, а складні майже не використовуються. Відзначається незнання та неточне вживання деяких слів (крісло – диван), а також близьких по звучання слів (смола – зола); заміна назв частин предметів назвами цілих предметів. Навіть знайомі дієслова діти часто недостатньо диференціюють за значенням (напувати – годувати). Заміни слів відбуваються як за звуковою, так і за смисловою ознакою.

Прикметники використовуються переважно якісні, що позначають ознаки предметів: величина, колір, форма. Відносні та присвійні прикметники використовуються для вираження добре знайомих відносин. Прислівники використовуються рідко. У мові використовуються займенники різних розрядів, а також прості прийменники для вираження просторових відносин: в, до, над, під та інші, а тимчасові, причинні, розділові відносини за допомогою прийменників виражаються рідше. Рідко використовуються прийменники: навколо, між, крізь; вони можуть опускатися або замінюватись [2, с. 2–4].

Пасивний словник близький до норми, проте обмежений, оскільки часто відзначається неточний вибір слів. При загальному недорозвиненні мови III ступеня фонетико-фонематичне сприйняття меншою мірою порушено. У дошкільнят із загальним недорозвиненням мови проявляється порушення всіх рівнів формування лексики. Ці порушення виявляються в обмеженості словникового запасу, у розбіжності обсягу активного та пасивного словника, неточне вживання низки слів, у словесних парафазіях, не сформованість семантичних полів, складнощі в артикуляції словника [3, с. 99–115].

Під час проведення методики «Зв’язне мовлення», метою якого було обстеження вміння дитини логічно пов’язувати речення, що відображають події зображені на малюнках, вміння описувати предмет або сюжетні малюнки зв’язним мовленням у формі оповідання. Діти мали за допомогою сюжетних картинок на теми, близькі та зрозумілі дітям: фрагменти з казки «Ріпка», побутові сцени «Мама готує смаколик», «Син миє посуд», «Діти допомагають мамі по господарству». Метою було виявити рівень сформованості зв’язного мовлення, уміння будувати послідовні висловлювання, описувати події, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та узгоджувати слова у реченні.

У ході спостереження встановлено, що більшість дітей змогли впоратися із завданням на базовому рівні: будували прості речення, описували дії персонажів, добирали доступні прикметники. Водночас:

1. У деяких дітей виникали труднощі з формуванням логічно зв’язаного висловлювання;

2. Спостерігалися граматичні помилки, зокрема у вживанні роду, відмінків, дієслівних форм;

3. Частина дітей користувалася лише односкладовими або двокомпонентними реченнями, що свідчить про низький рівень мовленнєвої продуктивності;

4. Було помітно, що діти потребували додаткових запитань та підказок для розгортання опису сюжету.

Найбільш доступними для дітей виявилися знайомі побутові сюжети, тоді як казковий сюжет «Ріпка» іноді викликав труднощі в послідовному переказі або передачі загальної ідеї взаємодопомоги.

Отже, проведене емпіричне дослідження дало змогу глибше проаналізувати особливості мовленнєвого розвитку дітей 5-6 років із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Було виявлено, що у більшості дітей цієї категорії спостерігаються порушення на всіх рівнях мовленнєвої діяльності: фонетичному, лексичному, граматичному та синтаксичному.

Зокрема, діти з ІІІ рівнем ЗНМ характеризуються недостатньо сформованим активним словником, значними труднощами у словотворенні, спрощеним граматичним ладом мовлення, а також труднощами у формуванні зв'язних висловлювань. Незважаючи на достатній рівень пасивного словника, діти часто виявляють неточність у вживанні лексичних одиниць, допускають лексико-семантичні помилки та демонструють складності у побудові логічно послідовних висловлювань.

Під час виконання завдань, спрямованих на дослідження зв'язного мовлення, більшість дітей продемонстрували базові вміння у формуванні простих речень і описі знайомих побутових сюжетів. Водночас виявлено типові труднощі: потреба в допомозі для розгортання висловлювань, граматичні помилки, обмеження в обсязі речень і сплутування лексичних значень.

Запропонована корекційно-розвиткова програма, побудована на сучасних логопедичних методиках і психолінгвістичних підходах, підтвердила свою ефективність. Це свідчить про доцільність її впровадження в практику корекційної роботи з дошкільнятами, які мають складні мовленнєві порушення.

Отримані результати підтверджують необхідність цілісного, диференційованого підходу до логопедичної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, рівня сформованості її мовлення та когнітивних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рібцун Ю. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. С. 33–69.

2. Соботович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 2–4.

3. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.

4. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: збірка практичних матеріалів творчої групи вчителів-логопедів дошкільних закладів / за ред. Н. Азовської. Херсон, 2009. 141 с.

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

Наталія Базима,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет

Христина Ковкрак,
завідувачка сектору підтримки освітніх інформаційних систем
відділу розвитку та підтримки інформаційних систем,
Державна наукова установа «Інституту освітньої аналітики»

ДИНАМІКА КІЛЬКОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У 2024 ТА 2025 РОКАХ

Важливість розвитку та реорганізації освіти загалом та спеціальної освіти зокрема важко переоцінити. Беззаперечно, що система освіти має бути гнучкою, здатною до забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації. Проте, військова агресія з боку РФ надзвичайно ускладнює можливість створити гідні комфортні умови для здобуття освіти українськими дітьми. Діти з особливими освітніми потребами, у порівнянні з нормотиповими, знаходяться ще у більш скрутному становищі, враховуючи їх особливості.

У відповідності зі змінами до Закону 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, основним терміном для позначення суб'єкта інклюзивного навчання став «особа з особливими освітніми потребами» (далі – ООП) [3]. З того часу діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності».

Термін «дитина із особливими потребами» (children with special needs) передбачає зміщення акцентів з недоліків та порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. До категорії дітей із особливими потребами в світі прийнято відносити таких, що мають відмінні від середніх показники з педагогічної, соціальної або медичної точок зору. До їхнього числа входять діти, які мають як виняткові здібності або таланти, так і фізичні, психічні, соціальні відмінності. Значну кількість таких дітей складають діти з порушеннями психофізичного розвитку (більш етичний термін: дитина з особливостями психофізичного розвитку) – це діти, яка мають психічні та/або фізичні порушення, що впливають на цілісний розвиток їх особистості, й потребують спеціальних/додаткових умов навчання й виховання [1].

Закон України «Про дошкільну освіту» гарантує право на здобуття дошкільної освіти та забезпечує умови для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини [2]. Дошкільна освіта охоплює дітей від народження до 6 (7) років. Діти з особливими освітніми потребами, в тому числі зумовленими фізичними, психічними,

інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, мають право на здобуття дошкільної освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Спираючись на дані департаментів освіти обласних військових адміністрацій та КМДА та вивчення статистичних форм № 85-К «Про діяльність закладу дошкільної освіти», відмічаємо, що за роки повномасштабного вторгнення РФ на територію України повністю зруйновано 129, пошкоджено 1276 закладів дошкільної освіти. Найбільшої руйнації зазнали заклади в Донецькій, Харківській, Херсонській областях.

Такі втрати матеріальної бази та вимушене переміщення населення безпосередньо вплинули на функціонування системи дошкільної освіти, що, у свою чергу, позначилося на зменшенні контингенту вихованців.

Загалом, протягом останніх років система дошкільної освіти України зазнала суттєвих кількісних змін, що простежуються у показниках охоплення дітей різних вікових груп. У 2020 р. комунальні та державні заклади забезпечували дошкільною освітою 98,12 % вихованців, тоді як у 2024 р. цей показник знизився до 97,32%. Частка дітей, яким надають освіту приватні заклади, зросла з 1,88 % у 2020 р. до 2,70 % на кінець 2024 р. На початок досліджуваного періоду в яслах-садках в цілому по Україні здобували освіту 76,79% вихованців, у міських поселеннях їх було 88,42 % від усіх, хто відвідує міські ЗДО, у сільській місцевості – 38,06%. У 2024 р. загалом по Україні показник знизився до 75,56%, при цьому у міських яслах-садках частка вихованців становить 88,02%, тоді як у сільських закладах спостерігається зростання контингенту до 40,93% [5].

Якщо простягнути аналіз на п'ять років у минуле, побачимо, що на кінець 2024 р. порівняно з 2020 р. кількість дітей у закладах дошкільної освіти зменшилась на 31,94%. Найбільше скорочення зафіксовано наприкінці 2022 р. (15,93% порівняно з 2021 р). В наступні роки продовжилося подальше зменшення контингенту вихованців у межах 7-9%. У міських поселеннях на кінець 2024 р. порівняно з 2020 р. зменшення контингенту закладів дошкільної освіти становило 34,26% при найбільшому скороченні на кінець 2022 р (15,99% порівняно з 2021 р). За регіонами за період 2020-2024 рр. найістотніше поменшало дітей у закладах дошкільної освіти Луганської, Донецької, Херсонської, Запорізької, Миколаївської, Харківської областей.

Кількість дітей, які до вступу в школу виховувалися в закладах дошкільної освіти, на початок 2024/2025 н. р. склала 922 особи.

Проаналізуємо дані департаментів освіти обласних військових адміністрацій та КМДА у 2024 та 2025 роках на предмет динаміки кількості дітей в закладах дошкільної освіти. За оперативними даними департаментів, упродовж 2024, 2025 рр. поступово збільшувалася кількість інклюзивних груп і вихованців з ООП у закладах дошкільної освіти, що надавали освітні послуги. Загалом на кінець аналізованого періоду кількість інклюзивних груп зросла на 35,4 %, а чисельність вихованців з ООП зросла на 53,8 % у порівнянні з січнем 2024 року. Зокрема, кількість дітей з ООП станом на 2024 рік – 139041 осіб, кількість дітей з ООП станом на 2024 рік – 164845 осіб. Тобто, зростання відбулось на 18,6% у 2025 році у порівнянні з 2024 роком. У розрізі типу місцевості прослідковується така закономірність: збільшення з 111313 осіб у 2024 році до 129010 осіб у 2025 році (тобто, на 15,9%) у закладах дошкільної освіти, розташованих у містах та збільшення з 27728 осіб до 35835 осіб (тобто, на 29,2%) у закладах дошкільної освіти в сільській місцевості. Така ж тенденція спостерігається щодо збільшення кількості інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: на 21,1% загалом по

Україні, на 17,9% у закладах дошкільних освіти в містах і на 32,9% у закладах дошкільної освіти в сільській місцевості [5].

Робимо висновок, що простежується збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в закладах дошкільної освіти в Україні.

Зазначимо, що у 2025 році у порівнянні з 2024 роком на 17,7% зросла кількість асистентів вихователів для дітей з ООП загалом по Україні; на 14,3% у закладах дошкільної освіти, що функціонують у містах і на 28,9% у закладах дошкільної освіти в сільській місцевості. Водночас нерівномірна тенденція простежується щодо кількості логопедів: загалом по Україні і в закладах дошкільної освіти, розташованих у містах, у 2025 р. на 1,8% і на 3,3% відповідно їхня кількість зменшилася, водночас у закладах дошкільної освіти в сільській місцевості кількість логопедів збільшилася на 32,1%. Аналогічна ситуація з наявністю дефектологів: на 3,9% зменшилася їхня кількість загалом по Україні і на 5,1% – у закладах дошкільної освіти в містах, натомість на 83,3% збільшилася в закладах дошкільної освіти в сільській місцевості. Кількість навчально-реабілітаційних центрів залишилася незмінною [5].

Збройна агресія РФ призвела до змін в організації роботи закладів дошкільної освіти. У кожному регіоні освітній процес організовується з урахуванням поточної безпекової ситуації. Заклади, які відновлюють роботу у звичному форматі, мають впроваджувати посилені заходи безпеки. Державною службою України з надзвичайних ситуацій розроблено рекомендації «Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти» [4].

В умовах воєнного стану, запровадженого у зв'язку з повномасштабною агресією РФ проти України, на державному рівні зберігається пріоритетність питань, пов'язаних зі створенням безпечного, комфортного, інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу, а також з підвищенням якості освітньої діяльності закладів дошкільної освіти. Збільшення кількості дітей, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, підтверджує необхідність якісної підготовки фахівців у сфері корекційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базима Н., Качуровська О., Коломієць Ю. Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі. За загальною редакцією Шеремет М., Мартиненко І. Київ : Видавництво ДІА, 2019. 148 с.

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: 26.09.2025).

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 26.09.2025).

4. Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти : лист Державної служби надзвичайних ситуацій від 14.06.2022 № 03-1870/162-2. URL : https://ips.ligazakon.net/document/FN074069 (дата звернення: 26.09.2025).

5. Про стан виконання заходів із реалізації національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року за 202 рік та період січень-травень 2025 року. URL : https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/az_dynamika-chyselnosti-vyhovancziv.pdf (дата звернення: 26.09.2025).

Валентина Березан,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ВИКЛИКИ ТА ІННОВАЦІЇ

Збройна агресія росії проти України, яка розпочалася у 2014 році та значно посилилася з початком повномасштабного вторгнення у 2022 році, істотно трансформувала життя українців і вплинула на всі сфери суспільного функціонування. Особливо вагомих змін зазнала соціальна робота – професійна діяльність, яка одночасно опинилася під значним навантаженням і стала ключовою для підтримки населення в умовах війни. У суспільстві сформувався безпрецедентний запит на соціальні послуги для постраждалих від війни категорій населення. Як зазначає заступниця міністра соціальної політики України У. Токарєва, потреба у фахівцях соціальної сфери сьогодні у 5-6 разів перевищує їхню наявну кількість [3]. Соціальні працівники фактично стали «фронтовою лінією» гуманітарної допомоги: вони щодня взаємодіють з внутрішньо переміщеними особами (ВПО), родинами військових, ветеранами, пораненими, біженцями та іншими вразливими групами. Відповідно, суспільні зміни зумовили нові вимоги до їхньої професійної підготовки.

Метою статті є проаналізувати, як воєнний конфлікт вплинув на систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні, та окреслити виклики й можливості, що постали перед закладами освіти та кадровими структурами внаслідок війни.

Зміни, спричинені війною, мають комплексний, багатофакторний характер і ускладнюють планування процесів підготовки необхідних спеціалістів [4, с. 15]. Освітні програми потребують модернізації, а також адаптації змісту до нових соціальних реалій і потреб населення [2, с. 388]. Професійна роль соціального працівника зазнала значних змін: фахівець має не лише підтримувати клієнта, а й виконувати функції діагноста соціальних проблем, превентивного консультанта та ініціатора проєктів самодопомоги [1, с. 41]. Л. Школяр і Н. Бірса наголошують, що оновлення змісту підготовки має відбуватися в напрямках медико-соціальної, правової, управлінської, комунікативної роботи та роботи в громадах [6, с. 25].

Одним із прикладів освітньої відповіді на виклики війни стало створення у квітні 2023 року факультету психології і соціальної роботи в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. До складу факультету входять три кафедри – психології; кризової психології; соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації. Викладачі активно підвищують власну кваліфікацію, беручи участь у навчальних програмах з кризової допомоги, травмотерапії, комунікації з ветеранами та постраждалими від війни.

Серед пройдених тренінгів – міжнародна програма «Діти і війна. Навчання технік зцілення» (в рамках міжнародного проєкту «Рука допомоги Україні» від Hope Worldwide Canada у співпраці з Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії), курси з особливостей взаємодії з військовими, ветеранської реабілітації, роботи з бойовою травмою (на базі ЗВО «Міжнародний інститут післядипломної освіти» за підтримки Regent University (USA); на базі Тренінгового Центру Наталії Сабліної; від тренерів проєкту Veteran Hub та тренерів ГО «Простір можливостей» і Центру психічного здоров'я та реабілітації «Лісова

поляна» Міністерства охорони здоров'я України), а також численні тренінги з кризових комунікацій та правових аспектів підтримки дітей і сімей, які постраждали від війни (в рамках благодійного проєкту «Рінат Ахметов – Дітям. Усиновлення та розвиток сімейних форм виховання).

