



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

матеріали
VI Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції



**Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти
Український університет імені Михайла Драгоманова
Інститут проблем виховання НАПН України
Національний авіаційний університет**



*До 20-річчя кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету:
наукові здобутки та професійний досвід*

**Збірник матеріалів
VI Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

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

23-24 жовтня 2024 року

**м. Запоріжжя
2024**

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 30.10.2024 р.)*

Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць ; укладач Петровська К. В. Запоріжжя : БДПУ. 2024. 458 с.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції "Соціально-освітні доміанти 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 освіти.

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" (dedicated to the 20th Anniversary of the Department of Social Work and Inclusive Education and the Social Worker's Day) 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, 2024

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Віолетта Дубосару, Наталія Коляда. Необхідність забезпечення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти	12
Галина Галацан. Стан дивергентного мислення підлітків з порушенням розумового розвитку в результаті застосування корекційно-розвивальної програми	18
Марина Дяченко, Лариса Бутузова. Використання арт-терапії у корекційній роботі з дошкільниками, які мають мовленнєві порушення	23
Наталія Журбей, Людмила Котлова. Взаємодія з батьками під час формування зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку	29
Людмила Загурська, Інна Загурська. Врахування сильних сторін та труднощів як основа психолого-педагогічної підтримки учнів із розладом аутистичного спектра	32
Інна Іншакова. Розвиток інклюзивної освіти в Україні	35
Людмила Комарніцька. Specifics of a psychologist's work with children who have special educational needs	38
Жанна Кондратюк, Ірина Омельченко. Міжособистісна комунікація фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів з дітьми, батьками та педагогами: особливості та ефективні стратегії	41
Наталя Малярчук. Інститут міжкультурних асистентів як складова інклюзивного освітнього середовища для учнів з досвідом міграції	47
Олена Мартинюк, Віктор Гладуш. Практична робота педагога з розвитку адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями	52

Лілія Микитчук, Людмила Котлова. Використання прийомів здоров'язберігаючих технологій у роботі логопеда в закладі дошкільної освіти	59
Анастасія Попова, Ольга Гуренко, Ганна Лопатіна, Ганна Мицик. Соціально-реабілітаційний супровід як ключовий елемент створення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти в контексті стратегічних ініціатив	64
Олексій Пришелець, Анна Кіріллова. Забезпечення права на освіту осіб з ООП	72
Руслана Сойчук. Характеристика інклюзивного освітнього середовища закладу освіти у світлі вимог сьогодення	75
Жанна Ступницька, Сергій Котловий. Особливості використання методу біоенергопластики та самомасажу у розвитку мовленнєвої моторики дітей із загальним недорозвиненням мовлення	78
Роксолана Субашкевич, Любов Нос. Особливості навчання англійської мови учнів із особливими освітніми потребами	83
Дар'я Супрун, Микола Супрун. Елементи позааудиторної роботи зі студентами-дефектологами	88
Інна Тарасенко, Ірина Кучерак. Подолання порушень вимови шиплячих звуків у дітей молодшого шкільного віку із псевдобульбарною дизартрією	92
Світлана Яковлева. Механізми регуляторних порушень при затримці психічного розвитку	95

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Яна Бовсунівська, Олена Мірошниченко. Використання ігор для розвитку мовлення у дітей з особливими потребами	101
Анна Бальсанко, Тетяна Лях. Теоретико-практичні засади впровадження інклюзивної освіти	105
Ольга Гуренко. Розробка міждисциплінарних освітніх програм на засадах інклюзивного підходу: кейс Бердянського державного педагогічного університету	110

Тетяна Єськова. Педагогічні умови використання конструктора "LEGO" для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі	115
Тетяна Комінарець. Корекція розвитку усного мовлення молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення засобами духовної музики	120
Ганна Кривенко, Олена Ревуцька. Реалізація моделі психолого-педагогічної готовності вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти	126
Руслан Новгородський. Перешкоди на шляху професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з РАС в інклюзивному середовищі	132
Поліна Очеретенко, Вікторія Григор'єва. Корекційно-розвивальні можливості музичного мистецтва у роботі з дітьми з порушеннями слуху	137
Володимир Шевченко. Індивідуалізація навчального процесу в умовах інклюзії	143

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

Ольга Байдарова. Професіоналізація соціальної роботи в Україні: виклики для системи професійної підготовки працівників у сфері захисту прав дитини	148
Вікторія Білецька, Світлана Максимець. Особливості прояву емпатії у школярів з порушеннями мовлення	154
Андрій Калінін, Наталя Новікова. Особливості надання соціальних послуг у сільській місцевості	158
Єлизавета Матвієнко, Михайло Савчин, Уляна Авраменко. Цифрова трансформація: роль супервізії в підготовці фахівців	163
Катерина Червоненко. Моніторингові дослідження з проблеми академічної доброчесності у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	169

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

Ганна Алексєєва, Олександр Овсянніков. Інтеграція інформаційних технологій у соціально-педагогічну діяльність	173
Дарина Балачіна, Марія Голубєва. Бібліотерапія – необхідна складова розвитку основ професійної компетентності фахівця соціальної сфери	177
Олена Василенко. Сформовані навчально-професійні установки як запорука якості професійної спрямованості студентів соціономічного профілю в сучасних умовах	182
Ірина Гальчич, Алла Ярошенко. Формування медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівників	185
Богдана Здрілько, Наталія Новікова. Соціальне проектування як технологія соціальної роботи з молоддю	189
Катерина Корольова, Олег Блінов. Кейс-менеджмент як інноваційна технологія соціально-психологічного супроводу ветеранів російсько-української війни	193
Іван Пазиняк. Організація соціальної роботи в цифровому освітньому середовищі університету	198
Дмитро Поліщук, Ольга Ігнатюк. Вимоги та напрями формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури технічного університету	200
Вікторія Прудник. Формування готовності майбутніх фахових молодших бакалаврів із соціальної роботи до інноваційної діяльності	206
Ольга Столярник. Формування компетентностей майбутніх соціальних працівників для роботи в умовах травмівних подій	211
Ірина Суровцева. Управлінське консультування організаційних змін в системі соціальної роботи	217
Світлана Хлебик. Технології медіації і посередництва у формуванні конфліктологічної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери	221