Іншим аспектом відповіді впливу війни на професійну підготовку фахівців соціальної сфери стала адаптація навчальних планів і програм. З 2014 року в навчальні плани почали інтегрувати поодинокі теми, пов'язані з роботою з ВПО та військовими. Після 2022 року викладачі були змушені системно переглянути свої програми, включивши до них теми кризових інтервенцій, психологічної першої допомоги, реабілітації та соціальної підтримки людей, які зазнали травматичного досвіду. На кафедрі соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації з'явилися нові навчальні дисципліни:

– нормативні та вибіркові курси – «Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій», «Технології соціальної реабілітації», «Технології соціальної адаптації у повоєнний період», «Основи травмотерапії в соціальній роботі», «Соціальна робота в умовах війни», «Соціальні патології», «Соціальна робота з попередження та протидії насильству», «Основи самотерапії в умовах війни», «Соціальна підтримка і захист ветеранів та їх сімей» тощо;

– курси з цифрових компетентностей – «Цифровізація системи соціального захисту», «Цифрова соціальна робота з різними категоріями населення», «Цифрова інклюзія та доступність у соціумі»;

– курси із запобігання професійному вигоранню – «Методи подолання емоційного вигорання фахівця соціальної сфери», «Основи інтернет-безпеки в професійній діяльності та повсякденному житті», «Професійна соціалізація молодого фахівця», «Профілактика професійного вигорання» тощо.

З 2 вересня 2024 року започатковано нову освітньо-професійну програму «Соціальна реабілітація. Повоєнна адаптація», спрямовану на підготовку фахівців для роботи з постраждалими від війни, відновлення їх соціального функціонування та адаптації до мирного життя [5, с. 5].

Через активні бойові дії значна частина навчального процесу перейшла в онлайн-формат. Це потребувало від студентів та викладачів швидкої цифрової адаптації. Попри виклики – обмежений доступ до практики та складнощі у формуванні практичних навичок – з'явилися й нові можливості: зокрема, залучення міжнародних практик та доступ до світових ресурсів. Навчальний процес активно здійснюється через Moodle, Google Classroom, Zoom, Google Meet.

В умовах війни важливо не лише надавати допомогу іншим, а й підтримувати власну психологічну стійкість. Тому у програми підготовки соціальних працівників включено тренінги та практики з розвитку навичок саморегуляції та запобігання емоційному вигоранню. Одним із таких напрямів є арттерапевтичний проєкт «Ми поруч», який реалізується за підтримки The Two Walters Charitable Trust (Велика Британія) для підтримки вразливих груп населення.

Таким чином, війна в Україні докорінно змінила систему підготовки фахівців соціальної сфери. Вона актуалізувала нові ролі соціального працівника, зумовила оновлення навчальних планів і програм, появу інноваційних дисциплін та розвиток стійкості майбутніх фахівців. Попри значні виклики – емоційне навантаження, нестачу кадрів і ресурсів – система вищої освіти активно адаптується. Освітні інституції, зокрема ПНПУ та кафедра соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, стали важливими центрами формування нової генерації фахівців соціальної роботи, здатних ефективно діяти в умовах війни та відбудови країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возна Л., Мельник О. Аналіз системи підготовки фахівців соціальної роботи в Україні. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2022. Вип. 6 (158). С. 41-47. URL : https://ird.gov.ua/_042_VoznaL,MelnykO.pdf (дата звернення: 26.09.2025).

2. Івженко І., Голубенко Т., Дичко О. Підготовка фахівців соціальної роботи (соціальних працівників) в Україні в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 6(12). С. 388 400. URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/vno /article/view/5327/5358 (дата звернення: 26.09.2025).

3. Порхун Т. Соцпрацівників в Україні потрібно в п'ять-шість разів більше, ніж є зараз, – Уляна Токарєва, заступниця міністра соцполітики. *socpravda.com.ua : загальнодержавне аналітичне видання*. 2023. URL : https://socsprava.com.ua/soczpraczivnykiv-v-ukrayini-potribno-v-pyat-shist-raziv-bilshe-nizh-ye-zaraz-ulyana-tokaryeva-zastupnyczya-ministra-soczpolityky/ (дата звернення: 26.09.2025).

4. Садрицька С. Професійні компетентності соціальних працівників: зміна пріоритетів в умовах війни. *SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2022. № 12. С. 14-23. URL : https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/download/21435/19984 (дата звернення: 26.09.2025)

5. Соціальна реабілітація. Повоєнна адаптація : освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. 37 с. URL : https://drive.google.com/file/d/1xMmeQTC95X 8Qqf4-4wZTrBoDg3SgBXUE/view (дата звернення: 26.09.2025)

6. Школяр Л., Бирса Н. Особливості професійної підготовки фахівців соціальної роботи в умовах дії воєнного стану в Україні. *Наука і освіта*. 2023. № 4. С. 23-27. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/4.pdf (дата звернення: 26.09.2025).

Юлія Борисова,
кандидатка соціологічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Підготовка фахівців соціальної сфери в умовах закладів вищої освіти України з початком повномасштабної війни рф проти України набула низки особливостей. Вони пов'язані не тільки з безпековими викликами, що позначилися на організації навчального процесу, але й з трансформацією змісту освітніх програм. Перелік освітніх компонентів, що формують загальні та спеціальні компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи, суттєво доповнився дисциплінами, орієнтованими на роботу з різними категоріями цивільного населення, що постраждало від війни, та комбатантами. Особливо важливим в умовах сьогодення є формування у студентів знань та вмінь, пов'язаних із наданням фахової соціально-психологічної підтримки і сучасних соціальних послуг з врахуванням реалій воєнного часу і масштабів внутрішнього переміщення населення. Не менш актуальними для майбутніх соціальних менеджерів є навички проєктної діяльності задля комплексного вирішення соціальних проблем, з якими українські громади стикаються під час війни.

Особливо цінною складовою нових освітніх програм зі спеціальності І10 *Соціальна робота і консультування* стають дисципліни, спрямовані на комплексне вивчення і розуміння різних аспектів травматичного досвіду клієнтів, психологічних наслідків війни, специфічних потреб різних соціальних груп з метою подальшої організації процесу надання необхідних соціальних послуг. Як зазначають вітчизняні фахівці, аналіз організаційного ресурсу підготовки соціальних працівників до взаємодії із складними категоріями клієнтів дозволяє говорити про наявність проблем, пов'язаних із недостатністю психологічної компетентності, комунікативних навичок, навичок вирішення конфліктів, інколи, організаторських здібностей фахівців; це спричинено появою нових категорій клієнтів, їх важкого емоційного стану після пережи-того, а також деякими змінами в менеджменті організації [1, с. 30].

Комплексний характер життєвих складнощів, з якими стикається населення в умовах війни, акцентує увагу на міждисциплінарному підході як основі діяльності практичних соціальних працівників і соціальних менеджерів. Спроможність ефективно взаємодіяти з іншими фахівцями (медиками, реабілітологами юристами, психологами, педагогами) в умовах міждисциплінарних команд – серед провідних компетентностей майбутніх спеціалістів системи соціальних служб.

Невід'ємною складовою підготовки фахівців із соціальної роботи є навчання навичкам використання онлайн-платформ, спеціальних програм і застосунків; це не тільки оптимізує навчальний процес, але й формує належну орієнтацію на активне застосування цифрових інструментів у процесі надання соціальних послуг та в професійній комунікації. Крім того, в останній період намітилася стійка тенденція щодо доповнення обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів, які опановують студенти, участю у заходах неформальної та інформальної освіти, в т. ч. онлайн-курсах професійного спрямування. Власне, розвиток неформальної освіти як такої в свій час був стимульований невідповідністю наявних систем освіти потребам подальшого розвитку інформаційного суспільства [3, с. 49].

Важливим в сучасних умовах є розширення практичної складової підготовки фахівців із соціальної роботи у вітчизняних закладах вищої освіти. Показовим у цьому аспекті можна вважати досвід кафедри соціальної роботи та управління соціальними процесами Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара: не зважаючи на труднощі воєнного часу, студенти спеціальності «Соціальна робота і консультування» мають можливість проходити навчальну (ознайомчу) та виробничу практику на базі установ соціального захисту і практичної соціальної роботи, неурядових організацій і благодійних фондів, закладів ювенальної пробації і превенції. Заняття організовані у інтерактивному форматі та спираються на використання інноваційних педагогічних технологій (рольові і ділові ігри, вікторини, майстер-класи, кейс-метод та ін.), що дозволяє якнайглибше засвоювати прийоми ефективної роботи з клієнтами різного віку, зважаючи на їх життєвий досвід, статусні, культурні характеристики, демонструючи гендерно чутливий підхід.

В умовах сьогодення соціальна робота як практична діяльність та гнучка, динамічна система теоретичних і методологічних положень, що постійно розвиваються, реагуючи на змінювані соціальні умови, потребує нових освітніх рішень; має трансформуватися «підготовка фахівців соціальної сфери для діяльності з населенням в умовах небезпеки, забезпечення захисту в надзвичайних обставинах» [2, с.180]. Доцільною є подальша адаптація освітнього процесу до нових викликів з посиленням уваги до інструментів психологічної підтримки його суб'єктів, навчання студентів навичкам саморегуляції та управління стресом, ключовим засадам супервізії для молодих фахівців, що стикаються з травмами і кризовими життєвими обставинами своїх клієнтів. Це важливо для формування спроможності фахівців успішно справлятися зі складними та відповідальними професійними завданнями з підвищення резильєнтності громад в умовах війни та забезпечення благополуччя суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутиліна О., Нестеренко Д. Актуальні напрями підготовки соціальних працівників до роботи з ветеранами війни, які мають ПТСР внаслідок участі у бойових діях. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 3. С. 26-32. URL : https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.4 (дата звернення: 26.09.2025)

2. Максимовська М., Поляничко А., Логовський І. Соціальна робота у сфері безпеки населення. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. Вип. 2(11). С.173–184.

3. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

Андрій Гірник,
кандидат філософських наук,
професор кафедри психології та педагогіки?
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ПСИХОЛОГІВ І ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Ветерани війни – це досить чисельна група в Україні. На 1 липня 2025 року в Єдиному державному реєстрі ветеранів війни (ЄДРВВ) налічувалося 1285984 особи зі статусом учасника бойових дій [1]. На кінець війни прогнозується, що кількість ветеранів разом з членами їх сімей (які також потребують психологічної допомоги) зросте до 5 - 6 мільйонів осіб. Тому завдання підготовки психологів та соціальних працівників для роботи з ветеранами є нагальним і вже зараз потрібно адаптувати навчальні програми під це завдання. Важливим, на наш погляд, є першочергове залучення самих ветеранів на навчання. Навчаючи ветеранів необхідних для психолога і соціального працівника знань і вмінь ми реалізуємо два завдання:

1) сприяємо психологічній реабілітації ветерана, бо вважається, що вивчення психології допомагає людині зрозуміти свої проблеми і почати їх вирішувати, тож це можливість психологічної реабілітації для тих, хто цього потребує;

2) готуємо психологів і соціальних працівників, які розуміють специфіку своїх клієнтів (ветеранів) і яким ті схильні довіряти, бо відомо, що поранені бійці і ветерани вважають, що їх зможе зрозуміти і допомогти їм лише людина, яка має досвід участі у боях, мала схожі переживання. На думку значної частини ветеранів, цивільні не розуміють військових, мають різні з ними цінності, перебувають «у іншій реальності» [3]. Тому цивільні психологи і психотерапевти, а також військові психологи, що не мають досвіду перебування на передовій, не викликають довіри і ветерани часто відмовляються від психологічної допомоги, яку їм, наприклад, пропонують під час перебування у госпіталі [2, с. 133]. Підготовка ветеранів в магістратурі з психології є, на нашу думку, такою формою їхньої реінтеграції, яка буде враховувати їхній досвід військової служби як цінну частину їхнього професійного досвіду у майбутній професії. Такий підхід можливий не у всіх професіях, але він може бути реалізований стосовно ветеранів з вищою освітою, які через поранення чи інші причини не можуть продовжувати роботу за раніше здобутою професією (наприклад, офіцери, що мають поранення, які роблять неможливим продовження армійської служби), але можуть здобути вищу психологічну освіту і ефективно, з розумінням психології учасника бойових дій допомагати іншим ветеранам адаптуватися до цивільного життя.

Підготовка високопрофесійних фахівців, готових застосовувати сучасні технології психологічної допомоги, на яких є високий попит, має посприяти руйнуванню шкідливого стереотипу «благодійного працевлаштування» (тобто працевлаштування через повагу і вдячність), коли у ветерані бачать «жертву війни», а не героя, захисника Батьківщини, що пройшов через низку екстремальних ситуацій і здобув цінний досвід. Це важливо з огляду на те, що перехід ветерана до цивільного життя супроводжується виробленням нової повоєнної ідентичності, яка має відновити самостійний довготривалий горизонт планування – одне з ключових завдань для ветерана/-ки.

Можливості для здобуття освіти ветеранами відкриває реалізація частини першої статті 30 Закону України «Про зайнятість населення», за яким Державна служба зайнятості видає одноразово ваучер для підтримання конкурентоспроможності учасників бойових дій шляхом підготовки за спеціальністю для здобуття ступеня магістра на основі ступеня бакалавра або магістра, здобутих за іншою спеціальністю. Навчання можливе за професіями та спеціальностями, які включені до Переліку професій, спеціальностей, для навчання за якими може бути виданий ваучер (затвердженим наказом Міністерства економіки України від 11.04.2023 № 2040, який зареєстровано в Міністерстві юстиції України 12.05.2023 за № 793/39849). Спеціальності «Психологія», «Соціальна робота та консультування» включені до цього переліку. На жаль, нам відомий лише один випадок, коли невеличка група ветеранів (7 осіб) скористалася можливістю отримати ваучер на навчання за спеціальністю «Психологія». Причини, що заважають ширшому впровадження практики отримання ваучера на освіту за спеціальностями «Психологія» і «Соціальна робота» потребують вивчення і усунення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адміністративні дані в значенні Закону України «Про державну статистику», що збираються Міністерством у справах ветеранів України. Кількість учасників бойових дій 1.07.2025. URL : https://data.gov.ua/dataset/034f43a4-133a-498f-8478-6076ed1013e4 (дата звернення: 24.09.2025).

2. Від поранення до повернення. Етнографічне дослідження шляху ветеранів та їхніх близьких / [Тіна Полек, Євген Лисенко, Олексій Москаленко, Денис Султангалієв, Любов Галан]; За заг.ред.Л.Галан., Д. Султангалієва. Київ, 2023.

3. Гірник А., Андреєва Б., Муравка М. Уявлення військових і цивільних про складнощі в комунікації. *Особистість у просторі проблем XXI століття* : *програма і матеріали наук.-практ. конференції.* (м. Київ, березня 2025 р.). К. : ПП «Діректлайн», 2025. С. 24–27.

Олег Діброва,
Керівник проєктів Всеукраїнського громадського центру «Волонтер»,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

Андрій Слісарчук,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

СОЦІАЛЬНА РОБОТА НА ДЕКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЯХ: СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЯК БАР'ЄР ВІДНОВЛЕННЯ

Тема професійного вигорання соціальних працівників сьогодні є однією з найбільш обговорюваних у практиці соціальної роботи, особливо у громадах, які нещодавно зазнали деокупації. У цих територіях люди пережили втрату близьких, вимушене переселення, руйнування житла, а іноді й тривале життя в умовах окупації. Саме соціальні працівники стають першими, до кого звертаються мешканці по допомогу, і саме на їхніх плечах лежить завдання організації підтримки, координації соціальних послуг та надання емоційної опори.

Разом із тим сама ця професія у таких умовах стає надзвичайно вразливою. Високий рівень стресу, відсутність належних ресурсів, велика кількість звернень, брак відчуття безпеки та невизначеність майбутнього території створюють ситуацію постійного перевантаження. Це призводить до того, що соціальні працівники швидко вичерпують власні сили і стають схильними до синдрому професійного вигорання.

Професійне вигорання – це комплексне явище, яке супроводжується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням професійної ефективності. Класичне визначення належить Маслач і Лейтеру [4], які наголошували на триєдності цього синдрому: вичерпання ресурсів, відчуження від клієнтів і втрату відчуття значимості.

У вітчизняному контексті Я. Юрків [6] підтверджує, що соціальні працівники опиняються в зоні найвищого ризику через постійний контакт із травмою та стресом клієнтів.

У дослідженні О. Діброви та Т. Лях [1] також виокремлено низку ключових чинників, що впливають на появу вигоряння у фахівців, які працюють в умовах деокупованих територій: емоційне виснаження, відчуття професійної неефективності, організаційна нестабільність, надмірне навантаження, дефіцит соціальної підтримки, вторинна травматизація, етичні дилеми та професійна ізоляція.

МОЗ України у своєму матеріалі «Вигорання на роботі: причини, ознаки та способи подолання» [5] звертає увагу на такі ключові причини, як надмірне навантаження, постійні дедлайни, високі очікування та нечіткі обов'язки.

Дослідження Віктора Ляха підсилюють ці висновки. Зокрема, у співавторстві з Дулею [3] він проаналізував проєктну діяльність Фонду «Східна Європа», наголосивши на складних умовах реалізації соціальних програм у громадах з великою кількістю вразливих груп. В іншій роботі В. Лях, Р. Вайнола і М. Лехолетова [2] висвітлили технологічні принципи соціального проєктування, підкресливши, що саме інноваційні та цифрові рішення є дієвим механізмом зменшення навантаження на працівників соціальної сфери.

Улітку 2025 року авторами статті було проведено експертне інтерв'ю з 8 соціальними працівниками соціальних служб і неурядових організацій у деокупованих територіальних громадах Херсонської області. Інтерв'ю проводилися з дотриманням етичних норм, із акцентом на особистий досвід, чинники вигорання та бачення шляхів його профілактики.

Аналіз отриманих даних дозволив виокремити кілька груп чинників:

1. *Індивідуальні:* емоційне виснаження, безсоння, відчуття безсилля.
2. *Організаційні:* нечіткі обов'язки, брак ресурсів, відсутність супервізії.
3. *Соціально-контекстуальні:* наслідки війни, постійна вторинна травматизація, невизначеність майбутнього громад.

Соціальні працівники наголошували, що найбільш руйнівним є відчуття самотності у своїй професії: *«Ми підтримуємо інших, але самі залишаємося без підтримки»*.

Таблиця 1

Результати аналізу чинників, наслідків і форм подолання професійного вигорання соціальних працівників у деокупованих громад

Категорія чинників	**Приклади з інтерв'ю**	**Наслідки для фахівців**	**Пропозиції соціальних працівників та експертів**
Індивідуальні	Виснаження, безсоння, цинізм, втрата мотивації	Зниження професійної ефективності, емоційні зриви	Тренінги зі стресостійкості, індивідуальні консультації психолога, організація відпочинку
Організаційні	Нечіткі функції, перевантаження, відсутність супервізії	Відчуття неефективності, вигорання	Впровадження регулярної супервізії, розподіл навантаження, гнучкі графіки
Соціально-контекстуальні	Постійні історії травм клієнтів, відсутність безпеки, руйнування інфраструктури	Вторинна травматизація, хронічний стрес	Групові форми підтримки, кризові інтервенції, міжсекторальна взаємодія
Суспільно-політичні	Невизначеність відбудови, недостатнє фінансування соціальних служб	Демотивація, професійна ізоляція	Державні програми підтримки, стабільне фінансування, визнання ролі соціальної роботи
Системно-інноваційні	Брак цифрових рішень, адміністративне перевантаження, слабкі горизонтальні зв'язки між організаціями	Зростання бюрократичного тиску, відчуття безсилля	Використання цифрових технологій для оптимізації роботи; розвиток мереж громадських організацій; інституційне підсилення громадянського сектору (Liakh, 2024; Liakh & Dulya, 2024)

Отже, як засвідчили результати проведеного авторами статті дослідження, професійне вигорання соціальних працівників у деокупованих громадах є

результатом поєднання індивідуальних, організаційних та соціально-контекстуальних чинників. Профілактика цього синдрому потребує системних рішень: від запровадження регулярної супервізії та психологічної підтримки до розробки державних політик, які забезпечать сталість соціальних послуг.

Здобуті дані, разом із напрацюваннями В. Ляха, президента Фонду Східна Європа, та А. Дулі, старшого викладача кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Університету Грінченка, підтверджують: ефективна профілактика вигоряння в деокупованих громадах вимагає не лише підтримки окремого працівника, а й інституційного підсилення громадянського сектору, технологізації соціальних послуг і гнучких системних рішень. Без психологічно стійких соціальних працівників неможливе якісне відновлення громад і повернення людей до повноцінного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dibrova O., Liakh T. Preventing professional burnout among social work specialists in deoccupied territorial communities: results of a focus group study. *Social pedagogy: theory and practice*. 2025. No. 2. P. 55–62. URL : https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-2-55-62 (date of access: 07.09.2025).

2. Liakh V., Vainola R., Lekholetova M. Technological principles of social projecting in the civil society organizations' activities in ukraine. *Society. Integration. Education. proceedings of the international scientific conference*. 2024. Vol. 1. P. 724–735. URL : https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7894 (date of access: 07.09.2025).

3. Лях В., Дуля А. Проєктна діяльність міжнародної благодійної організації «Фонд Східна Європа» із соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11, No. 3. 360–372. URL : https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.3.5 (дата звернення: 25.09.2025).

4. Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

5. Вигорання на роботі: причини, ознаки та способи подолання. Міністерство охорони здоров'я України. URL : https://moz.gov.ua/uk/vigorannya-na-roboti-prichini-oznaki-ta-sposobi-podolannya (дата звернення: 05.09.2025).

6. Юрків Я.. Профілактика синдрому професійного вигорання у соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. 1(1). С. 283–289.

Ольга Донченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Катерина Петровська,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ НАСЛІДКИ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ДЛЯ ВЕТЕРАНІВ

Збройна агресія Російської Федерації проти України, яка почалась у 2014 році та переросла у повномасштабну війну в лютому 2022 року, спричинила безпрецедентну кількість мобілізацій, втрат, поранень та психологічних травм серед військовослужбовців. Станом на середину 2024 року в Україні офіційно зареєстровано понад 1,3 мільйона осіб зі статусом ветерана війни, і ця кількість, за прогнозами Міністерства у справах ветеранів, може зрости до 5-6 мільйонів у поствоєнний період, враховуючи також членів їхніх родин [1]. Відповідно, постає масштабна суспільна потреба в ефективних системах соціально-психологічної підтримки та реінтеграції учасників бойових дій.

Психосоціальні наслідки війни охоплюють широкий спектр розладів, порушень і труднощів, що виникають у результаті перебування особи в екстремальних бойових умовах та повернення до мирного життя. Ці наслідки є не лише індивідуальною психологічною проблемою, а й соціальним явищем, що безпосередньо впливає на родини, громади та суспільство загалом. За даними Центру громадського здоров'я МОЗ України, від 20% до 40% військовослужбовців демонструють симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії або тривожних розладів, і потребують кваліфікованої психологічної допомоги [4].

Окрім суто психологічних наслідків, ветерани стикаються із соціальною ізоляцією, труднощами у відновленні родинних стосунків, конфліктами на побутовому рівні, зниженням рівня працездатності, а також з відчуттям нерозуміння і стигматизації з боку суспільства. За даними УВФ, майже 36% ветеранів відчувають, що їхня соціальна роль у мирному житті «непомітна» або «неактуальна» [4].

Наукова література з цієї теми підтверджує, що психосоціальні наслідки війни носять багатовимірний характер. Так, І. Клименко, С. Лобанов, Т. Зайчикова, Р. Ільченко, досліджуючи поняття травматичного стресу, наголошував на тому, що бойові дії призводять не лише до психологічної дестабілізації, але й до глибоких змін у системі міжособистісних зв'язків, що ускладнює адаптацію до мирного життя. Подібну думку висловлює і М. Пустовойт, який вивчає посттравматичну динаміку у військових та зазначає, що навіть за умов терапевтичного втручання соціальна самореалізація ветерана може залишатися заблокованою через комплекс провини та втрати довіри. У дослідженнях К. Кравченко, О. Тімченко, Ю. Широбокова підкреслюється важливість культурного та соціального контексту у подоланні психосоціальних наслідків війни. Зокрема, у країнах із сильною традицією колективізму (включно з Україною) ветерани частіше орієнтовані на групову підтримку, однак водночас частіше стикаються зі стигматизацією через звернення по психологічну допомогу.

Психосоціальні наслідки війни є багаторівневим феноменом, що вимагає системного аналізу. Найбільш поширеними психологічними травмами, з якими стикаються ветерани, є: *посттравматичний стресовий розлад (ПТСР); депресія; тривожні розлади; розлади адаптації; синдром провини вцілілого* (див. рис. 1.).

Рис. 1. Психологічні виклики ветеранів.

Окрім психологічних травм, ветерани часто стикаються з соціальними проблемами, які ускладнюють їхню адаптацію до мирного життя: проблеми із працевлаштуванням; проблеми у відносинах; соціальна ізоляція; проблеми із житлом; зловживання психоактивними речовинами (див. рис. 2.).

Рис. 2. Соціальні виклики, з якими стикаються ветерани.

Для узагальнення ключових проблем, з якими стикаються ветерани у процесі повернення до мирного життя, доцільно представити їх у вигляді структурованої таблиці 1. Такий підхід дозволяє не лише класифікувати основні наслідки, але й відобразити їх прояви та потенційні ризики для реінтеграції.

Особливої актуальності набуває проблема *посттравматичного стресового розладу (ПТСР)* – одного з найбільш вивчених, але складно діагностованих і лікуваних станів. Симптоми ПТСР включають нав'язливі спогади про події, нічні кошмари, емоційну відстороненість, підвищену тривожність, дратівливість, а також уникання ситуацій, які нагадують про травмуючий досвід [2]. За оцінками фахівців Національного університету охорони здоров'я України, близько 1 з 4 демобілізованих військовослужбовців демонструє симптоматику, що відповідає критеріям ПТСР, однак лише невелика частка з них звертається по професійну допомогу [3].

Наступною критичною проблемою є *соціальна ізоляція*, яка виникає внаслідок того, що ветерани не завжди можуть адаптуватися до мирного ритму життя, не мають спільних точок дотику з цивільним населенням, відчувають себе відчуженими. Це, своєю чергою, сприяє формуванню вторинних порушень – зниженню самооцінки, схильності до аутоагресії, вживанню психоактивних речовин, зростанню ризику суїцидальної поведінки [4].

Окрім ПТСР та соціальної ізоляції, вагомими психосоціальними наслідками війни є *депресивні стани*, які виникають як реакція на втрату бойових побратимів, фізичні травми, розчарування в очікуваннях та неможливість реалізувати себе в післявоєнному житті. Дослідження показують, що депресивні симптоми виявляються у 30-40% українських ветеранів протягом першого року після демобілізації [4]. У порівнянні з загальним населенням, у демобілізованих ризик клінічної депресії у 2–3 рази вищий [1].

Ще однією актуальною проблемою є *тривожні розлади* – постійне відчуття загрози, внутрішнього напруження, панічні атаки. За спостереженнями клінічних психологів, тривожність часто маскується під соматичні симптоми: безсоння, тахікардію, порушення апетиту [4].

Не менш важливим аспектом є *деструкція сімейних відносин*, яка виникає через емоційну замкнутість ветерана, втрату контакту з дітьми, непорозуміння з боку партнерів, які не мають досвіду війни. За статистикою, у перший рік після повернення з війни кількість розлучень серед демобілізованих зростає в середньому на 28% [1].

Крім того, *економічні труднощі та проблеми працевлаштування* поглиблюють психосоціальну дезадаптацію. Багато ветеранів повертаються до зміненого ринку праці, втрачають кваліфікацію або стикаються з дискримінацією. Дані Центру зайнятості ветеранів свідчать, що рівень безробіття серед колишніх військових у 2023 році був майже вдвічі вищим, ніж у загальній популяції працездатного населення [4].

З цими чинниками часто пов'язане *зловживання алкоголем або іншими психоактивними речовинами (ПАР).* Алкоголь слугує засобом тимчасового зняття напруги, проте в перспективі лише посилює симптоматику ПТСР і депресії. Близько 18% ветеранів повідомляють про часте вживання алкоголю як «єдиного способу впоратися з тривогою» [4].

Таблиця 1.

Основні психосоціальні наслідки війни для ветеранів України

Тип наслідків	Прояви	Орієнтовна поширеність (% серед ветеранів)	Потенційні ризики
Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)	Флешбеки, уникання, гіпертривожність, емоційна відстороненість	20–40%	Психічна дестабілізація, ризик самоушкодження або самогубства
Депресія	Пригнічення, втрата інтересу, апатія, думки про смерть	30–40%	Порушення соціальних контактів
Тривожні розлади	Панічні атаки, безсоння, соматичні скарги	15–25%	Девіантна поведінка, криміналізація, безпритульність
Соціальна ізоляція	Відчуження, замкнутість, втрата соціальних зв'язків	25–40%	Соціальна дезадаптація, загроза маргіналізації
Проблеми в сім'ї	Конфлікти, розлучення, емоційна дистанція	20–35%	Сімейні конфлікти
Зловживання ПАР	Алкоголізація, наркотики, залежності	10–20%	Зниження якості життя, потреба в довготривалому медичному супроводі
Труднощі з працевлаштуванням	Безробіття, професійна дезадаптація, дискримінація	до 40%	Залежність від державної підтримки, економічна нестабільність

Наведена таблиця демонструє багатовимірність психосоціальних наслідків війни, з якими стикаються українські ветерани. Важливо усвідомлювати, що ці наслідки є взаємопов'язаними та часто посилюють один одного. Наприклад, економічна нестабільність може поглиблювати емоційні розлади, а соціальна ізоляція – ускладнювати доступ до медичної чи психологічної допомоги. Це підкреслює необхідність мультидисциплінарного підходу до реабілітації, який враховує весь спектр проблем, а не лише окремі симптоми. Такий підхід має стати основою формування ефективних індивідуальних та групових програм психосоціальної підтримки ветеранів.

Суспільство відіграє важливу роль у підтримці ветеранів та їхній адаптації до мирного життя. Важливо (див. рис. 3.):

Рис. 3. Цикл підтримки ветеранів суспільством.

1. Підвищувати обізнаність про психосоціальні наслідки війни. Це може допомогти зменшити стигму, пов'язану з психологічними проблемами, та заохотити ветеранів звертатися за допомогою.

2. Забезпечення доступу до якісної психологічної допомоги є критично важливим для лікування психологічних травм та сприяння адаптації ветеранів до мирного життя.

3. Підтримка ветеранських організацій, які надають ветеранам широкий спектр послуг, може допомогти їм отримати необхідну підтримку та ресурси.

4. Створення сприятливого середовища для ветеранів, де вони відчувають себе прийнятими та цінними, може допомогти їм інтегруватися в суспільство та відновити своє життя.

5. Виявлення поваги та вдячності ветеранам за їхню службу може допомогти їм відчути себе цінними та важливими членами суспільства.

Таким чином, можна зазначити, що адаптація ветеранів до мирного життя є складним і тривалим процесом, який потребує комплексного підходу. Важливими складовими цього процесу є (див. рис. 4.):

Психологічна допомога. Психотерапія, особливо когнітивно-поведінкова терапія та терапія експозицією, є ефективними методами лікування ПТСР, депресії та інших психологічних проблем.

Медикаментозне лікування. У деяких випадках може бути необхідним медикаментозне лікування для полегшення симптомів депресії, тривоги та інших розладів.

Соціальна підтримка. Підтримка від сім'ї, друзів, ветеранських організацій та спільноти є важливою для адаптації ветеранів до мирного життя.

Програми працевлаштування, які надають ветеранам необхідні навички та підтримку, можуть допомогти їм знайти роботу та повернутися до економічної активності.

Житлові програми, які надають ветеранам доступне та безпечне житло, можуть допомогти їм стабілізувати своє життя та зосередитися на відновленні.

Освітні програми можуть допомогти ветеранам отримати нові навички та знання, що підвищить їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Реабілітаційні програми, які включають фізичну терапію, трудотерапію та інші види реабілітації, можуть допомогти ветеранам відновити фізичне здоров'я та функціональність.

Участь у групах підтримки, де ветерани можуть ділитися своїм досвідом та отримувати підтримку від інших, хто пережив подібні травми, може бути дуже корисною.