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

- Аліна Будакова, Микола Криловець.** Соціально-педагогічні аспекти підтримки соціального захисту молоді 224
- Катерина Венцова, Анастасія Тургенєва.** Особливості влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід країн ЄС 229
- Оксана Жукова.** Social protection of schoolchildren with PTSD: problems and prospects of supporting vulnerable categories in Ukraine 234
- Тетяна Зінюк, Катерина Петровська.** Технологія консультивання сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах 237
- Галина Клим'юк, Ірина Савельчук.** Методи і технології соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами в територіальних громадах 241
- Анастасія Коротка, Тетяна Петренко.** Медіація як альтернативний метод вирішення конфліктів 245
- Віктор Лях.** Актуальність соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб 248
- Людмила Неїжпапа.** Проблеми соціального захисту дітей в громаді: можливості їх вирішення 252
- Людмила Нестеренко, Анастасія Попова.** Міжнародний досвід соціально-психологічної підтримки дітей, які постраждали від війни 257
- Валентина Николаєва.** Сутність соціальних обмежень осіб з інвалідністю 262
- Святослав Олійник, Наталія Новікова.** Соціальне підприємництво як форма вирішення соціальних проблем: український та міжнародний досвід 265
- Діана Рябчун, Яна Башманівська.** Організація соціального захисту осіб з порушенням слуху в умовах війни 271
- Іванна Шаврова, Ірина Савельчук.** Соціально-психологічні аспекти надання послуг людям похилого віку в надзвичайних ситуаціях 276

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- Наталя Анастасова.** Сенсорна інтеграція - ефективний засіб впливу на моторику дітей із дизартріями **279**
- Ольга Андрійчук, Олена Мірошниченко.** Розвиток комунікативних здібностей у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими порушеннями **283**
- Анна Банах, Олена Ревуцька.** Використання пісочної терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми **287**
- Євгенія Борисевич, Олена Ревуцька.** Діагностика стану сформованості графомоторних навичок та розвитку дрібної моторики рук в учнів із інтелектуальними порушеннями **293**
- Галина Гулей, Олена Ревуцька.** Діагностика диспраксії у структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей **299**
- Наталія Гащпоренко, Наталя Анастасова.** Проблематика розвитку продуктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня **305**
- Тетяна Єрмак, Наталя Анастасова.** Профілактика порушень письма у дітей дошкільного віку **311**
- Микола Єфименко.** Значимість основних рухів у формуванні цілісної праксичної системи дітей із особливими освітніми потребами **315**
- Анастасія Звєгінцева, Олена Ревуцька.** Діагностика пізнавально-мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними труднощами **321**
- Наталія Карпенко, Олена Мірошниченко.** Родина як складова частина реабілітації дітей з порушеннями мовлення **326**
- Анна Кіріллова.** Структура порушення у осіб, які мають зниження інтелектуальної функції **331**
- Вікторія Лізунова, Людмила Котлова.** Роль батьків у логопедичній роботі з розвитку комунікації у дошкільників з аутизмом **335**

Наталія Мовчан, Ганна Сизко. Формування навичок виразного читання учнів початкових класів з порушенням зору в інтегрованому навчанні	338
Наталія Рачкіна, Людмила Котлова. Використання методів ТРВЗ в роботі з дітьми дошкільного віку з ЗНМ для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення	342
Діана Ткачук, Віталіна Литвиненко. Практичні аспекти застосування ігрових технік у процесі формування мотивації до навчання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами у процесі логопедичного супроводу	344
Віолетта Фоменко, Наталія Лопатинська. Профілактика дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	349
Ольга Фортуна, Ганна Сизко. Корекція усного мовлення молодших школярів із заїканням засобами музикотерапії в умовах інклюзивного навчання	353
Надія Шведюк, Ганна Хворова. Логоритміка як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами	357
Ірина Швець, Ганна Сизко. Особливості розвитку пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та її вплив на готовність до шкільного навчання	361

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Вікторія Железняк, Анна Кіріллова. Нейрогімнастика та її роль у покращенні когнітивних функцій та навчальних здібностей молодших школярів	365
Ірина Кичук, Віктор Гладуш. Основні напрями корекційно-розвивальної роботи з дітьми із мовленнєвими порушеннями	368
Каріна Козак, Людмила Котлова. Елементи корекційно-розвиткової роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільників	375
Оксана Лонська, Людмила Котлова. Розвиток словника у дітей з особливими освітніми потребами	379

Тетяна Яндюк, Сергій Котловий. Логопедична допомога дошкільникам з порушенням мовленнєвого розвитку **385**

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

Тетяна Бур'ян, Анастасія Попова. Підтримка внутрішньо переміщених осіб в громадах: комплексний підхід до соціальної роботи **390**

Марина Васильєва-Халатникова. Безпечне освітнє середовище для іноземних здобувачів вищої освіти в умовах російсько-української війни **395**

Ірина Долінчук, Віктор Гладуш. Особливості вступу на магістерські програми з логопедії в період воєнного стану в Україні **397**

Наталя Захарова. Ветерани як клієнти центру зайнятості: законодавча підтримка **400**

Вікторія Ківа, Анастасія Попова. Особливості використання арт-терапії в системі соціально-психологічної підтримки дітей у воєнний час **404**

Оксана Коваленко, Катерина Петровська. Оцінка потреб та проблем сімей військовослужбовців **408**

Олександр Козинець. Прояви заїкання після контузій **419**

Наталія Красікова, Надія Павлик. Роль комп'ютерних технологій у логопедичній діяльності під час війни **424**

Наталія Мацейко. Ризики професійного вигорання соціальних працівників в умовах війни **427**

Юлія Мельнікова. Правозахисна підтримка українських мігранток у Грузії **434**

Надія Сеньовська, Ірина Нестайко. Методи дослідження різних аспектів організації патріотичного виховання у закладах освіти України **439**

Наталія Сидорченко, Анастасія Тургенєва. Формування стресостійкості учнів закладу загальної середньої освіти засобами арт-терапії **442**

Наталія Служава, Анастасія Попова. Соціально-психологічні проблеми репатріантів в Україні: виклики реінтеграції та можливості підтримки	448
Любов Співак. Резильєнтність майбутніх фахівців сфери соціальної роботи в умовах воєнного стану	454

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Віолетта Дубосару,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

Наталія Коляда,

докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

НЕОБХІДНІСТЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі інклюзивна освіта стає одним із ключових аспектів реформування освітньої системи, зокрема і у вищих навчальних закладах. В умовах глобалізації та підвищення соціальної відповідальності перед різними категоріями населення, розвиток інклюзивного освітнього середовища є невід'ємною складовою прогресивної системи освіти. Це сприяє створенню рівних можливостей для здобуття освіти незалежно від фізичних, інтелектуальних чи соціальних відмінностей студентів. В Україні проблема розвитку інклюзивного середовища у вищих навчальних закладах (ЗВО) набуває все більшої актуальності.

Україна активно працює над вдосконаленням законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти. Одним із головних нормативних актів, що регулює цей процес, є Закон України "Про вищу освіту", який визначає обов'язки закладів освіти щодо забезпечення рівного доступу до навчання для всіх студентів [4]. Крім того, Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, яка зобов'язує державу створювати інклюзивне освітнє середовище та забезпечувати доступ до освіти без будь-якої дискримінації [2].

Створення інклюзивного освітнього середовища передбачено також Порядком організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 року № 635 [5].

Інклюзивне освітнє середовище визначається як комплекс умов, методів і засобів, спрямованих на спільне навчання й розвиток здобувачів освіти, забезпечення ефективної професійної діяльності працівників закладу вищої освіти, а також надання якісних освітніх та інших послуг незалежно від належності осіб до закладу освіти, з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей [3].

Однією з основних причин необхідності розвитку інклюзивного середовища є соціальні й економічні вигоди, які виникають в результаті підвищення рівня освіти осіб з інвалідністю або іншими особливими освітніми потребами. Дослідження показують, що доступ до вищої освіти позитивно впливає на соціальну інтеграцію цих осіб, їх участь у ринку праці та підвищення загального добробуту країни.

Інклюзивне освітнє середовище сприяє соціальній інтеграції та знижує рівень дискримінації, маргіналізації та стигматизації осіб з особливими освітніми потребами. Навчання у спільних класах чи групах дозволяє студентам з різними можливостями спілкуватися, взаємодіяти та розуміти одне одного. Це розвиває в суспільстві культуру толерантності та взаємоповаги. Дослідження показують, що інклюзивна освіта формує у молоді позитивне ставлення до різноманітності, що, в свою чергу, сприяє зменшенню соціальних бар'єрів у майбутньому.

Інклюзія у сфері вищої освіти має також вагомі економічні переваги. Надання якісної освіти студентам з особливими потребами дозволяє їм отримати необхідні навички для успішної інтеграції на ринку праці. Це не лише підвищує рівень їхнього особистого добробуту, але й сприяє загальному економічному розвитку країни. Особи з інвалідністю чи іншими потребами, які мають можливість отримати освіту, стають більш конкурентоспроможними та можуть робити внесок у суспільство через власну працю та таланти.

Крім того, суспільство, яке інвестує в інклюзивну освіту, може зменшити витрати на соціальну підтримку. Люди, які отримують доступ до освіти та мають змогу знайти роботу, стають менш залежними від соціальних програм та допомоги.

Це зменшує навантаження на державні бюджети та сприяє більш ефективному використанню ресурсів.

Інклюзивне освітнє середовище також сприяє розвитку вільної від дискримінації психосоціальної атмосфери. Діти та молодь з особливими освітніми потребами, які вчаться в інклюзивних умовах, менше зазнають ізоляції та психологічного тиску. Вони відчують себе частиною колективу, що позитивно впливає на їхню самооцінку та мотивацію до навчання.

Для студентів без особливих потреб інклюзія є способом навчитися співчуття, емпатії та відповідальності. Вони отримують можливість взаємодіяти з різними людьми, що допомагає їм ставати більш відкритими та розуміючими. Це формує майбутнє покоління, яке зможе будувати більш справедливе та гармонійне суспільство.

Університети, що успішно впроваджують інклюзію, підвищують свою репутацію як прогресивні та відповідальні заклади. Це може сприяти залученню більшої кількості студентів, зокрема іноземних, які шукають заклади з високими стандартами соціальної відповідальності та рівноправ'я. Такі університети стають привабливішими для співпраці з міжнародними організаціями та партнерами.

Досвід упровадження інклюзивного середовища у сфері освіти дає можливість виокремити загальні його принципи, що можуть бути покладені в основу визначення основних напрямів відповідної діяльності, зміст заходів і роботи, і які за певних умов можуть виступати критеріями досягнутих результатів. Діяльність закладу вищої освіти щодо створення інклюзивного освітнього середовища має ґрунтуватися на таких принципах:

- повага до притаманної людині гідності, її особистої самостійності, зокрема свободи робити власний вибір, і незалежності;
- рівність можливостей:
- рівність чоловіків і жінок;
- формування толерантності та взаєморозуміння в освітньому середовищі, відсутність дискримінації;
- відкритість і гнучкість освіти, здатність швидко реагувати на зміни й виклики, повне й ефективно залучення до освітнього процесу;
- повага до особливостей осіб з особливими освітніми потребами та/чи інвалідністю і прийняття їх як компонента людської різноманітності й частини людства;

- забезпечення архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної доступності освітнього середовища;
- повага до здібностей осіб з особливими освітніми потребами та/чи інвалідністю і забезпечення їхнього права зберігати свою індивідуальність;
- інноваційність, аналіз, пошук і впровадження найкращих підходів в інклюзивній практиці;
- дотримання стандартів якості освітніх послуг і науково-методичного забезпечення;
- узгодженість і скоординованість дій підрозділів та учасників освітнього процесу:
- безперервність і наступність інклюзивної освіти на всіх рівнях освіти;
- індивідуалізація навчання та гармонійний розвиток особистості;
- залучення до суспільного життя, соціалізація, підготовка до професійної діяльності [3].

Незважаючи на наявність законодавчої бази, впровадження інклюзії в закладах вищої освіти на практиці стикається з низкою викликів, зокрема з недостатньою кількістю ресурсів і слабкою інфраструктурною готовністю багатьох університетів.

Одним із ключових аспектів інклюзивного освітнього середовища є адаптація освітніх програм та навчальних матеріалів до потреб студентів з особливими потребами. Це передбачає зміну методик навчання, використання спеціальних технологій та індивідуальний підхід до кожного студента. Однак багато українських університетів стикаються з труднощами у впровадженні цих змін через обмежені фінансові ресурси та брак відповідних фахівців.

Крім того, важливу роль відіграє доступність інфраструктури. Багато університетів не мають необхідної фізичної доступності для студентів з інвалідністю, як, наприклад, наявність пандусів, ліфтів або спеціально обладнаних аудиторій. Без належної інфраструктури неможливо повноцінно забезпечити інклюзію у навчальному процесі.

Другим викликом є недостатня підготовка викладачів та адміністративного персоналу для роботи в інклюзивному середовищі. Викладачі часто не мають відповідної кваліфікації для взаємодії зі студентами, які мають особливі потреби, що впливає на якість навчального процесу. У зв'язку з цим,

розробка та впровадження спеціальних навчальних програм для педагогічного складу є критично важливим напрямком для поліпшення інклюзії.

Інклюзивна освіта передбачає не тільки академічну підтримку, але й психологічну допомогу студентам з особливими потребами. Університети повинні створювати умови для комфортної соціальної адаптації таких студентів, сприяти їхній інтеграції в студентську спільноту. Для цього необхідно забезпечити наявність психологів, соціальних працівників і спеціальних служб підтримки в університетах.

Досвід інших країн показує, що соціальна підтримка є ключовим фактором успіху інклюзивної освіти. В Україні ця сфера тільки розвивається, однак уже є університети, які впроваджують подібні програми. Наприклад, у деяких закладах вищої освіти створюються центри підтримки студентів з особливими освітніми потребами, які надають психологічну допомогу, а також консультують студентів щодо організаційних та побутових питань.