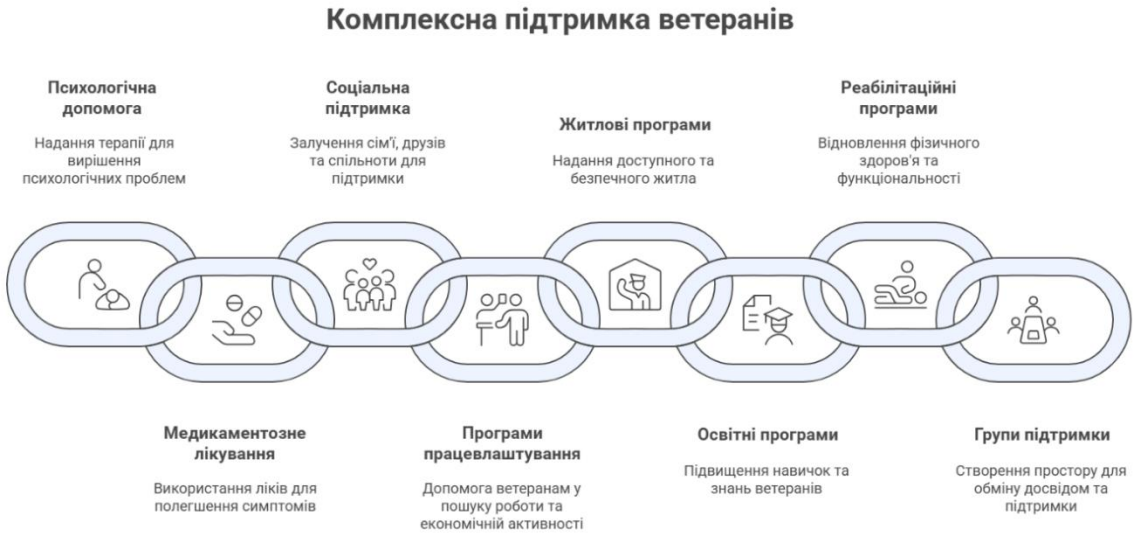

Рис. 4. Комплексний підхід у підтримці ветеранів.

Отже, психосоціальні наслідки війни мають системний характер і вражають усі ключові сфери життєдіяльності ветерана: психологічну, соціальну, професійну та сімейну. Їх багатовимірність вимагає не лише медичного втручання, а й соціальної підтримки, включення громади, ефективної державної політики. Підкреслимо, що більшість існуючих втручань мають фрагментарний характер, не забезпечують довготривалої підтримки й не враховують індивідуальні особливості психотравматичного досвіду ветеранів. Таким чином, потреба в дослідженні ефективності індивідуальних та групових реабілітаційних програм є не лише науково обґрунтованою, а й соціально нагальною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітична інформація за даними Міністерства у справах ветеранів України (2022). URL : https://data.mva.gov.ua/ (дата звернення: 10.04.2025).

2. Балабан І., Петровська К. Роль родинного оточення у процесі соціально-психологічної адаптації ветеранів до цивільного. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23-24 квітня 2025 року): збірник тез. Запоріжжя: БДПУ, 2025. 417 с. С. 384–386.

3. Донченко О., Петровська К. Індивідуальні та групові програми реабілітації ветеранів: підходи та ефективність. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки,*

проблеми, перспективи розвитку: *матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23-24 квітня 2025 року): збірник тез.* Запоріжжя: БДПУ, 2025. 417 с. / С. 390-393.

4. Український ветеранський фонд. Офіційний сайт. URL : https://www.veterans.org.ua/ (дата звернення: 05.08.2025).

5. Швець О. До проблеми соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, ветеранів/учасників бойових дій до цивільного життя. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 13 травня 2025 року. Том 1. Суспільні науки.* Запоріжжя : БДПУ, 2025. 562 с. С. 354–358.

Тетяна Захаріна,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВІЙСЬКАХ

Актуальність соціальної роботи у військах зумовлена багатьма факторами, які впливають на життя військовослужбовців та їхніх родин. Здійснення ефективної соціальної роботи сприятиме поліпшенню якості життя військовослужбовців через призму надання їм необхідної підтримки та ресурсу для подолання викликів, з якими вони стикаються. Отже, інвестування в розвиток соціальної роботи у військах є важливим завданням для держави в цілому та суспільства зокрема.

Здійснений аналіз вітчизняного [12; 13; 14] та зарубіжного [5; 7] досвіду щодо дослідження проблеми соціальної роботи у військах переконує, що зазначена проблема досить широко представлена у працях науковців, які займалися дослідження проблем підтримки і допомоги ветеранів на різних рівнях його функціонування. Наукові дослідження вчених [5; 7; 12; 13; 14] демонструють значну кількість моделей та підходів до організації соціальної роботи у військах, які вибудовані відповідно до культурних, економічних та політичних аспектів тієї країни у якій вони здійснюють науковий пошук.

Мета дослідження полягає у здійснені порівняльного аналізу зарубіжного досвіду соціальної роботи у військах, зокрема у Великій Британії, Німеччині та США.

Актуальність дослідження проблеми соціальної роботи у військах обумовлена сучасними викликами, які породжені російсько-українською війною. Соціальна робота у військах є видом соціальної роботи і «характеризується тим же об'єктом – людиною» [13]. Проте, предмет соціальної роботи у військах – це соціальна допомога та соціальний захист потребуючій людині, яка пов'язана із військом [12]. Здійснений аналіз наукових праць вчених, коло наукових інтересів яких пов'язано із соціальною роботою у військах, дає підстави стверджувати, що поняття «соціальна робота у військах» ототожнюється із поняттям «військова соціальна робота». Відтак, у контексті нашого дослідження зазначимо, що військова соціальна робота – це «наука про становлення, розвиток, здійснення добротворення у війську, про організацію соціального обслуговування та надання відповідної соціальної допомоги військовослужбовцю, а також усім, хто має або мав певне відношення до оборони Вітчизн» [13]. Тобто, військова соціальна робота спрямована на соціальний захист, соціальне обслуговування, психологічну та соціальну допомогу і підтримку військовослужбовців і членів їх родин, діяльність яких пов'язана із військовою службою. Визначене змістовне наповнення поняття «військова соціальна робота» дозволяє нам здійснити порівняльний аналіз соціальної роботи у військах у зарубіжних країнах через призму визначених його складових.

Отже, досліджуючи проблему соціальної роботи у військах у США, варто заначити, що вона активно розвивається завдяки наявності програм, які спрямовані на забезпечення психологічної підтримки, фізіологічної підтримки (реабілітація) та на процес повернення ветерана у соціум, тобто на проблему адаптації. Проаналізуємо деякі програми, які сприяють розвитку соціальної роботи у військах у США. Заслуговує на увагу програма «Warrior Care» [11].

Основна мета її полягає у наданні медичних, психологічних та соціальних послуг військовослужбовцям, які мають поранення. Наявність Центрів психологічної підтримки сприяє забезпеченню доступу військовослужбовців до професійних психологів та соціальних працівників, які спеціалізуються на проблемах ветеранів [2; 8; 9]. Важливо закцентувати увагу на наявності у США соціальних програм, які спрямовані на підтримку родин військовослужбовців. Соціальні програми через тренінгову діяльність і створення груп підтримки для родин військовослужбовців підтримують їх і готують до повернення члена родини із зони бойових дій. Ефективність соціальної роботи у військах у США обумовлена розвинутою системою соціальної роботи у військах у США та наявністю високого рівня фінансування та широким спектром послуг.

Доречним на наше переконання, у контексті нашого дослідження проаналізувати соціальну роботу у військах у Великій Британії. Досить ефективною є програма «Veterans' Gateway», яка надає ветеранам інформацію про доступні послуги у громаді, включаючи житло, освіту та психологічну підтримку [3]. Значна увага у Великій Британії надається психологічній підтримці ветеранів. Вирішенням проблеми надання психологічної підтримки ветеранам займається Служба охорони здоров'я, яка надає спеціалізовану допомогу ветеранам із посттравматичним стресовим розладом [1; 6]. Важливо відзначити роль громадського сектору у підтримці ветеранів і формування політики соціальної роботи у військах. Відтак, громадська організація «Help for Heroes», активно залучаються до підтримки ветеранів через програми реабілітації та інтеграції [4]. Таким чином, британська модель соціальної роботи у військах фокусує увагу на налагодженні партнерської взаємодії між державними структурами та громадськими організаціями.

Наступна країна, яка внесла значний вклад у розвиток соціальної роботи у військах – це Німеччина. У зазначеній країні створені військові соціальні служби, які мають на меті надати консультаційну підтримку військовослужбовцям та членам їх родин у питаннях житла, освіти та працевлаштування [10]. Психологічна підтримка у Німеччині здійснюється через систему охорони здоров'я, яка має програми лікування посттравматичних стресових розладів та інших психічних розладів у ветеранів [7]. Наявність значної кількості спортивних програм і активностей, сприяє реабілітації ветеранів [5]. Отже, німецька модель соціальної роботи у військах визначається інтеграцією медичних і соціальних послуг для ветеранів.

Здійснивши аналіз соціальної роботи у військах у таких країнах як США, Велика Британія та Німеччина, важливим у контексті дослідження, є виділення подібних та відмінних аспектів здійснення соціальної роботи у військах. Отже, нами визначено *спільні аспекти* соціальної роботи у військах, які стосуються:

– психологічної підтримки – у трьох країнах, які підлягали аналізу наявні програми, які спрямовані на допомогу у подоланні психічних травм у ветеранів;

– співпраці з громадськими організаціями – у кожній країні ми можемо спостерігати ефективну створену систему співпраці між державними структурами та громадськими організаціями, що сприяє комплексному підходу до вирішення проблем ветеранів і задоволення їх потреб;

– адаптації ветеранів – наявність у трьох країнах програми, які спрямовані на процес повернення ветерана у невоєнний соціум з метою створення умов для успішного процесу їх соціальної реінтеграції у соціум.

Окрім виділених спільних аспектів соціальної роботи у військах нами визначено відмінності у їх діяльності із ветеранами:

– фінансування програм - у США фінансування програм значно вище, ніж у Великій Британії чи Німеччині;

– структура програм – у Німеччині більше уваги приділяється фізичній реабілітації, тоді як у США акцент на психологічній підтримці;

– участь громади - у Великій Британії громадські організації проявляють більш активну позицію у процесі підтримки ветеранів порівняно з іншими країнами.

Отже, зарубіжний досвід соціальної роботи у військах демонструє різноманітність підходів до вирішення проблем військовослужбовців і членів їх родин. Кожна країна має свої сильні сторони, які можуть бути адаптовані для покращення системи соціальної підтримки в Україні. Важливо враховувати культурні та соціальні особливості при впровадженні нових ініціатив, з метою максимально ефективного задоволення потреб військовослужбовців та членів їх родин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Blesma. The Limbless Veterans. URL : http://surl.li/cmuqjy (дата звернення: 23.09.2025).

2. Evaluation of the Department of Veterans Affairs Mental Health Services. *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Health and Medicine Division; Board on Health Care Services; Committee to Evaluate the Department of Veterans Affairs Mental Health Services*. Washington (DC): National Academies Press (US). 2018. URL :http://10.17226/24915 (дата звернення 23.09.2025).

3. GOV.UK - The best place to find government services and information. Support for veterans and their families. URL : https://www.gov.uk/government/collections/find-support-for-veterans-and-their-families (дата звернення 23.09.2025).

4. Help for heroes. URL: https://www.helpforheroes.org.uk/our-impact/ (дата звернення 23.09.2025).

5. Kramp C. High level sport in the German armed forces - organization and impact on military sport. URL : https://www.milsport.one/medias/fdvprfiles.php?d=ZmljaGllcnM=&f=S3JhbXBfd2VidmVyc2lvbi5wZGY=&s=d9946fb1755e0918d197cb1169feb09a (дата звернення 23.09.2025).

6. NHS in England. Personalized care for veterans. URL : https://www.england.nhs.uk/personalisedcare/ipc-for-veterans/personalised-care-for-veterans/ (дата звернення 23.09.2025).

7. Randles R., Finnegan A. Veteran help-seeking behavior for mental health issues: a systematic review. *BMJ Mil Health. Westminster Centre for Research in Veterans, University of Chester Faculty of Health and Social Care, Chester*, UK. 2021. 99–104. URL :http://10.1136/bmjmilitary (дата звернення 23.09.2025).

8. U.S. Department of Veterans Affairs. VA mental health service. URL : https://www.va.gov/health-care/health-needs-conditions/mental-health/ (дата звернення 23.09.2025).

9. USA gov. Mental health and substance abuse help for veterans. URL : https://www.usa.gov/veterans-mental-health (дата звернення 23.09.2025).

10. USO. Military Mental Health and Morale Are the Top Priorities at USO Warrior Center in Germany. URL : https://www.uso.org/stories/3413-military-mental-health-and-morale-are-the-top-priorities-at-uso-warrior-center-in-germany (дата звернення 23.09.2025).

11. Warrior Care. Military Health System. URL: https://warriorcare.dodlive.mil/ (дата звернення 23.09.2025).

12. Давидова О., Нагірняк М. Основи військової соціальної роботи в Україні. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, курсантів та молодих вчених, 9 листопада 2022 р.*; [за ред.: Нагірняка М.Я.]. Львів. ЛДУ БЖД, 2022. С. 20–26.

13. Савицький В. До питання про предмет військової соціальної роботи. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право.* 2012. № 1. С. 103–111.

14. Шумейко А., Беспалько А. Основи військово-соціальної роботи в Збройних силах України та арміях провідних країн світу. *Соціальна робота. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* № 1(5). 2019. С. 6–10.

Наталя Захарова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

Наталія Мацейко,
старша викладачка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ РЕСУРС: ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЛЬ У ЗМІЦНЕННІ СУСПІЛЬСТВА

Поняття життєстійкості має глибокі історико-філософські та релігійні корені, що знайшли своє відображення у стоїцизмі, буддизмі, християнстві, ісламі та інших світоглядних системах. Упродовж століть людство намагалося осмислити, як зберігати внутрішню рівновагу перед обличчям втрат, страждань і життєвих проблем. У зв'язку з різноманітними політичними, інформаційними, соціально-економічними, екологічними та природними факторами й загрозами, умови, в яких протікає життєдіяльність сучасної людини, можна назвати стресовими та екстремальними. На нашу думку, саме тому науковці приділяють особливу увагу вивченню внутрішніх потенціалів людини, спрямованих на протистояння складним життєвим обставинам.

Вітчизняні дослідники життєстійкості особистості в умовах невизначеності зазначають, що перші системні дослідження стійкості розпочались у 1960-70-х роках завдяки роботам Еммі Вернер. У довготривалому дослідженні вона вивчала дітей із груп ризику й виявила, що значна частина з них, попри несприятливі умови, демонстрували здоровий розвиток [2]. Ці результати стали основою для першої хвилі досліджень, які зосереджувалися на виявленні рис особистості та зовнішніх факторів, що асоціювалися з вищою стійкістю. У цей період уперше сформувалися списки «ризиків» і «захисних чинників», які стали фундаментом для наступних етапів та стимулювали розвиток досліджень у даному науковому напрямку.

Згідно з офіційним визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), резилієнтність – це спроможність особи справлятися з важкими життєвими ситуаціями завдяки мобілізації власних ресурсів [1].

Тема життєстійкості є предметом наукових пошуків і досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених: Л. Александрова, С. Богомаз, С. Кобейса, Д. Кошаба, С. Кравчук, Т. Ларіна, Д. Леонтьєв, М. Логінова, С. Мадді, К. Маннапова, І. Мельничук, Т. Титаренко, А. Фомінова, О. Чиханцова та ін.

У науковій літературі поняття *резилієнтність* трактується неоднозначно, оскільки дослідники акцентують увагу на різних його аспектах. Загалом, термін вживається для опису здатності особистості або соціальних груп зберігати адаптивне функціонування та психоемоційну рівновагу попри вплив тривалих або інтенсивних стресових подій.

Життєстійкість (*англ. Hardiness*) – це особистісна риса або стиль функціонування особистості, який забезпечує стійкість до стресу та сприяє адаптації до життєвих труднощів.

Вперше даний термін був запропонований Сюзанною Кобаса (Suzanne C. Kobasa) у 1979 році як пояснення подолання високого рівня життєвого стресу. У наступні роки концепція resilience була поглиблена Сальваторе Мадді (Salvatore Maddi) у значенні відновлення після психотравми,

стійкого збереження стану благополуччя (well-being) у складних умовах життєдіяльності [4].

Поняття «резилієнтність» (від лат. *resilire* – «відскакувати», «повертатися») активно вживається в сучасній психології для позначення здатності особистості долати складні, стресові ситуації з мінімальними втратами й навіть особистісним зростанням. Історія наукового розвитку охоплює кілька хвиль досліджень, що поступово змінили уявлення про стійкість від індивідуальної риси до складного процесу, зумовленого взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників.

Сучасну інтерпретацію історичного розвитку наукового вивчення резилієнтності**,** ґрунтуючись, зокрема, на роботах провідних зарубіжних дослідників, запропонувала І. Мельничук. Авторка систематизувала накопичені знання та виокремила кілька етапів, що відображають еволюцію наукових уявлень про феномен стійкості в психології, теоретико-методологічні суперечності та дозволяють окреслити перспективи подальших міждисциплінарних досліджень в умовах нових соціальних викликів [3].

Перший етап (1970-1980-ті роки): усвідомлення наукової доцільності. Цей період пов'язаний із введенням поняття «резилієнтність» у науковий обіг. Хоча термін виник у технічних та екологічних контекстах, саме завдяки роботам дослідників цього періоду, він був адаптований до психологічної науки. На цьому етапі увага вчених була зосереджена на визнанні самого факту існування феномену стійкості до труднощів і формулюванні базових методологічних підходів. Дослідники почали виокремлювати специфічні аспекти поведінки людей, які, попри значні життєві труднощі, демонстрували позитивну адаптацію. У цей період також були закладені засади емпіричного дослідження, спрямовані на виявлення рис і поведінкових моделей, пов'язаних зі стійкістю, вивченням індивідуальних і середовищних факторів, що підтримують цю здатність.

Другий етап (1980-1990-ті роки) характеризується термінологічною нестабільність і теоретичними суперечностями. У цей час відбувалося активне формування термінологічного поля. Період характеризується спробами визначити межі та зміст поняття «резилієнтність». Водночас виникали термінологічні суперечності щодо його співвідношення з такими поняттями, як «стресостійкість», «адаптація», «життєстійкість». Різниця між цими поняттями не була чітко окреслена, що спричинило плутанину в науковому дискурсі. Поряд із цим, відбувалися суперечки щодо того, чи варто трактувати резилієнтність як стабільну особистісну рису, чи як динамічний процес, що залежить від контексту, віку та соціальних чинників. Незважаючи на дискусії, саме в цей період були започатковані фундаментальні емпіричні дослідження, які сприяли накопиченню теоретичної бази.

Третій етап (з 2000-х років до сьогодення) – етап інтеграції та міждисциплінарності. З початку XXI століття дослідження резилієнтності позначилися інтеграцією різних підходів та перейшли до рівня міждисциплінарного аналізу: розглядається як динамічний процес, що охоплює когнітивно-поведінкові, емоційні, соціальні та нейробіологічні компоненти; актуалізуються питання впливу культурного контексту, генетичних факторів, нейропсихологічних механізмів. Резилієнтність почала розглядатися як комплексне явище, що поєднує в собі адаптаційні здібності, емоційну саморегуляцію, здатність до рефлексії, моральну цілісність і установу на розвиток попри складні обставини. У цей період у науковому обігу поширилися поняття індивідуальної, групової, організаційної та соціальної життєстійкості.

Особливої актуальності поняття набуло в умовах глобальних криз, коли суспільства і держави були змушені мобілізувати свої адаптивні ресурси.

Сучасний стан вивчення резилієнтності інтегрується в урбаністику, розвиток територій, стратегічне планування та управління, гуманітарну допомогу. У науковому дискурсі з'явились інтегративні моделі розвитку життєстійкості через кризу (transformative resilience), тобто здатності громад долати колективні потрясіння, як-от стихійні лиха, терористичні акти, війни чи пандемії, які поєднують когнітивно-поведінкові, біологічні та соціальні підходи до вивчення стійкості.

Отже, у світі, сповненому викликів – від глобальних катастроф до локальних криз, поняття резилієнтності (resilience) стало надзвичайно актуальним. У науковому та прикладному дискурсі воно трактується як здатність особистості, спільноти, організації або системи адаптуватися, долати труднощі та навіть зміцнюватися під впливом стресу. Цей концепт пройшов складну еволюцію: від біологічного пояснення — до ключового поняття державної політики й безпеки. Поняття було адаптовано соціальними і психологічними науками для вивчення поведінки людини та суспільств у стресових умовах (М. Дідух, А. Ковальова, Л. Поміткіна, О. Федоренко) [2].

У XXI столітті resilience стає стратегічною категорією в галузі національної безпеки, оборони, цифрової безпеки та управління ризиками, входить у політико-управлінський простір: від окремих організацій до держав. Суть та значення поняття включається до стратегічних документів таких організацій, як НАТО, ЄС, ООН. Поняття національної резилієнтності описує здатність держави захищатися від гібридних загроз, дезінформації, економічних та енергетичних криз засобами «м'якої сили» та інформаційної війни.

Таким чином, резилієнтність інтегрується в політики багатьох держав; визнається ключовим фактором стійкості демократичних суспільств і безпеки. Для України, яка перебуває у стані війни, формування життєстійкості – це не лише академічне завдання, а й основа національного виживання та розвитку.

Історія вивчення даного феномену демонструє його трансформацію від описового терміну до комплексного міждисциплінарного конструкта. На сьогодні ця категорія розглядається не лише як здатність протистояти стресу, а як динамічний процес, що може розвиватися завдяки психосоціальній підтримці, цілеспрямованим втручанням, а також соціальним і нейробіологічним механізмам. Розуміння різних етапів розвитку цієї концепції дозволяє більш ефективно розробляти стратегії підтримки як окремих осіб, так і соціальних систем у періоди кризи.

На підставі проведеного аналізу досліджень еволюції феномену резилієнтності можна зробити такі висновки.

1. Резилієнтність – це не лише властивість індивіда, а багатовимірна система, що формується у взаємодії з оточенням і може змінюватися з часом. Її розвиток залежить від взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників.

2. Сучасні виклики (війна в Україні, масова травматизація, переміщення населення, інституційна нестабільність) вимагають адаптації існуючих моделей життєстійкості до соціокультурної специфіки та національного контексту. Актуальним є формування вітчизняної школи дослідження стійкості, яка враховуватиме специфіку українського досвіду.

3. На сучасному етапі перспективними є дослідження, спрямовані на розробку програм розвитку стресостійкості в системах освіти, охорони здоров'я, армії, громадянського суспільства. Це дозволяє ефективно зміцнювати психосоціальну стійкість на рівні особистості й суспільства.

Отже, цілісне осмислення історичного розвитку досліджень резилієнтності дозволяє не лише краще зрозуміти її природу, а й забезпечує методологічне підґрунтя для ефективного використання концепції в умовах складних

соціальних і політичних викликів. У контексті сьогодення ця категорія постає не просто як теоретичний конструкт, а як практичний інструмент забезпечення психосоціального здоров'я, безпеки та життєздатності суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ). Mental health needs in Ukraine crisis. 2022. URL : https://www.who.int (дата звернення: 22.09.2025).

2. Життєстійкість особистості як фактор здоров'язбереження в умовах невизначеності : монографія / Л. Яковицька, Л. Помиткіна, Д. А. Карпілянський та ін. ; за наук. ред. Л. В. Помиткіної ; Державний університет «Київський авіаційний інститут». Київ : 2025. 275 с.

3. Мельничук І. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резилієнтності. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Психологія*. 2024. Вип. 2. С. 82-87.

4. Maddi S. R. *Hardiness: The courage to grow from stresses*. New York : Springer, 2006. 256 p.

Вікторія Коваленко,
докторка педагогічних наук, кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ І РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ У ВОЄННИЙ ЧАС

Підготовка фахівців зі спеціальності А6 Спеціальна освіта – це стратегічно важливе питання не лише для регіону, а й для всієї України Це зумовлено тим, що суттєво зросла кількість дітей, які потребують спеціальної педагогічної підтримки [3]. Серед них – як ті, що мали порушення розвитку до війни, так і нові випадки, зумовлені психотравмами, втратами, переміщенням, а іноді й пораненнями.

Нині в Харківській області обліковується 7,2 тисячі дітей з інвалідністю та 13,7 тисячі дітей із особливими освітніми потребами (за даними ХОВА від 25.02.2025 року [2]. Часто ці діти мають не тільки інтелектуальні, функціональні, фізичні, соціоадаптаційні та навчальні освітні труднощі, але і ознаки посттравматичного стресового розладу. Усе це потребує не лише фахового діагностування, а й індивідуалізованої корекційно-розвиткової допомоги, яку можуть надати лише професійно підготовлені вчителі-дефектологи (спеціальні педагоги). Без якісної підготовки таких фахівців неможливо забезпечити інклюзивність, доступність та ефективність освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Академічна спільнота Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди не залишилась осторонь соціально-державницьких проблем суспільства, зокрема проблеми підготовки компетентного вчителя-дефектолога. Нині на базі Сковородинівського університету здійснюється підготовка фахівців зі спеціальності А6 Спеціальна освіта за двома освітніми рівнями «бакалавр» і «магістр» за спеціалізаціями А 6.01 Логопедія, А 6.02 Корекційна психопедагогіка, А 6.05 Тифлопедагогіка.

На базі університету створено Центр діагностики та корекції психофізичного розвитку дітей, де щотижня впродовж навчального року отримують освітні та корекційно-розвиткові послуги діти з ООП, а їхні батьки – консультативно-просвітницьку підтримку.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди плідно співпрацює з Харківською обласною військовою адміністрацією. За кошти, передбачені обласною програмою «Освіта незламної Харківщини», в 2024 – 2025 н. р. профінансовано навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти 139 осіб із 20 громад регіону. Курси підвищення кваліфікації пройшли 416 вчителів-дефектологів різного профілю, практичних психологів, фахівців у сфері реабілітації, педагогів, які працюють в інклюзивних групах і класах з інклюзивним навчанням. 586 фахівців узяли участь у тренінгах щодо застосування спеціального обладнання та дидактичних матеріалів у корекційно-розвивальній роботі з особами ООП в режимі онлайн та офлайн на базі Навчально-наукової лабораторії спеціальної та інклюзивної освіти Університету.

З метою створення для дітей з ООП у прифронтовій Харківській області безпечного, безбар'єрного, комфортного освітнього середовища, спрямованого на підтримку дітей у їхньому розвитку та соціалізації, формуванні життєвої компетентності Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) було ініційовано розробку проєкту «Посилення інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми

потребами, зокрема дітей з інвалідністю, в Харківській області» (UKR/PCA2024395/PD2024482). Тож за підтримки Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної (військової) адміністрації в межах співпраці Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди з БО «Благодійний фонд «Харків з тобою», ГО «Спільнота небайдужих «Дія» 5 липня 2024 року в Харківській області було розпочато процес імплементації цього проєкту.

Відповідно до мети й завдань Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки в Харківській області в умовах воєнного стану було визначено чотири компоненти реалізації проєкту:

1. Вивчення потреб дітей з ООП/інвалідністю та їхніх сімей в умовах воєнного стану. Науковцями університету розроблено опитувальники та чеклісти, що дозволили зібрати та опрацювати цю інформацію. За результатами проведеного дослідження актуалізовано дані стосовно кількості дітей з особливими освітніми потребами, які перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсних центрах Харківської області *(зібрано інформацію про 5522 дітей),* місця їхнього перебування, обсягу та якості отриманих ними корекційно-розвиткових послуг. Схарактеризовано потребу дітей у забезпеченні додатковими освітніми та корекційно-розвитковими послугами; наведено результати оцінки освітнього та корекційно-розвивального середовища інклюзивно-ресурсних центрів, закладів дошкільної та загальної середньої освіти Харківської області [1].

2. Надання додаткових очних корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП/інвалідністю. Науковцями Університету розроблено сім програм організації та проведення корекційно-розвиткових занять із дітьми з ООП (з інтелектуальними, функціональними, моторними, соціоадаптаційними та навчальними труднощами). За цими програмами понад 300 дітей з ООП отримали додаткові корекційно-розвиткові послуги. Загальна кількість проведених корекційно-розвиткових занять складає понад 12000.

3. Створення інклюзивного освітнього та корекційно-розвивального середовища в громадах. На основі результатів дослідження стану та якості інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Харківській області, спираючись на Наказ МОН «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти» від 23.04.2018 № 414 науковцями Університету було здійснено добір та за кошти ЮНІСЕФ закупівлю БФ «Харків з тобою» спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, які було поставлено в ІРЦ та заклади освіти Харківської області, устатковано навчально-наукову лабораторію спеціальної та інклюзивної освіти Сковородинівського університету. Йдеться про забезпечення необхідними технічними засобами навчання, логопедичним та психологічним обладнанням, матеріалами для розвитку мовлення, сенсорики, загальної та дрібної моторики, програмним забезпеченням для альтернативної комунікації тощо.

4. Впровадження «Освітньо-просвітницького курсу для батьків дітей з особливими освітніми потребами». Науковцями Університету розроблено шість програм організації та проведення занять освітньо-просвітницького курсу для батьків дітей з ООП. Під керівництвом ГО «Спільнота небайдужих «Дія» за розробленими програмами проведено 180 онлайн-занять для батьків дітей з ООП щодо виховання дитини в умовах родини.

Отже, створення інклюзивного освітнього та корекційно-розвивального середовища в громадах Харківщини є одним із ключових напрямів у реалізації обласної політики щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на доступну освіту в умовах воєнного стану. Цей процес є комплексним і охоплює низку взаємопов'язаних завдань, реалізація яких можлива завдяки ефективній міжсекторальній співпраці органів місцевого самоврядування, обласної влади, закладів освіти за підтримки міжнародних організацій.

Водночас варто відмітити відчутний дефіцит кадрів у сфері спеціальної освіти. Частина фахівців виїхала за кордон або змінила місце проживання. Ті, хто залишився, часто працюють у надскладних умовах, поєднуючи кілька функцій одночасно. Через це актуалізується потреба в розширенні державного замовлення на підготовку в закладах вищої освіти логопедів, вчителів-дефектологів і вчителів-реабілітологів. Таким чином, у воєнний і післявоєнний період підготовка висококваліфікованих кадрів у галузі спеціальної освіти має стати одним із пріоритетів державної політики. Це забезпечить не лише реалізацію права на освіту для всіх дітей без винятку, а й сприятиме зміцненню соціальної єдності, відновленню психологічного добробуту і формуванню інклюзивного суспільства. Тому необхідна підтримка на державному рівні: у вигляді цільового фінансування, збільшення кількості бюджетних місць, удосконалення умов навчання та підвищення престижності професії. Без таких фахівців ми ризикуємо втратити ціле покоління дітей, які потребують не лише навчання, а й підтримки, розуміння та фахового супроводу. Отже, наявність підтримки з боку держави відіграє ключову роль у зміцненні довіри до місцевих органів влади, стабілізації демографічної ситуації та соціальної згуртованості в прикордонному регіоні, що тривалий час зазнає наслідків воєнної агресії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л. Аналітичний звіт за результатами дослідження стану та якості інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Харківській області, проведеного в межах імплементації проєкту Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Посилення інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з інвалідністю, в Харківській області» (UKR/PCA2024395/PD2024482). Інформаційне видання. Харків : Стиль-Іздат, 2025. 511 с.

2. У ХОВА обговорили хід реалізації проєкту «Посилення інклюзивної освіти для дітей із особливими освітніми потребами в Харківській області». URL : https://kharkivoda.gov.ua/news/130485 (дата звернення 13.10.2025).

3. Шеремет М., Супрун Д., Кондукова С. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 14-15 травня 2020 : До 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів».* Київ, 2020. С. 6–10.