Інклюзивне освітнє середовище вимагає значних фінансових інвестицій, особливо в умовах обмежених бюджетів державних закладів вищої освіти. Адаптація приміщень, закупівля спеціального обладнання та технологій, підвищення кваліфікації викладацького складу – все це вимагає ресурсів. Проте, на сьогодні більшість університетів в Україні стикаються з фінансовими труднощами, що перешкоджає повноцінному впровадженню інклюзії.

За підтримки міжнародних донорів та громадських організацій в Україні вже здійснюються деякі проєкти, спрямовані на розвиток інклюзивного середовища в освітніх закладах. Наприклад, програмою Європейського Союзу Erasmus+ фінансуються проєкти для підвищення кваліфікації викладачів у сфері інклюзивної освіти та адаптації навчальних закладів до європейських стандартів [1]. Також важливим є залучення приватного сектору до підтримки освітніх ініціатив, зокрема через соціально відповідальні бізнеси та інвесторів.

Висновки. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти має величезний потенціал для розвитку в Україні. Проте для цього необхідно вирішити низку важливих питань, включаючи фінансування, кадрове забезпечення та вдосконалення законодавства. Підтримка інклюзії з боку держави та міжнародних партнерів може сприяти швидшому впровадженню інклюзивних стандартів в освітній процес.

Підвищення рівня інклюзії є важливим для забезпечення рівних прав на освіту та соціальну інтеграцію для всіх студентів. Це, в свою чергу, призведе до підвищення якості освіти, створення більш толерантного суспільства та покращення соціальної стабільності в країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. National Erasmus+ Office in Ukraine. *National Erasmus+ Office in Ukraine*. URL: <https://erasmusplus.org.ua/> (date of access: 19.09.2024).

2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/995_g71 (дата звернення: 14.09.2024).

3. Методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах вищої освіти з урахуванням потреб людей з порушенням мови, слуху, комунікації, руху, батьків з дітьми, людей старшого віку та інших суспільних груп. *Міністерство освіти та науки України*. URL: https://osvita.ua/92952/Bezbar_vyscha.pdf

4. Про вищу освіту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua//1556-18> (дата звернення: 14.09.2024).

5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/635-2019> (дата звернення: 19.09.2024).

Галина Галацан,

аспірантка

Херсонського державного університету

СТАН ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В РЕЗУЛЬТАТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Питання формування творчої особистості є найбільш гострим, яке постає перед нашою освітою та наукою. Креативність вважається якістю особистості, яка виражає себе у створенні оригінальних та цінних продуктів та витворів. Дослідженнями креативності займалися і займаються багато дослідників, які вивчають цей феномен з різних точок зору.

Креативність в першу чергу передбачає включення біологічних мозкових систем, а саме: креативного або дивергентного мислення, що забезпечується лобними долями головного мозку [4].

Окрім роботи мозкових систем творчу активність підвищує наявність інтуїції, що асоціюється з використанням життєвого досвіду, новими враженнями та сприяє моделюванню нової поведінки. Нова поведінка залежить від зовнішніх умов та новизни ситуації. Процес розвитку креативності пов'язується з мотивацією та особистісними рисами, які передують творчим проявам.

Формування креативності здійснюється за умови доброзичливості обстановки, радісного настрою, позитивних фрустрацій, зниженої тривожності, вмінню ризикувати та прагненню до домінування. Таким чином, можна засвідчити, що креативність включає в себе як когнітивний аспект, так і особистісний [2].

Вважається, що основним принципом розвитку творчих здібностей є трансформація інтелектуальної проблеми в емоційну, тобто не завдання, що виконується людиною, а її емоційне ставлення до цього завдання і співвідношення його з загальним ставленням.

Креативність є системною якістю інтелекту з певними властивостями: з чутливістю до дизгармонійності, у прагненні

до її корекції та можливості самостійної корекції за рахунок інтелектуальної компетентності.

Творчий процес повинен контролюватися особистістю від початку до самого кінця, хоча деякі дослідники вважають, що саме завдяки відсутності суворого контролю за свідомістю, відбувається творчий процес. Тобто це питання безсвідомого, про що зазначав Л. Виготський, який вважав, що "...спочатку виникає безсвідоме, яке впливає на нашу поведінку і має своє продовження у свідомості" [6].

Вітчизняна наука на відміну від зарубіжної розрізняє поняття творчість та креативність, тоді як в зарубіжній літературі ці два поняття об'єднані одним поняттям "Creativity". Креативною вважають особистість, яка має внутрішні передумови для творчої діяльності, а творча особистість досягає творчих результатів у творчій діяльності.

Деякі з дослідників вважає за необхідним виділити в творчої особистості високий рівень мисленневих процесів. В той же час, зарубіжні вчені Дж. Гетцельс, П. Джексон, Ж. Флешер навпаки зазначають, що високий інтелект не сприяє високим творчим здобуткам, а навпаки високий інтелект дає низьку креативність. Водночас найяскравіші креативні досліджувані мали досить високий рівень інтелекту. Таким чином, можна вважати інтелект та креативність як якості, які пов'язані до певного рівня, а потім креативність стає незалежною змінною, оскільки зустрічаються інтелектуали з низькою креативністю.

Вихід праць Дж. Гілфорда змінили уявлення про сформованість креативності, оскільки автор зазначав розбіжність між дивергентним та конвергентним мисленням. Дивергентне мислення дає можливість знаходити декілька варіантів вирішення тієї чи іншої проблеми, тоді як конвергентне мислення шукає лише правильний результат. Саме на дивергентному мислення заснована креативність, яку можна визначити різними способами.

Дж. Гілфорд виділив такі *параметри креативності*:

- 1) здатність до виявлення та постановки проблем;
- 2) здатність генерувати багато ідей;
- 3) гнучкість - здатність продукувати різноманітні ідеї;

4) оригінальність - здатність нестандартно реагувати на подразники;

5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;

6) здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу, які існують паралельно із загальними здібностями і мають свою основу [3].

Роботи Дж. Гілфорда дали можливість вимірювати складові дивергентного мислення як основи креативності.

Нами опрацьований матеріал дослідження стану дивергентного мислення за методикою Ф. Вільсона [5]. Було досліджено 172 підлітки віком 13-15 років з порушеннями розумового розвитку серед яких було 75 дівчаток та 97 хлопчиків.

На першому етап дослідження було продіагностовано сформованість складових дивергентного мислення. Були визначені складові дивергентного мислення, які свідчили про стан креативності в підлітків, а саме: швидкість мислення (генерація великої кількості нових ідей), гнучкість мислення (здатність виявляти основні властивості об'єктів, предметів та пропонувати нові засоби їх використання), розробленість мислення (можливості прикрасити основну ідею та розширити її), оригінальність мислення (продукування нестандартних ідей та віддалених асоціацій), назва (оригінальність, нестандартність у мисленні, багатий словниковий запас).