Віталій Кульчицький,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін,
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING SOCIAL SPHERE SPECIALISTS TO WORK WITH VULNERABLE POPULATION GROUPS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIAL CHALLENGES

Contemporary social transformations, conditioned by globalization processes, armed conflicts, economic instability, and the exacerbation of social challenges, underscore the growing demand for highly qualified professionals in the social sphere. In the global dimension, social work is increasingly conceptualized not merely as a mechanism for supporting particular population groups but as a strategic factor in safeguarding social stability, preventing conflicts, and advancing human capital development. Within the context of escalating social risks – such as the expansion of inequality, intensification of migration processes, the rising number of internally displaced persons, individuals with disabilities, orphans, and families facing adverse life circumstances – the importance of comprehensive professional training for social workers, educators, and psychologists acquires particular relevance. Such training entails not only the transmission of knowledge but also the cultivation of readiness for effective engagement with vulnerable groups, the implementation of preventive interventions, and the provision of integrated support that encompasses psychological, social, legal, and educational dimensions.

In the Ukrainian context, these tasks are further complicated by the war, large-scale internal displacement of the population, socio-economic crises, the consequences of the COVID-19 pandemic, as well as global trends of digitalization and demographic shifts. Military actions and their associated social repercussions have led to the emergence of new categories of clients in need of specialized assistance: veterans, victims of hostilities, individuals suffering from post-traumatic stress disorder, and families who have lost their breadwinner. Under such conditions, professionals in the social sphere act as key intermediaries between the state, the community, and the individual, ensuring access to basic and specialized social services, facilitating the social integration of affected persons, and safeguarding their rights. According to the Law of Ukraine «On Social Services», vulnerable persons or families are recognized as those at an increased risk of finding themselves in difficult life circumstances under the influence of adverse factors [1]. This situation necessitates the revision and modernization of educational and professional training programs for future specialists, since the effectiveness of state and community social policy directly depends on the level of their competence, ethical culture, and capacity for innovative practice.

The theoretical and methodological foundations of contemporary professional training are based on the principles of interdisciplinarity, as well as the integration of knowledge and competencies from the social and behavioral sciences, pedagogy, psychology, law, management, and information technologies. An important reference point is the Global Definition of Social Work, adopted by the International Federation of Social Workers, which emphasizes the necessity of combining the practical dimension of the profession with scholarly reflection, ensuring social justice, safeguarding human rights, fostering collective responsibility, and respecting cultural diversity [4]. This establishes new standards for the system of higher education, which is tasked not only with providing theoretical knowledge but also with

cultivating critical thinking, practical engagement, and ethical decision-making in crisis situations. Contemporary pedagogy highlights that the training of social professionals should be grounded in the integration of humanistic and technological approaches, thereby ensuring the development of adaptive professionals capable of operating effectively under conditions of uncertainty.

One of the key directions is the development of psychological readiness to work with traumatized population groups. In contemporary scholarly discourse, trauma-informed approaches are gaining increasing prominence; these approaches acknowledge that socially constructed traumas caused by war, structural inequality, or discrimination exert a multifaceted impact on the individual. Such approaches emphasize the creation of safe and supportive environments, the cultivation of trust, the assurance of clients' rights to choice and participation in decision-making, as well as the fostering of their own resources and resilience [5]. It is essential that future social workers, educators, and psychologists acquire competencies in crisis counseling, mediation, facilitation of group interaction, and intercultural communication, as modern societies are becoming increasingly diverse. Equally crucial for them are the development of emotional competence, stress resistance, the ability to counter professional burnout, and the cultivation of empathy, tolerance, and cultural sensitivity.

The pedagogical dimensions of professional preparation presuppose the integration of a competence-based paradigm and the deployment of innovative educational technologies. These include interactive methodologies such as case study analysis, role-playing, and problem-based learning; the simulation of crisis scenarios; practical placements within social service agencies; as well as structured systems of supervision that foster the consolidation of professional identity, the internalization of ethical standards, and the prevention of emotional exhaustion among students. Contemporary research underscores that the effectiveness of social workers' training is contingent upon the coherent synthesis of academic knowledge, applied skills, and scholarly reflection [3, p. 565–578]. The interrelation of classroom-based instruction with practice-oriented modalities is instrumental in cultivating competencies in crisis intervention, interdisciplinary collaboration, client advocacy, and the safeguarding of human rights [2]. Equally significant is the mastery of methodologies for monitoring and evaluating the quality of social services in alignment with internationally recognized standards.

In the Ukrainian context, social workers and educators are required to be prepared for engagement with a broad spectrum of clients, including internally displaced persons, veterans, children and families affected by the trauma of war, persons with disabilities, as well as individuals who have lost their housing, employment, or social ties. Such professional readiness necessitates comprehensive knowledge of the organization of social services within communities, the principles of interagency cooperation, non-discrimination, and the protection of human rights.

The psycho-pedagogical component of professional training should incorporate scientifically grounded models of learning while being responsive to the pressing needs of society. This approach ensures the development of specialists capable not only of addressing crisis situations but also of designing and implementing preventive programs, fostering human potential, and reinforcing social cohesion.

An equally significant prerequisite involves collaboration with civil society organizations, international foundations, and local communities, which facilitates the acquisition of practical experience and expands the opportunities of students for professional advancement.

From this perspective, the psychological and pedagogical dimensions of preparing future specialists in the social sphere should be grounded in the principles of interdisciplinarity, trauma-informed approaches, competency-based education, and ethical reflection. The overarching objective is to develop professionals capable of working effectively with vulnerable populations, implementing innovative socio-pedagogical practices, contributing to community development, and maintaining a high level of social support in the context of a dynamic and transformative society. Achieving this goal requires a balanced integration of theoretical knowledge, practical training, emotional resilience, and ethical responsibility, which together enable specialists to address contemporary challenges and support the long-term prospects of sustainable social development in Ukraine.

LITERATURE

1. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. Відомості Верховної Ради України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 (дата звернення: 23.08.2025).

2. Соціальна робота із вразливими сім'ями та дітьми: навчально-методичний посібник / Партнерство «Кожній дитині». Київ, 2017. 172 с. URL : https://www.p4ec.org.ua/upload/education/library/1513689511.pdf (дата звернення: 24.08.2025).

3. Howard, M. O., McMillen, C. J., & Pollio, D. E. The Pursuit of Quality for Social Work Practice: Three Generations of Research on the DSW and MSW Practice. *Research on Social Work Practice.* 2018. 28(5). P. 565–578. URL : https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5982535/ (дата звернення: 23.08.2025).

4. International Federation of Social Workers (IFSW). Global Definition of Social Work (2014). URL : https://www.ifsw.org/global-definition-of-social-work/ (дата звернення: 23.08.2025).

5. Shaia W. E., Avruchb D. O., Greenc K., & Godseyd G. M. Socially-Engineered Trauma and a New Social Work Pedagogy. *University of Maryland School of Social Work*. 2025. 20 p. URL : https://www.ssw.umaryland.edu/media/ssw/practicum-education/Shaia-Article.pdf (дата звернення: 25.08.2025).

Інна Медвідь,
старша викладачка кафедри психології,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Б. Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ РІШЕНЬ ПСИХОЛОГОМ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Прийняття професійних рішень є однією з ключових компетентностей психолога. У стресових ситуаціях цей процес ускладнюється через підвищене емоційне напруження, часовий тиск, невизначеність та відповідальність за благополуччя клієнта. Стрес змінює когнітивні процеси, сприйняття ризику й емоційний стан фахівця, що може впливати на ефективність його діяльності.

Стрес – це стан, коли виникає дискомфорт як наслідок того, що суб'єкт оцінює ситуацію як перевищення своїх ресурсів чи загрозу. У професійній діяльності психолога стрес може бути зумовлений високою відповідальністю, обмеженим часом, невизначеністю, ризиком помилки, великою емоційною залученістю клієнта. Процес прийняття рішень у стресових ситуаціях має складну багаторівневу структуру, в якій взаємодіють когнітивні, емоційні, мотиваційні та особистісні компоненти. Стрес виступає фактором, що впливає на мислення, емоції та поведінкові реакції**,** змінюючи логіку оцінки ситуації, вибір альтернатив і швидкість прийняття рішення.

Когнітивна сфера визначає якість сприйняття ситуації, здатність оцінювати ризики та прогнозувати наслідки. До основних когнітивних чинників належать:

– **Рівень розвитку критичного мислення.** Особи з розвиненим критичним мисленням здатні аналізувати ситуацію навіть у стані емоційної напруги, зберігаючи раціональність.

– **Стиль мислення.** Аналітичний стиль сприяє більш виваженим рішенням, інтуїтивний - швидким, але менш точним.

– **Когнітивна гнучкість.** Здатність змінювати підходи до проблеми, уникати «тунельного» мислення.

– **Евристики та когнітивні спотворення.** Під стресом люди частіше покладаються на евристики (прості правила), що може призводити до помилок у судженнях. *За даними К. Старке і М. Бранд (2016), стрес зменшує когнітивну гнучкість і сприяє переходу від аналітичного до інтуїтивного типу прийняття рішень.*

Емоційний стан безпосередньо впливає на сприйняття ситуації та вибір поведінкової стратегії.

Основні емоційні чинники:

– **Емоційна регуляція.** Психолог, здатний контролювати власні емоції, приймає більш виважені рішення.

– **Рівень тривожності.** Надмірна тривожність звужує поле уваги, підвищує ризик імпульсивних дій.

– **Емоційна стійкість.** Визначає здатність діяти продуктивно під тиском.

– **Емпатійність.** Дозволяє зрозуміти стан інших, але при її надмірності можливе емоційне "злиття" з клієнтом, що ускладнює об'єктивність рішень. *Емоційний інтелект, за Д. Гоулманом, є ключовою складовою ефективного прийняття рішень у стресових ситуаціях.*

Особистісні риси визначають, як індивід сприймає стрес і реагує на нього.

– **Стресостійкість.** Висока стресостійкість дозволяє зберігати когнітивну ясність і контроль поведінки.

– **Саморегуляція.** Здатність підтримувати внутрішню рівновагу й контролювати імпульси.

– **Толерантність до невизначеності.** Психолог, який комфортно почувається в умовах невідомого, приймає рішення більш гнучко.

– **Рівень професійної рефлексії.** Дозволяє усвідомлювати власні упередження, коригувати поведінку.

– **Морально-етичні орієнтири.** У кризових умовах саме ціннісна система допомагає приймати гуманістичні рішення.

Дослідження Куо та Раджа (2024) доводять, що сумлінність і відкритість корелюють із підвищеною ефективністю прийняття рішень під стресом, тоді як нейротизм - з її зниженням.

Окрім індивідуальних рис, важливим є контекст, у якому відбувається прийняття рішень:

– Соціальна підтримка (колеги, супервізія). Зменшує рівень напруги й підвищує якість оцінки ситуації.

– Організаційна культура. Атмосфера довіри і відкритості знижує вплив стресу на когнітивні процеси.

– Комунікативна компетентність. Уміння вести діалог, отримувати зворотний зв'язок і залучати інші точки зору.

Психологічні чинники прийняття рішень у стресі охоплюють когнітивні, емоційні, особистісні та соціально-психологічні аспекти. Ефективне рішення у стресових ситуаціях можливе тоді, коли фахівець володіє високим рівнем саморегуляції, критичного мислення, рефлексії та емоційного інтелекту. Розвиток цих компетентностей є важливою умовою професійного зростання психолога та запобігання професійному вигоранню.

У стресових умовах діяльність психолога набуває особливої складності, оскільки фахівець виступає не лише як помічник, але й як суб'єкт, що сам піддається впливу стресу. Професійна стійкість формується через розвиток саморегуляції, рефлексії, емоційного інтелекту та підтримку професійного середовища. Психолог часто приймає рішення у ситуаціях емоційної насиченості (кризи, травма, конфлікт). Необхідно балансувати між професійною дистанцією та емпатією. Рішення повинні бути етично виваженими та відповідати професійним стандартам навіть у складних обставинах. Важливу роль відіграє досвід і супервізія - обговорення складних випадків сприяє розвитку професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабчак Н. Стрес як ресурс. Профілактична програма, 2019. С. 68.

2. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. *Психолог*. № 40. 2010. С. 3–7.

3. Корнієнко І. Психологічна стійкість фахівця як умова ефективного прийняття рішень у стресі. *Психологічний журнал*. № 3, 2018. С.45–52.

4. Наугольник Л. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. С. 324.

5. Пономаренко В. Екстремальність і проблема ставлення до професійної діяльності у професійній життєдіяльності. *Світ психології*. 2006. №. 4. С. 38–46.

6. Wilmar B. Schaufeli, Esther R. Greenglass Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*. 2001. vol.16. P. 501–510.

Катерина Мошанець,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Анастасія Попова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: РОЛЬ ПСИХОЕДУКАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна в Україні спричинила нові виклики для здобувачів фахової передвищої освіти, які опинилися у стані підвищеної вразливості. Молодь стикається з психологічними, соціальними та академічними труднощами, що ускладнюють процес особистісного становлення та професійного самовизначення. Забезпечення їхніх потреб у цей період має важливе значення для збереження освітнього потенціалу та формування кадрового ресурсу держави. Дослідження цієї проблеми є необхідною умовою для створення ефективної системи підтримки здобувачів фахової передвищої освіти у воєнний і післявоєнний час.

Раптова зміна звичних умов життя і навчання, сигнали повітряної тривоги, тривале перебування в укриттях, обстріли чи їх загроза, вимушене переміщення, відключення електроенергії, негативні інформаційні потоки та особисті втрати формують комплекс стресогенних чинників, які впливають як на здатність здобувачів освіти засвоювати навчальний матеріал. Страх, тривога, втома, пригніченість чи відчай є нормальними реакціями на воєнні процеси, однак вони виснажують і потребують цілеспрямованої роботи психологічної служби закладів освіти з метою розвитку резилієнтності та збереження психічного здоров'я здобувачів освіти [2].

Розвиток психологічної стійкості здійснюється через психоедукацію та психологічну допомогу, які є складовими психосоціальної підтримки. В умовах війни пріоритетом роботи фахівців психологічної служби залишається підвищення психологічної культури, просвітництво та профілактика, спрямовані на захист психічного здоров'я та надання допомоги в кризових життєвих обставинах [2]. Психоедукація як форма профілактичної роботи полягає в передачі знань про психічне здоров'я, механізми впливу стресу на людину, а також у формуванні навичок емоційної саморегуляції та самодопомоги [3].

Однією з найпоширеніших форм соціально-психологічної підтримки в закладах освіти є групова робота, яка дозволяє охоплювати охопити більшу кількість здобувачів освіти, забезпечуючи ефективність у використанні ресурсів закладу та часу фахівців [1]. Тому для ефективності і ширшого охоплення психоедукаційних заходів доцільно їх об'єднувати з груповою роботою, організовуючи психоедукаційні групи. Психоедукаційні групи спрямовані не лише на інформування, а й на практичне опрацювання тем, пов'язаних зі стресом, тривожністю, депресією, конфліктами, міжособистісними межами та здоровими стосунками. Використання лекційних елементів у поєднанні з інтерактивними вправами, дискусіями, рольовими іграми та рефлексією робить такі заходи доступними й корисними для широкого кола студентів. Учасники психоедукаційних

груп отримують не лише теоретичні знання, а й одночасно вчаться застосовувати їх на практиці, з метою використання в повсякденному житті [4].

Психоедукація виконує профілактичну функцію, адже своєчасно отримані знання допомагають знизити ризик глибших психоемоційних порушень у майбутньому. Психоедукаційні зустрічі зі студентами знижують стигму навколо проблем психічного здоров'я, формують відкритість до теми емоційного благополуччя та заохочують молодь звертатися по індивідуальну допомогу, навчають здобувачів освіти застосовувати методи та технікі психічної саморегуляції, здійснення психологічної самодопомоги в екстрених випадках [3].

Разом з тим, психоедукаційні заходи не є універсальним рішенням. Їхня ефективність залежить від якості подачі матеріалу та рівня підготовки фахівців: формальний чи сухий виклад може призвести до поверхневого сприйняття інформації. Важливо враховувати, що ці заходи не передбачають глибокого індивідуального опрацювання проблем, а тому мають слугувати лише першою ланкою у системі комплексної психологічної підтримки студентської молоді.

Попри обмеження, психоедукація залишається важливим інструментом формування культури турботи про психічне здоров'я, створює підґрунтя для подальшої психологічної допомоги та підсилює резилієнтність студентів у кризових умовах війни [3].

Отже, в умовах війни здобувачі фахової передвищої освіти перебувають у підвищеній вразливості, тож психоедукація стає ключовою ланкою психосоціальної підтримки. Вона поєднує просвіту про психічне здоров'я з тренуванням навичок саморегуляції, ефективно працює в групових форматах, знижує стигму й підвищує готовність звертатися по індивідуальну допомогу. Водночас психоедукація не замінює терапії: її результативність залежить від якості подачі, компетентності фахівців і наявності маршрутів скерування до поглиблених послуг. Оптимальним є інтегрування психоедукації в системні політики закладу: регулярні й доступні групові заняття, поєднання лекцій та інтерактивних практик, підготовка персоналу, цифрові формати та моніторинг ефективності. Такий підхід зміцнює резилієнтність молоді, зберігає освітній потенціал і забезпечує безперервність підтримки у воєнний та післявоєнний періоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження) / Байдик В., Бондарук Ю., Гопкало Ю., Гніда Т., Корнієнко І., Лунченко Н., Луценко Ю., Мороз Р., Ткачук І.; заг. ред. В. Панка, І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2020. 122 с.

2. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практичний посібник / Панок В., Рибалка В., Шандрук С. та ін.; за наук. ред. В. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.

3. Психологічний супровід учасників освітнього процесу закладів вищої освіти в контексті підтримки ментального здоров'я / Періг І. Тернопіль : Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя.

4. Університет як простір психосоціальної підтримки та турботи про психічне здоров'я. Посібник в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» URL : https://howareu.com/static-objects/howareu/media/PDF/universitet-iak-prostir-psixosocialnoyi-pidtrimki-ta-turboti-pro-psixicne-zdorovia.pdf (дата звернення: 23.09.2025).

Анатолій Скрипник
доктор історичних наук,
професор кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»

ІНКЛЮЗИВНИЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРЕСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Суспільно-політичні реалії сучасної України спричинили певні зміни в її соціальній структурі. Наявність чималої кількості людей, які потребують окремих чи комплексних видів реабілітації, значно збільшилася, що стало серйозним викликом для фахівців з соціального та психологічного відновлення. Перед ними постало завдання відшукати нові шляхи для найскорішого і безболісного повернення та інтегрування людей з інклюзією в суспільство, використовуючи весь арсенал доступних методів та засобів.

Зараз українські науковці докладають зусиль для розробки теоретичних і практичних засад інклюзивно-реабілітаційного туризму, що допомагає створити сприятливі умови для повноцінної інтеграції туристів із особливими потребами в суспільство. Зокрема, окреслено можливості оздоровлення різних категорій людей з особливими потребами шляхом залучення до усіх видів туристичної діяльності. Проаналізовані фізичні та соціальні впливи згаданої галузі дозвілля та відпочинку на осіб з особливими потребами, а також спрогнозована їх ефективність у різних умовах використання.

Як показує практична діяльність, серед низки напрямків особливо актуальними стають: соціальна робота в окремих населених пунктах та ОТГ: робота з дітьми та молоддю, що постраждали внаслідок російської агресії; соціально-психологічна реабілітація студентів ЗВО із обмеженими можливостями. Окрема категорія – це ветерани російсько-української війни, які потребують особливої уваги та окремих методів реабілітації.

Вчені прийшли до висновку, що для осіб з особливими потребами подорожі мають стати дієвим засобом в усвідомленні впевненості у власних силах і здатності долати різноманітні труднощі. Можливість побачити красу і різноманіття України безперечно сприяє індивідуальному розвитку та соціальній інтеграції [3, с. 72-80].

На сьогодні найдоступнішим видом відпочинку та реабілітації є «зелений туризм» який поєднує у собі гостинність господарів та корисний відпочинок на природі, де можна насолодитися свіжими продуктами та затишною родинною атмосферою. Він ідеально підходить для реабілітації, включаючи тренування рухових навичок, дозоване фізичне навантаження та позитивне спілкування.

Попри достатній обсяг наукових праць, деякі аспекти розвитку такого виду туризму залишаються маловивченими. Існує низка напрямків, які мають специфічні особливості, притаманні лише реаліям нашої держави, їх слід враховувати та шукати шляхи вирішення.

Принципово новими напрямками реабілітації віднедавна стали спортивний туризм та соціальний туризм куди необхідно активно залучати ветеранів російсько-української війни.

Насамперед потрібно промоніторити реабілітаційний потенціал інклюзивного туризму в умовах воєнного стану; з'ясувати матеріальні та фінансові можливості забезпечення такого виду реабілітації осіб із інвалідністю. Спільними зусиллями працівників музейної галузі, туризму та соціально-

психологічних служб потрібно розробити програми і туристичні маршрути по найвідоміших і популярних локаціях в Україні, враховуючи небезпеку військових викликів. Варто брати до уваги фізичні та соціальні впливи інклюзивного туризму на екскурсантів.

Разом з тим не менш важливими є проблеми і завдання, що стоять перед туроператорами та фахівцями, які мають забезпечити успішне та безпечне здійснення подорожей особливої категорії туристів, з одного боку, а також працівниками державних музеїв, природоохоронних структур та інших історичних і культурних установ для вільного доступу таких екскурсантів на об'єкти відвідування, з іншого. Окрему увагу потрібно звернути на безбар'єрність в оборонних спорудах, які часто є пам'ятками фортифікації, маршрутам у природних парках і заповідниках, реабілітаційних та оздоровчих комплексах та місцях проживання.

Безперечно, що у разі усунення усіх перепон і проблем ми отримаємо оздоровлення людей завдяки руховій активності, підвищенню психологічної та фізичної стійкості їх організму. Не менш важливим результатом має стати соціокультурна реабілітація у вигляді комплексу заходів, спрямованих на створення психологічних механізмів, які сприяють постійному внутрішньому зростанню і розвитку, а у кінцевому наслідку – відновленню культурного статусу особи з інвалідністю як особистості. Однак, найважливішою метою інклюзивного туризму є психологічна реабілітація, спрямована на покращення психічного здоров'я людей з обмеженими можливостями через залучення їх до активного відпочинку та подорожей.

До дослідження проблеми та її оформлення у публікацію підштовхнула наявність та актуальність цього питання серед студентської молоді. На одному зі заходів в рамках проекту «Соціальні дії молоді і влади», що відбувся у лютому 2024 року в НРЗВО КПДІ, постала її практична значущість, а відповідно й рівень готовності студентів до сприйняття факту існування інклюзивного туризму. Варто зазначити, що цей проект створено ГО «Центр молодіжної політики» завдяки отриманому гранту від Програми «Підтримка організацій громадянського суспільства (ОГС)» в Україні. При фінансовій підтримці Міністерства закордонних справ і справ Співдружності націй та розвитку Великої Британії Foreign, Commonwealth & Development Office [1].

Організаторами було проведено анкетування серед студентів із інвалідністю у НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут». Анкета складалася з десяти питань, на які дали відповідь 23 студенти. На запитання «Чи вважаєте Ви процес реабілітації корисним?» позитивно відповіли 80 % респондентів. На питання «Чи є у Вас бажання займатися активними видами реабілітації?» позитивно відповіли 86 % респондентів. На питання «Чи хотіли Ви б займатися різними видами туризму, що мають реабілітаційний характер?» позитивно відповіли 96 % респондентів. Численні респонденти готові брати участь у складних тривалих подорожах і переносити труднощі похідного життя

Як видно з наведених вище даних, переважна більшість студентів із інвалідністю готові до сприйняття засобів інклюзивного туризму, активних видів реабілітації, серед яких різні види туризму, що мають оздоровчо-соціально-реабілітаційний характер.

Впровадження інклюзивного туризму як засобу реабілітації в Україні почалося ще у 2005 р. з ухваленням Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Тоді ж була запроваджена індивідуальна програма реабілітації для людей і особливими потребами, згідно з якою кожна особа з інвалідністю має право на отримання індивідуальних реабілітаційних заходів.

Відповідно до Міжнародної Конвенції з прав осіб з інвалідністю (прийнята на 61-й сесії Генеральної Асамблеї ООН 13 грудня 2006 р.), до якої Україна приєдналася у 2010 році, соціальна реабілітація осіб із обмеженими можливостями є найважливішим завданням. Її мета – підготовка цієї категорії населення до ефективної участі у стандартних соціокультурних ситуаціях, розширення сфери самостійності у відносинах з оточуючими.

Станом на 2024 р. в Україні кількість осіб із інвалідністю зросла до 3 млн. Сьогодні, як ніколи, особи з інвалідністю потребують сучасних туристичних реабілітаційних послуг. Розробка системних та індивідуалізованих підходів до цих послуг є ключем до їх успішної реалізації [2, с. 20-25].

Насамперед варто розробити ефективні туристично-реабілітаційні програми. Для цього, на нашу думку, необхідно врахувати:

1. Аналіз потреб цільової аудиторії. Потрібно провести опитування серед осіб із інвалідністю для виявлення їхніх потреб та побажань щодо туристично-реабілітаційних послуг, враховуючи різні види інвалідності та пов'язані з ними потреби.

2. Індивідуальний підхід. Він передбачає розробку індивідуальних планів реабілітації для кожного учасника на основі його стану здоров'я та особистих уподобань, рекомендації та консультування з медичними та реабілітаційними фахівцями щодо створення програм, які включають фізичну активність, терапію та відпочинок.

3. Розробка маршрутів. Потрібно розробити маршрути подорожей, враховуючи доступність інфраструктури (готелі, транспорт, туристичні об'єкти), і переконатися, що всі об'єкти маршруту адаптовані для осіб із різними видами інвалідності.

4. Навчання персоналу. Необхідно навчити туристичних гідів та інший персонал взаємодіяти з людьми з інвалідністю, надавати необхідну допомогу та підтримку.

5. Співпраця з громадськими організаціями. Вона передбачає взаємодію з чинними громадськими організаціями, які вже надають подібні послуги, для обміну досвідом та ресурсами.

6. Просування та залучення. Варто використовувати різні канали комунікації для інформування про послуги та залучення нових учасників, організовувати заходи та інформаційні кампанії з метою підвищення обізнаності про туристично-реабілітаційні послуги.

7. Моніторинг та зворотний зв'язок. Треба постійно оцінювати ефективність програм та отримувати зворотний зв'язок від учасників для їх подальшого вдосконалення.

Отже, здійснення системного підходу та врахування індивідуальних потреб кожного учасника дозволить зробити туристично-реабілітаційні послуги більш ефективними та доступними. Особливістю інклюзивного туризму є його охоплення багатьох видів реабілітації. Реабілітація здійснюється на основі фізичних та соціальних впливів.

Україна тільки починає свій шлях у розвитку інклюзивного та реабілітаційного туризму для людей із інвалідністю. Ця сфера має великий потенціал для розвитку, оскільки дозволяє створювати умови для активного залучення осіб з обмеженими можливостями до суспільного життя та сприяє їх реабілітації.

Формування інклюзивно-реабілітаційного туризму в Україні потребує злагодженої роботи науковців, державних органів, бізнесу та громадських організацій. Лише за умов комплексного підходу можна досягти суттєвого прогресу у цій сфері.

Для ефективного використання інклюзивного туризму як засобу реабілітації для людей зі спеціальними потребами слід враховувати низку

чинників та умов. По-перше, вид туризму повинен підбиратися залежно від пошкоджених функцій та відповідно до індивідуальної програми реабілітації. По-друге, маршрут має бути безпечним для туристів та включати огляд визначальних історичних та культурних пам'яток. По-третє, учасники повинні мати деяку фізичну підготовку, а фізичні навантаження та умови повинні відповідати стану здоров'я. По-четверте, одним із найсуттєвіших аспектів психологічний. Подорож повинна приносити задоволення та сприяти усуненню негативних комплексів.

Враховуючи європейський досвід, Україна має можливість скористатися найкращими практиками й адаптувати їх до своїх реалій. Це дозволить створити сприятливі умови для розвитку інклюзивного туризму, який ефективно слугуватиме реабілітації осіб із інвалідністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. 02 лютого 2024 року в НРЗВО «Кам'янець-Подільський Державний Інститут» відбувся круглий стіл в рамках проєкту «Соціальні дії молоді та влади». URL : https://kpdi.edu.ua/proyekt-sotsialni-diyi-molodi-ta-vlady (дата звернення: 26.09.2025).

2. Безугла Л., Бєлобородова М., Герасименко, Т. Формування інклюзивно-реабілітаційного туризму в Україні. *Інновації та технології в сфері послуг і харчування.* 2022. № 2(6). С. 20–25.

3. Скрипник А., Кучеров Г. Інклюзивний туризм як засіб реабілітації осіб із особливими потребами: теоретичний складник проблеми. *Інклюзія і суспільство* / редкол.: М. Тріпак (гол. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2024. Вип. 3(8). С. 72–80.

Оксана Таранченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Бердянський державний педагогічний університет

Ганна Лопатіна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна парадигма інклюзивної освіти визначає сім'ю як ключового партнера освітнього процесу, а рівень педагогічної культури батьків – як один із вирішальних чинників успішної соціалізації, навчання й розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП). За умов воєнного стану, вимушеного переселення, психологічних травм і зростання кількості дітей з порушеннями розвитку потреба в ефективній співпраці між фахівцями освіти та батьками набуває особливої актуальності. Педагогічна культура батьків визначається не лише їхньою поінформованістю про особливості дитини, а й здатністю застосовувати педагогічні знання в повсякденному вихованні, що є запорукою адаптації та позитивної динаміки розвитку дитини [1].

Науковці підкреслюють, що педагогічна культура батьків є системним утворенням, яке включає гуманістичні цінності, педагогічну компетентність, емпатію, готовність до партнерської взаємодії з педагогами та логопедами [3]. Соціально-освітні умови її формування потребують спеціально організованого освітнього середовища, спрямованого на підтримку сім'ї, підвищення рівня педагогічної грамотності та створення атмосфери довіри й взаєморозуміння.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити соціально-освітні умови, що забезпечують підвищення педагогічної культури батьків дітей з особливими освітніми потребами в контексті інклюзивної освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних і емпіричних методів: аналіз психолого-педагогічної, соціальної та логопедичної літератури з проблеми взаємодії з батьками дітей з ООП; порівняльний аналіз освітніх програм і досвіду роботи інклюзивно-ресурсних центрів; спостереження за участю батьків у логопедичних і просвітницьких заходах; опитування 46 батьків дітей із порушеннями мовлення та 18 фахівців (логопедів, асистентів учителів, психологів).

Отримані результати свідчать, що батьки дітей з ООП часто відчувають інформаційний дефіцит щодо закономірностей розвитку дитини, методів педагогічного впливу та особливостей співпраці з фахівцями. Понад 60% опитаних зазначили, що не мають доступу до систематичних форм навчання або консультативної підтримки.

Ефективним напрямом підвищення педагогічної культури батьків є створення соціально-освітнього простору партнерства, який включає такі умови:

1. *Психолого-педагогічна просвіта батьків* через тренінги, батьківські збори нового формату, індивідуальні консультації, тематичні майстер-класи, інтерактивні зустрічі з логопедами, психологами, реабілітологами.
2. *Інституційна підтримка сімей* у межах діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, де фахівці координують дії педагогів і батьків, сприяючи узгодженості корекційно-розвивальних заходів.

3. Соціально-комунікативна взаємодія – формування довірливих відносин між сім'єю, педагогом і дитиною, орієнтація на позитивне підкріплення та спільне планування розвитку дитини.

4. Інформаційна відкритість і цифрові інструменти підтримки (вебінари, онлайн-групи підтримки, відеоконсультації), які розширюють можливості для безперервної педагогічної просвіти незалежно від місця проживання родини.

5. Соціально-емоційна підтримка батьків, спрямована на подолання почуття провини, тривожності, професійного вигорання, що нерідко виникає у процесі виховання дитини з ООП [2].

Упровадження системи спеціально організованих заходів (батьківських зборів, інтерактивних семінарів, логопедичних клубів, сімейних тренінгів) довело свою ефективність: спостерігається підвищення педагогічної активності батьків, усвідомлення власної ролі у розвитку дитини, готовність до співпраці з фахівцями.