Потім була створена та застосована корекційна програма для підлітків з порушенням розумового розвитку, яка передбачала активізацію психічних процесів, зокрема мотивацію, афективність, рефлексивність. саморегуляцію як основні процеси, які сприяють розвитку креативності, яка передбачає сформоване дивергентне мислення.

Після застосування програми було проведено повторний зріз даних за тією ж методикою для чистоти експерименту.

Таким чином, після корекційного впливу були виявлені зміни у детермінантах дивергентного мислення за методикою Ф. Вільямса серед підлітків усіх вікових груп як дівчаток, так і хлопчиків (табл. 1).

Таблиця 1

**Описові частотні характеристики стану
сформованості дивергентного мислення в підлітків з
порушенням розумового розвитку
в результаті корекційного впливу**

Параметри	Розподіл за статтю					
	Дівчата					
	13 років (n= 23)		14 років (n= 27)		15 років (n= 25)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Швидкість						
1 етап	7,43	± 0,63	10,89	±1,05	10,63	±1,24
2 етап	8,74	±1,32	12,37	±1,0	12,12	±1,45
Гнучкість						
1 етап	6,26	±2,2	7,74	±1,51	6,88	±1,48
2 етап	7,52	±1,9	9,07	±1,3	8,08	±1,26
Оригінальність						
1 етап	14,87	±3,35	15,96	±5,27	15,75	±2,89
2 етап	16,39	±2,92	17,37	±4,99	17,32	±2,38
Розробленість						
1 етап	17,0	±3,09	17,78	±3,27	17,0	±2,73
2 етап	18,04	±2,87	19,14	±3,28	18,48	±2,35
Назва						
1 етап	17,0	±3,44	17,19	±3,28	14,79	±4,62
2 етап	18,47	±3,06	18,4	±3,05	16,12	±4,52
	Хлопці					
	13 років n= 32		14 років n= 36		15 років n= 29	
Швидкість						
1 етап	11,13	±0,78	11,39	±0,8	9,97	±2,38
2 етап	13,0	±0,95	12,91	±0,99	13,34	±1,98
Гнучкість						
1 етап	7,34	±1,56	8,94	±1,57	8,83	±1,39
2 етап	8,75	±1,32	12,94	±3,11	10,17	±1,13
Оригінальність						
1 етап	22,47	±3,27	20,86	±3,24	16,9	±5,33
2 етап	23,53	±3,18	21,97	±3,27	18,10	±5,22
Розробленість						
1 етап	16,28	±4,62	14,42	±4,47	13,86	±5,6
2 етап	17,68	±4,33	15,72	±4,28	15,07	±5,38
Назва						
1 етап	12,0	±1,7	12,56	±1,83	12,14	±3,46
2 етап	13,53	±1,68	14,02	±1,48	13,41	±3,27

Примітка: М - середнє розподілу; SD - середнє квадратичнє відхилення

З таблиці даних дивергентного мислення за методикою Ф. Вільямса, можна зазначити, що загалом в усіх групах респондентів відбулося підвищення загальної кількості показників на: дівчатка 13 років (n =23) - 6,6 %, 14 років (n=27) - 6,81 % і 15 (n =25) - років на 6,5 %. В хлопчиків відповідно: 13 років (n =32) – на 7,09 %, 14 років (n =36) – 9,41 % і 15 років (n =29) 6,41 %.

Дослідження показує нерівномірність розвитку дивергентного мислення за зигзагоподібним сценарієм в підлітковому віці. Таким чином в 13 річному в хлопців віці стан дивергентного мислення нижче, ніж у 14 років та нижче, ніж у 15 річних підлітків. В той же час дівчатка представили майже однакові показники підвищення у всіх вікових групах. Це, швидше за все, пов'язано з гормональним впливом на мозкові структури, які відповідають за емоційно-вольову сферу та мисленнєву діяльність. Водночас треба засвідчити, що показники креативності в хлопців в усіх групах вище, ніж в дівчат. Підвищення сформованості складових дивергентного мислення свідчить про доцільність використання корекційно-розвивальної програми, а дивергентне мислення є основою креативності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галацан Г. Ю. Корекційна програма з формування детермінант креативності підлітків з порушеним розумовим розвитком. *Перспективи та інновації науки*. № 6 (40), 2024. С.684-692 <http://perspectives.pp.ua/247/344>
2. Пономарьова-Семенова Р. О. Психологічні принципи розвитку креативності обдарованої особистості. *Обдарована дитина*. 2009. № 10. С. 2-10.
3. Gilford Dzh. Tri storony intellekta (Three sides of intellect). *Psikhologiya myshleniya* (Psychology of thinking). 1965, pp. 433-456.
4. Fink A, Benedek M, Grabner RH, Staudt B, Neubauer AC, Creativity meets neuroscience: experimental tasks for the z neuroscientific study of creative thinking. *Methods* 2007, № 42. P. 68-76.
5. Тести Ф. Вільсона <https://www.google.com/Creativity>
6. Vygotsky, L. S. (2016). *The Psychology of Art*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The M.L.T Press.

Марина Дяченко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Лариса Бутузова,

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

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ

Розвиток зв'язного мовлення у дошкільному дитинстві є важливим напрямком досліджень у логопедії. Саме завдяки мовленню дитина сприймає світ, може встановлювати контакти із оточуючими, виражати свої здібності у різних видах мовленнєвої та творчої діяльності. Без розвиненого мовлення у період дошкілья дитина не може вважатися готовою до шкільного навчання [1, 3]. Мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку на фонетико-фонематичному та лексико-граматичному устрої мовлення унеможливають повноцінні контакти дитини з дорослими та однолітками, перешкоджають успішній соціалізації дітей та їх інтеграції у колективі однолітків [2].

Корекція мовленнєвих порушень із використанням засобів та прийомів арт-терапії займає важливе місце у логопедичній роботі із цією категорією дошкільників. Арт-терапія дозволяє дітям дошкільного віку вивільнити та прожити негативні емоції, розповісти про свої почуття та переживання у найоптимальніший спосіб: через гру, малюнок, драматизацію, імагінацію, вправи на артикуляцію звуків тощо. Застосування оптимальних засобів на фронтальних логопедичних заняттях з використанням арт-терапії, насиченість їх ігровими ситуаціями із залученням казкових героїв, створення гри на всіх заняттях викликає величезний інтерес до завдань у дітей, постійно підтримує їх позитивний настрій, стимулює розумову діяльність, мотивацію до розвитку мовлення як на заняттях у ЗДО, так і поза ними [4].

Важливість корекційної роботи із дітьми із порушенням мовлення із використанням арт-терапії окреслено у

дослідженнях таких авторів, як: Т. Бур'яновська, Ю. Бойчук, О. Казачінер, Ю. Міщенко, В. Руденко, В. Тарасун. В. Руденко, В. Тарасун окреслили основні типи мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, а також психолого-педагогічні труднощі дітей із мовленнєвими порушеннями в контексті їх соціалізації та інтеграції, що уможливило визначити доцільність застосування арт-терапевтичних засобів на різних етапах корекційної роботи [0, 0]. Дослідники (Т. Бур'яновська, Ю. Бойчук, Н. Калька, З. Ковальчук) особливий акцент зробили саме на розробці форм, методів та напрямків арт-терапевтичної роботи із дітьми із порушенням мовлення [0, 2, 4]. У розробках О. Казачінер, Ю. Міщенко деталізовано прийоми використання казкотерапії та драматерапії у роботі із дітьми із порушеннями мовлення [0, 3].

Зважаючи на труднощі та проблеми в освоєнні зв'язного мовлення дітьми старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями, нашим основним завданням було зробити цей процес більш простим, доступним, але цікавим та насиченим. На формульовальному етапі дослідження була розроблена і реалізована програма розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення із використанням засобів арт-терапії. Програма арт-терапевтичної корекції мовленнєвих порушень дошкільників перед її впровадженням була узгоджена із методистами, педагогами, психологом ЗДО та батьками дітей експериментальної групи.

Програму було впроваджено на базі Житомирського ЗДО № 54 у старшій групі "Ромашка" у складі 28 дітей - 14 дітей КГ, які характеризувалися нормотиповим розвитком та 14 ЕГ (діти із загальним недорозвитком мовлення). Корекційною програмою було охоплено 10 занять.

Для методичної реалізації авторської програми були використані такі арт-терапевтичні засоби: іграшки, ляльки, наочний роздатковий матеріал ЗДО, що використовувалися на ознайомлювальному етапі занять, сюжетні картинки, схеми (комунікативно-діяльнісний етап занять), геометричні фігури, схеми, моделі (моделюючий етап занять).

Методи і прийоми, які були застосовані для реалізації програми: використання драматерапії, казкотерапії та ігротерапії, що були реалізовані через створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, прийом словесних доручень та

звітування дитини про виконання доручення, розглядання картин, предметів.

Побудова корекційної програми базувалася на кількох основоположних принципах:

- відповідність специфіці вікового та індивідуального розвитку дітей із порушеннями мовлення (врахування їх потреб, інтересів, типу мислення при розробці корекційних занять);

- міцність знань (сприйняття та запам'ятовування матеріалу на усвідомленій основі);

- наочність (врахування переважаючого типу мислення дітей дошкільного віку, а саме - наочно-образного);

- доцільна організація розвивального середовища ЗДО (наповненість іграшками, макетами для ігор, театралізацій, для реалізації потенціалу зображувальних технік арт-терапії);

- демократизм (повага до гідності кожної дитини);

- наступність (врахування взаємозв'язку між набутими та засвоєними знаннями дітьми із порушеннями мовлення).

Розпочали роботу із розвитку мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями із заняття з використанням засобів арт-терапії (ляльок, наочних посібників, олівців, ластику, гупок, кольорових олівців, гуаші та акварелі, пластиліну), що спрощувало процес включення дітей в роботу, активізувало мовлення та прояв творчих здібностей за використанням казкотерапії. Для цього було запропоновано використовувати такі засоби предметно-ігрового середовища, зокрема ляльковий театр та декорації до казок, а також потенціал зображувальної терапії (малювання дітьми героїв улюблених творів), драматерапії (можливість дітей із порушеннями мовлення відчувати себе у ролі улюблених персонажів, відтворивши напам'ять їхні висловлювання, збагатити при цьому свій словниковий запас новою лексикою). Такі заняття мали велику цінність, оскільки дозволяють дитині відчувати себе вільно та проявити фантазію у своїх висловлюваннях. За допомогою лялькового театру діти могли не лише удосконалювати своє мовлення, розігруючи відомі казки та оповідання, а й покращити навички діалогічного мовлення, розігруючи з ними різноманітні діалоги за власним бажанням та на запропоновану тему. Величезною перевагою використання лялькового театру була різноманітність персонажів та сюжетів, які наштотували та зацікавлювали дітей вступати у словесний контакт, тим самим створювали

можливість подивитися на казку чи оповідання з іншого боку, додати нових персонажів, змінити хід дій, сприяючи розвитку творчого нешаблонного мислення дошкільників у процесі мовленнєвої діяльності тощо.

Одним із важливих завдань з розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення засобами арт-терапії (зокрема, через використання ігротерапії) було навчити дітей самостійно описувати іграшки та предмети. У цьому віці вони уже повинні будувати свою розповідь логічно, послідовно, відповідно до запитань плану. Під час описування предметів, іграшок, картинок діти вчилися виділяти їх характерні ознаки, вправлялися у вміннях знаходити для опису точні слова і вирази, знаходити однакове і відмінне в процесі порівняння предметів, що сприяло розвитку таких розумових операцій дітей, як: узагальнення, класифікація, систематизація, аналіз та синтез. У процесі таких ігор діти вчилися налагоджувати взаємодію у спільній грі, будувати рольові діалоги, вигадувати нові сюжети. А найголовніше те, що під час сюжетно-рольових ігор діти просто не могли не спілкуватися, тому такі ігри ще й розвивали соціальну мотиваційну спрямованість дошкільників та сприяли вияву ними мовленнєвої активності. Однак, для проведення сюжетно-рольових ігор дуже важливим була наявність засобів для гри, тобто такого предметно-ігрового середовища, що спонукали дитину брати роль та розігрувати сюжет. Це були такі ігри, як: "Бібліотекарі", "Музиканти", "Веселі лікарі". До арт-терапевтичних прийомів, які були використані на заняттях за використання ігротерапії були віднесені: продовження сюжету дітьми на свій лад, складання усних розповідей або коротких віршиків, робота дітей із розмальовками (малювання), ліплення та конструювання, робота з папером тощо.

Окремий блок нашої програми склали заняття з розвитку монологічного мовлення з використанням казкотерапії, драматерапії та анімаційної терапії через складання сюжетної розповіді за серією картин. На них діти вчилися бачити і розуміти картину та самостійно відтворювати зміст зображеного в зв'язній мові. В основу творчих розповідей дітей було покладено мотиви улюблених казок, що супроводжувалися використанням серії картинок. Із метою налаштування дітей на продуктивну роботу ми використали прийом "Передбачення": за початком казки чи оповідання діти

відгадували події, які передували зображеним, моменти, зафіксовані на картинці, і наступні події (про які, ймовірно, йшлося). Така діяльність сприяла розвитку інтересу дітей до художнього слова, до засвоєння нової лексики на основі почутого, до формування чіткості, правильності, доречності, логічності, експресивної виразності мовлення.