Відтак пдвищення педагогічної культури батьків дітей з особливими освітніми потребами є невід'ємною складовою соціально-освітньої підтримки сім'ї. Оптимальними умовами цього процесу виступають цілеспрямована педагогічна просвіта, організація ефективного партнерства «педагог – батьки – дитина», інформаційна відкритість та психологічна підтримка родини. Формування педагогічно компетентних, поінформованих і емоційно стабільних батьків є запорукою успішної соціалізації дитини та підвищення якості інклюзивної освіти в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. Колупаєвої. К. : А. С. К., 2012. 308 с.

2. Цибуляк Н., Лопатіна Г., Мицик Г. Psychoeducation of educators and parents to preserve and promote children's mental health: the experience of the European Union [Text] / N. Tsybuliak, H. Lopatina, H. Mytsyk. *The psychological health of the personality and society: the challenges of today* : monograph / eds. Małgorzata Turbiarz, Hanna Varina. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 178–184.

3. Bazyma N., Fihol N., Malyna O., Serheieva V., Lopatina H., Koropatova O. Psychological-Pedagogical Components of the Children's Speech Environment With Autistic Disorders of Senior Preschool Age. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14. № 1Sup1. P. 258–274. URL : https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/549 (дата звернення: 13.10.2025).

Олеся Швець,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота,
Бердянський державний педагогічний університет

Катерина Петровська,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ НА ЗАСАДАХ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Актуальність теми обумовлена зростанням кількості ветеранів, які потребують цілеспрямованої та ефективної підтримки в процесі адаптації. Згідно з інформацією Міністерства у справах ветеранів України, станом на 25 липня 2024 року в країні налічується близько 1,3 мільйона ветеранів, серед яких приблизно 80% – це мобілізовані особи. Ця кількість, на жаль, продовжує збільшуватися [1]. Крім того, ураховуючи потенційну чисельність ветеранів, разом із їхніми родинами, розраховують, що після завершення війни ветеранська спільнота сягатиме приблизно 5 мільйонів осіб, що свідчить про необхідність системного підходу до їх соціального супроводу та інтеграції [4]. Недостатня увага до їхніх потреб може призводити до психологічних розладів, соціальної ізоляції, безробіття та погіршення якості життя.

У контексті вирішення проблем соціально-психологічної адаптації ветеранів особливої актуальності набуває розробка та впровадження спеціалізованих програм підтримки, що враховують індивідуальні потреби та сприяють формуванню життєстійкості.

У межах комплексного дослідження означеної проблеми нами була розроблена та реалізована авторська психосоціальна програма «ResilVets», спрямована на посилення психологічної стійкості, соціальної інтеграції та покращення якості життя ветеранів. Назва програми є поєднанням англійського слова *resilience* (життєстійкість) та слова *vets* (ветерани), що підкреслює її спрямованість на розвиток стійкості саме серед ветеранів.

Дослідження проводилось у межах проєкту Життєстійкості на базі Коростенської міської організації Товариства Червоного Хреста України у період з травня по вересень 2025 року.

Учасники були поділені на дві групи: експериментальну, що проходила курс програми, та контрольну, яка отримувала традиційну підтримку. Такий підхід дозволив об’єктивно оцінити ефективність запропонованих інноваційних методів.

Програма «ResilVets» складається з чотирьох основних модулів, які послідовно охоплюють ключові аспекти психосоціальної адаптації ветеранів та сприяють розвитку життєстійкості:

1. Модуль психологічної стійкості – спрямований на формування навичок емоційної регуляції, управління стресом та подолання травматичних переживань. Застосовуються методики когнітивно-поведінкової терапії, техніки релаксації та mindfulness.

2. Модуль соціальної інтеграції – підтримує відновлення соціальних зв’язків, сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню підтримуючого оточення. Включає групові тренінги, рольові ігри та вправи на розвиток емпатії.

3. Модуль професійної орієнтації – допомагає визначити сильні сторони, побудувати плани щодо подальшої кар'єри, освоїти навички самопрезентації та пошуку роботи. Реалізується через консультації та воркшопи за участю фахівців із працевлаштування.

4. Модуль здорового способу життя – пропонує рекомендації та практичні вправи для підтримки фізичного здоров'я, що є важливою складовою життєстійкості. Включає інформацію про правильне харчування, фізичну активність, а також профілактику шкідливих звичок.

Оригінальність і унікальність програми «ResilVets» полягає у комплексному інтегрованому підході, що поєднує психологічні, соціальні та фізичні аспекти адаптації, а також у застосуванні адаптованих методик з урахуванням культурного та соціального контексту України. Програма базується на сучасних наукових засадах, але водночас гнучка і дозволяє індивідуалізувати підхід залежно від потреб кожного ветерана.

Крім того, «ResilVets» передбачає активне залучення волонтерів та родин ветеранів, що підсилює підтримку і сприяє формуванню спільноти однодумців. Використання цифрових платформ для дистанційної підтримки робить програму доступною навіть у регіонах із обмеженим ресурсним забезпеченням.

Завдяки такій структурі та комплексності, програма «ResilVets» має високий потенціал для ефективної підтримки ветеранів у процесі їх соціально-психологічної адаптації та інтеграції у цивільне життя.

Для забезпечення ефективної реалізації психосоціальної програми підтримки ветеранів "ResilVets" було розроблено спеціальний робочий зошит для учасників, що супроводжує кожен модуль програми, які покликані сприяти формуванню у ветеранів усвідомлення процесу адаптації, постановці особистих цілей, виявленню ресурсів та бар'єрів на шляху адаптації.

Кожне заняття має чітку структуру: мету, практичні вправи, питання для саморефлексії та робочі поля для письмових відповідей. Такий формат дозволяє учасникам не лише усвідомити власний стан та цілі, але й фіксувати зміни та напрацьовувати особисті стратегії подолання труднощів.

Використання робочого зошита сприяє активній залученості ветеранів у процес адаптації, створює можливість для глибшого осмислення власного досвіду та підтримує мотивацію до подальшої участі у програмі. Враховуючи практичну спрямованість, зошит може бути використаний як інструмент у роботі фахівців соціальної та психологічної підтримки.

Таким чином, розроблений робочий зошит є важливою складовою частиною програми «ResilVets», що підвищує її ефективність та адаптованість до потреб ветеранів.

Під час реалізації програми «ResilVets» учасники мали змогу не лише освоїти теоретичні аспекти психосоціальної адаптації, а й практично опрацювати власні життєві стратегії в безпечному та підтримуючому середовищі. Програма була спрямована на формування життєстійкості через послідовні модулі, що включали практичні вправи, групові обговорення та індивідуальні завдання.

Важливою складовою стало залучення ветеранів до активної участі, що відобразилось у численних відгуках. Один із учасників поділився: *«Я вперше відчув, що мене не просто слухають, а й розуміють. Це дало сил рухатися далі, не зупинятися перед труднощами.»*

Інший зауважив: *«Спілкування з іншими ветеранами та обговорення спільних проблем допомогло подолати відчуття ізоляції. Зрозумів, що я не один»*

Ще один учасник розповів про особливості своєї адаптації: *«Було важко приймати підтримку, адже я звик все робити сам. Але тут я навчився довіряти іншим, і це стало переломним моментом у моєму житті.»*

Кейс із практики демонструє, що для ветерана, який довго страждав від безсоння та тривожності, залучення до групових сесій та вправ на релаксацію стало ефективним способом повернути контроль над власним життям.

Інший випадок – ветеран, який через травму мав обмежені можливості до фізичної активності. Програма адаптувала вправи для його стану, що дозволило не лише підвищити фізичну витривалість, а й покращити психологічний стан.

Попри позитивний досвід, процес реалізації супроводжувався певними труднощами. Зокрема, частина учасників мала проблеми з регулярним відвідуванням занять через сімейні обставини або стан здоров'я. Деякі з ветеранів спершу з недовірою ставилися до психологічної роботи, адже звикли приховувати свої емоції.

Для подолання цих бар'єрів команда фасилітаторів забезпечувала індивідуальну підтримку, адаптувала вправи під потреби кожного учасника та стимулювала відкритий діалог. Саме завдяки такому підходу вдалося створити атмосферу довіри і безпеки, що значно підвищило ефективність програми.

Отже, отримані результати і відгуки свідчать про високий потенціал програми «ResilVet» як інноваційного інструменту підтримки ветеранів на шляху соціально-психологічної адаптації та підвищення якості їхнього життя.

Після завершення циклу занять у рамках програми «ResilVet» було проведено комплексний аналіз отриманих результатів із метою оцінки її ефективності. Для цього застосовувалися як кількісні, так і якісні методи дослідження, що дозволили глибше зрозуміти динаміку змін у психологічному стані та соціальній адаптації ветеранів, а також виявити фактори, які найбільше впливали на процеси відновлення життєстійкості.

Аналіз включав порівняння результатів експериментальної та контрольної груп за ключовими показниками психологічного капіталу, соціально-психологічної адаптації, а також інтерпретацію інтерв'ю, що допомогло з'ясувати суб'єктивне сприйняття учасниками користі від програми. На основі отриманих даних сформовано рекомендації для вдосконалення методичних підходів та практичної роботи з ветеранами в подальшому.

Для оцінки ефективності психосоціальної програми «ResilVets» було проведено порівняльний аналіз показників психологічного капіталу та соціально-психологічної адаптації в експериментальній (n=15) та контрольній (n=15) групах до і після проходження програми. Також було проаналізовано якісні дані інтерв'ю з учасниками експериментальної групи.

Таблиця 1. ілюструє зміни в ключових компонентах психологічного капіталу – надії, оптимізмі, самоефективності та резильєнтності – у ветеранів обох груп. Експериментальна група демонструє статистично значуще покращення за всіма компонентами, що підтверджує підвищення життєстійкості та готовності долати труднощі. Контрольна група не має суттєвих змін, що підкреслює позитивний вплив психосоціальної підтримки.

Таблиця 1

Порівняння середніх балів за шкалою психологічного капіталу (ПсиКап-12С) у двох групах

Компоненти	Група	До програми	Після програми	Зміна (після - до)
Надія	Експериментальна	3,2	4,1	+0,9
	Контрольна	3,3	3,4	+0,1
Оптимізм	Експериментальна	3,0	3,9	+0,9
	Контрольна	3,1	3,2	+0,1
Самоефективність	Експериментальна	3,1	4,0	+0,9
	Контрольна	3,2	3,3	+0,1
Резильєнтність	Експериментальна	2,9	3,8	+0,9
	Контрольна	3,0	3,1	+0,1

У таблиці 2. представлені середні показники рівня соціально-психологічної адаптації учасників експериментальної та контрольної груп до та після проходження програми за методикою К. Роджерса та Р. Даймона. Дані свідчать про значне підвищення адаптаційних показників у експериментальній групі, зокрема в таких сферах, як емоційна стабільність, комунікативні навички та соціальна активність. Контрольна група показала незначущі зміни, що свідчить про ефективність запропонованої програми.

Таблиця 2

Порівняння середніх балів за тестом соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда

Показник адаптації	Група	До програми	Після програми	Зміна (після - до)
Соціальна інтеграція	Експериментальна	3,0	3,9	+0,9
	Контрольна	3,1	3,2	+0,1
Емоційна стабільність	Експериментальна	2,8	3,7	+0,9
	Контрольна	2,9	3,0	+0,1
Самооцінка	Експериментальна	3,1	3,9	+0,8
	Контрольна	3,0	3,1	+0,1

Аналіз повторного застосування напівструктурованого інтерв'ю показав позитивну динаміку у таких сферах, як емоційна стабільність, соціальна інтеграція, рівень підтримки з боку близьких та суспільства, а також мотивація до подальшої адаптації. Учасники експериментальної групи відзначили підвищення впевненості у власних силах та покращення комунікації. Водночас у контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано, що свідчить про ефективність застосованої психосоціальної програми.

Якісний аналіз інтерв'ю учасників експериментальної групи показав значне покращення у відчутті власної життєстійкості, соціальної підтримки та впевненості у собі: *«Програма допомогла мені краще розуміти свої емоції та знаходити сили рухатись далі.»* (Ветеран А.); *«Після занять відчуваю, що маю підтримку не тільки від фахівців, а й від інших учасників.»* (Ветеран Б.); «*Особливо корисними були техніки роботи зі стресом та планування майбутнього.»* (Ветеран В.)

Результати свідчать про статистично значущі покращення ключових показників психологічного капіталу та соціально-психологічної адаптації у експериментальній групі на відміну від контрольної, що підтверджує

ефективність програми «ResilVets». Якісний аналіз підкреслює суб'єктивне сприйняття учасниками позитивних змін, особливо у сфері емоційної підтримки та розвитку життєстійкості.

Таблиця 3

Порівняння результатів діагностики ветеранів за трьома методиками до і після реалізації психосоціальної програми

Методика	Показники	До програми (середнє ± SD)	Після програми (середнє ± SD)	Відсоток зміни (%)	Коментарі
Тест соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда	Загальний рівень адаптації	56,2 ± 8,5	71,8 ± 7,2	+27,7%	Помітне покращення адаптації у експериментальній групі
	Емоційна стабільність	58,7 ± 9,1	73,5 ± 8,0	+25,2%	Значне зростання показника
	Соціальна інтеграція	54,3 ± 7,8	70,1 ± 6,9	+29,1%	Покращення взаємодії з оточенням
Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С)	Надія	48,5 ± 6,4	62,9 ± 5,8	+29,7%	Збільшення здатності до цілеспрямованості
	Оптимізм	50,2 ± 7,0	65,3 ± 6,1	+30,1%	Позитивні зміни у сприйнятті майбутнього
	Самоефективність	47,8 ± 6,9	63,7 ± 6,3	+33,2%	Зростання віри у власні сили
	Резильєнтність	46,9 ± 7,5	61,2±6,7	+30,5%	Покращення стресостійкості
Авторське напівструктуроване інтерв'ю	Емоційна стабільність (бал)	3,2 ± 0,8	4,5±0,6	+40,6%	Значне підвищення емоційної рівноваги
	Соціальна підтримка (бал)	3,0 ± 0,9	4,6± 0,5	+53,3%	Покращення відчуття підтримки з боку суспільства
	Мотивація до адаптації (бал)	3,4 ± 0,7	4,8 ± 0,4	+41,2%	Підвищення внутрішньої мотивації

Отже, для оцінки ефективності психосоціальної програми підтримки ветеранів було проведено порівняльний аналіз результатів діагностичних методик, які застосовувалися до початку та по завершенню експериментального періоду. У таблиці 3. наведені середні показники та стандартні відхилення за

трьома ключовими інструментами дослідження: тестом соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, Шкалою психологічного капіталу (ПсиКап-12С), а також авторським напівструктурованим інтерв'ю. Дані демонструють значне покращення рівня адаптації, психологічної стійкості та соціальної підтримки у ветеранів експериментальної групи після реалізації програми. Позитивна динаміка свідчить про ефективність комплексного підходу до психосоціальної підтримки на засадах життєстійкості.

Проведене емпіричне дослідження та аналіз ефективності авторської програми підтвердили її результативність у підвищенні рівня соціально-психологічної адаптації ветеранів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітична інформація за даними Міністерства у справах ветеранів України (2022). URL : https://data.mva.gov.ua/ (дата звернення: 10.04.2025).

2. Балабан І., Петровська К. Роль родинного оточення у процесі соціально-психологічної адаптації ветеранів до цивільного. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23-24 квітня 2025 року): збірник тез.* Запоріжжя: БДПУ, 2025. 417 с. / С. 384-386.

3. Донченко О., Петровська К. Індивідуальні та групові програми реабілітації ветеранів: підходи та ефективність. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23-24 квітня 2025 року): збірник тез.* Запоріжжя: БДПУ, 2025. 417 с. С. 390-393.

4. Український ветеранський фонд. Офіційний сайт. URL : https://www.veterans.org.ua/ (дата звернення: 05.08.2025).

5. Швець О. До проблеми соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, ветеранів/учасників бойових дій до цивільного життя. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 13 травня 2025 року. Том 1. Суспільні науки.* Запоріжжя : БДПУ, 2025. 562 с. С. 354-358.

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Загальний редактор: к. пед. н., доцент Катерина Петровська

Науковий редактор: к. пед. н., доцент Анастасія Попова