При використанні казкотерапії із метою корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку особливу увагу була приділена творчим вправам, спрямованим на корекцію порушень послідовності та логічності зв'язного мовлення засобами казкотерапії. За цих умов дітям були запропоновані завдання на формування коректного внутрішнього і зовнішнього плану послідовного монологічного висловлювання, як "Переплутані рядки" (визначення та виправлення деформованого тексту), "Малюнки по порядку" (самостійне розкладання серії сюжетних картин та складання за ними оповідання), "Перекажи" (складання переказу по мнемотаблиці), "Розкажи про улюблену ягоду" (складання оповідання за допомогою мнемотаблиці), "Вигадай сюжет (продовження) казки самостійно" (творче завдання).

Про ефективність розробленої програми свідчили результати мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, отримані на контрольному етапі дослідження. Було здійснено порівняння показників дітей із мовленнєвими порушеннями та зроблено висновок про те, що на контрольному етапі, порівняно із констатувальним, вони були відображені у динаміці (зростання на 10%).

Отже, нами було розроблено програму розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями засобами арт-терапії за використання різноманіття таких арт-технік, таких як: ігротерапія, казкотерапія, драматерапія, музикотерапія, лялькотерапія, зображувальна терапія та ін. Вона включала в себе комплекс занять, дидактичні ігри, розвагу та виховний захід. Окрім того, програмою були передбачені бесіди за змістом літературних творів, моделювання, дидактичні ігри з лялькою та іншими іграшками, інтерактивні метод «дерево рішень» та інші, складання розповідей дітьми за сюжетними картинками. Методика була реалізована на засадах посильності, системності, свідомості, міцності знань, принципів індивідуалізації та диференціації, гуманізму у контексті взаємодії із дітьми, що мають мовленнєві порушення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бур'яновська Т. І. Розвиваємо зв'язне мовлення. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. 128 с.
2. Бойчук Ю. Д., Казачінер О. С. Основні педагогічні прийоми, які застосовуються в казкотерапії. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 26. С.79-85.
3. Кравченко О. О. Шеленкова Н. Л., Діхтяренко С. Ю., Міщенко М. С., Станішевська В. І., та ін. Від абітурієнта до студента (досвід роботи «Студії успішного абітурієнта): навчальний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві» 2019. 123с.
4. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
5. Руденко В. І. Логопедія: практичний посібник. К.: Фенікс, 2014. 288 с.
6. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: "Каравела", 2017. 316 с.

Наталія Журбей,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,

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

ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку є ключовою складовою їхнього загального розвитку, особливо у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Основною проблемою таких дітей є порушення в розвитку когнітивних функцій, що призводить до затримки мовленнєвого розвитку. Логопедична робота з такими дітьми вимагає не тільки систематичних занять у спеціалізованих установах, але й активної участі батьків. Співпраця логопеда з родиною відіграє вирішальну роль у прискоренні корекційних процесів та сприяє формуванню зв'язного мовлення у дітей з особливими освітніми потребами [2; 3].

Успішна корекція мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР неможлива без активної участі батьків. Вони є першими і головними педагогами дитини, їхня поведінка і стиль спілкування безпосередньо впливають на формування мовленнєвих навичок [4]. Оскільки логопедичні заняття можуть мати обмежену тривалість і частоту, важливо, щоб батьки продовжували роботу вдома, створюючи сприятливе мовленнєве середовище та підтримуючи навички, що формуються на заняттях.

Логопед повинен інформувати батьків про особливості мовленнєвого розвитку їхньої дитини та про характерні труднощі, з якими вона стикається [2]. Однією з головних задач є пояснення, чому і як саме затримка психічного розвитку впливає на мовлення дитини, а також надання конкретних рекомендацій щодо взаємодії з дитиною для підтримки розвитку зв'язного мовлення.

Завдання логопеда - забезпечити батьків не тільки загальними рекомендаціями, а й конкретними методиками роботи з дитиною вдома. Це може включати:

– Пояснення важливості щоденного спілкування: Логопед повинен пояснити батькам, що для дітей із ЗПР важливо щоденно спілкуватися з дорослими, обговорювати події дня, озвучувати свої думки та почуття. Батьки мають допомагати дітям структурувати свої висловлювання, задавати питання, стимулювати діалоги та обговорення [3, с. 45].

– Робота над зв'язним мовленням через оповідання і перекази: Логопед навчає батьків, як стимулювати дитину до переказу казок або подій. Наприклад, після спільного перегляду мультфільму або прочитання казки, батьки мають запитати дитину про зміст, допомагаючи структурувати відповідь у логічну послідовність [5].

– Розширення словникового запасу: Логопед рекомендує батькам постійно збагачувати словниковий запас дитини. Це можна робити через ігри, розмови під час повсякденних занять, а також через роботу зі спеціально підібраними матеріалами, які пропонує логопед [4].

– Створення мовленнєвих ситуацій: Батьки можуть створювати побутові ситуації, в яких дитина повинна буде висловлюватися. Наприклад, під час гри у магазин дитина повинна складати речення, описуючи продукти або взаємодію з "продавцем" [6, с. 57].

Психологічна підтримка батьків у роботі з дітьми із ЗПР. Діти із затримкою психічного розвитку можуть мати не тільки труднощі з мовленням, але й зосередженістю, емоційною регуляцією та мотивацією до навчання [2; 5]. У цьому контексті роль батьків не обмежується тільки технічною допомогою в розвитку мовлення, але й наданні емоційної підтримки дитині. Важливо, щоб логопед пояснив батькам, що дитина може реагувати на складні завдання з втомою або навіть протестом. Необхідно зберігати спокій і терпіння, надаючи дитині позитивну мотивацію до роботи над своїми мовленнєвими навичками [4, с. 85].

Також логопед повинен допомогти батькам зрозуміти важливість систематичної роботи та наголосити на тому, що успіхи можуть бути поступовими. Підтримка і схвалення будь-якого прогресу дитини сприятиме підвищенню її впевненості в собі та покращенню результатів [3, с. 67].

Ефективна співпраця логопеда з батьками може включати різноманітні форми взаємодії:

– Індивідуальні консультації: Логопед проводить регулярні зустрічі з батьками для обговорення прогресу дитини, оцінки виконання домашніх завдань і корекції підходів до роботи вдома [5, с. 112].

– Групові заняття для батьків: Проведення спільних занять для батьків, на яких вони можуть обмінятися досвідом та отримати додаткові поради щодо роботи з дітьми [6].

– Відео-матеріали та методичні посібники: Логопед може надавати батькам навчальні відео та методичні матеріали для самостійної роботи вдома. Це допоможе батькам краще засвоїти рекомендації та застосовувати їх на практиці [3].

Отже, взаємодія з батьками є необхідною складовою у формуванні зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. Логопед, навчаючи та консультувавши батьків, допомагає створити сприятливе мовленнєве середовище вдома, що суттєво прискорює процеси мовленнєвої корекції. Тільки спільна і систематична робота спеціаліста та родини може забезпечити досягнення стійких позитивних результатів у розвитку мовлення дитини з особливими освітніми потребами [4; 5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнян Т. Ю. Корекційна робота з дітьми із затримкою психічного розвитку. К.: Видавництво педагогічної літератури, 2015. 248 с.

2. Корнева С. М. Особливості розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. К.: Видавничий дім "Професійна освіта", 2016. 320 с.

3. Кашеева М. О. Логопедична робота з дітьми із затримкою психічного розвитку. Харків: Основа, 2017. 280 с.

4. Шеремет М. К. Логопедія. Теорія і практика. К.: "Освіта", 2017. 190 с.

5. Лопатіна Л. В. Ігрові методи розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. Київ: Видавництво "Шкільний світ", 2019. 212 с.

6. Задорожна О. В. Логопедична робота в системі спеціальної освіти. Львів: "Світ", 2015. 240 с.

Людмила Загурська,
вчителька початкових класів
ліцею № 21 м. Житомира

Інна Загурська,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВРАХУВАННЯ СИЛЬНИХ СТОРІН ТА ТРУДНОЩІВ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ ІЗ РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Освітнє середовище для учнів із розладом аутистичного спектра (РАС) - це те середовище, яке може і має бути сприятливим у напрямку виявлення та розвитку сильних сторін в особистості дитини. Ідентифікація сильних сторін дозволить надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку, спрямовану на усвідомлення дитиною власних ресурсних можливостей як інструменту подолання труднощів у когнітивній, емоційній, поведінковій сфері та сфері міжособистісних стосунків.

Досліджуючи проблему виявлення сильних сторін та здібностей дітей із РАС, О. Інютіна дійшла висновку, що більшість психодіагностичних методик спрямовані на визначення дефіцитних станів у психосоціальному розвитку дитини та не сформованих відповідно до віку навичок [1]. Таким чином акцент ставиться на труднощах, а не на сильних сторонах дитини, що однозначно звужує можливості ефективної психолого-педагогічної підтримки.

Про важливість опори на сильні сторони як рушійної сили в розвитку дитини наголошує також Н. Сайко. Усвідомлення власних сильних сторін дозволить, зокрема, формувати життєстійкість [3].

На нашу думку, для ідентифікації сильних сторін та виявлення труднощів у дітей із РАС можна скористатися опитувальником "Сильні сторони та труднощі" [2]. Опитувальник не є діагностичним, він радше є тим інструментом, за допомогою якого вчитель, психолог, батьки зможуть зрозуміти, які сильні сторони є в розвитку дитини та як за їх допомогою можна навчити дитину справлятися з наявними труднощами. Опитувальник побудований за

принципом тверджень, які описують когнітивну, емоційну, поведінкову сферу, сферу міжособистісних стосунків. Кожне із тверджень аналізується дорослим (вчитель, психолог, батьки) та визначається, у якій мірі те, що описує твердження, правдиве по відношенню до дитини.

Наприклад, серед тверджень, які дозволяють проаналізувати сильні сторони в розвитку емоційної сфери та у сфері міжособистісних стосунків є такі:

- Уважний(-а) до почуттів інших людей
- Охоче ділиться з іншими дітьми (ласоцями, іграшками, олівцями тощо)
- Намагається допомогти скривдженому, засмученому або тому, хто погано почувається
- Приклади тверджень, які є інформативними щодо сильних сторін у розвитку когнітивних процесів:
 - Виконує завдання з початку до кінця, уважний(-а) та зосереджений(-а)
 - Обдумує все до кінця, перед тим як діяти

Проаналізувати види труднощів у різних сферах життя та тривалість цих труднощів у часі дозволяють запитання на кшталт "У цілому, чи вважаєте Ви, що у дитини є труднощі в одній або кількох з наступних сфер: настрої, увага, поведінка, стосунки з іншими людьми?".

Також опитувальник містить запитання відкритого типу "Чи є у Вас ще якісь зауваження або чи стурбовані Ви ще чимось?", що дозволяє дорослому дати розгорнуту відповідь по відношенню до якихось сфер у розвитку дитини, які не були охоплені попередніми твердженнями.

Іншими словами, аналіз всіх тверджень опитувальника слугує певними орієнтирами для фахівців у пошуку ефективних форм психолого-педагогічної підтримки учнів із розладами аутистичного спектра.

Перспективною вбачається ідея розробки конкретних психолого-педагогічних технік/вправ, спрямованих на усвідомлення дитиною власних сильних сторін та вироблення навичок подолання труднощів у когнітивній, емоційній, поведінковій сфері, сфері міжособистісних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інютіна О. В. Використання сильних сторін та здібностей дітей з РАС в роботі психолога. *Габітус*. 2021. Випуск 29. С. 69-76. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/29-2021/13.pdf>. (дата перегляду: 20.08.2024).

2. Опитувальник: сильні сторони та труднощі. Громадська онлайн-бібліотека УІКПТ. URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/SDQ_Ukrainian_p4-16full.pdf. (дата перегляду: 20.08.2024).

3. Сайко Н. О. Метод опори на сильні сторони особистості у виховному процесі. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Харків, 25 листопада 2021 р. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2021. С. 63-65. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/10118> (дата перегляду: 20.08.2024).

Інна Іншакова,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасний розвиток системи освіти в Україні передбачає приділення усе більшої уваги особистості дитини, запроваджуючи таким чином принцип дитиноцентризму. Усе це є можливим також і за умов запровадження інклюзивної освіти, яка дає можливість навчати та розвивати дітей з особливими освітніми потребами, які також мають право на освіту, розвиток, право на спілкування, і, разом з тим, мають можливість бути рівноправними членами суспільства. Тому інклюзивна освіта є важливою умовою сучасного реформування системи освіти в Україні. Інклюзивна освіта в Україні активно розвивається протягом останніх років, проте її розвиток поки не у повній мірі відповідає актуальним потребам суспільства.

Згідно з визначенням, що надає Е. О. Манжос, інклюзивна освіта є системою та процесом опанування кожною дитиною, зокрема й інвалідом, знань, умінь та навичок за місцем проживання [1]. Крім того, інклюзивна освіта є системою послуг, що охоплює підготовку дітей з особливими освітніми потребами у контексті психофізичного розвитку в різних умовах проживання; вона є гнучкою, індивідуалізованою системою навчання дітей, що мають особливі потреби, при цьому пристосована до умов масової загальноосвітньої школи за місцем проживання дитини, забезпечуючись медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом [2]. В умовах інклюзивної освіти створюється особливе освітнє середовище, яке відповідає усім необхідним умовам навчання для дітей з особливими освітніми потребами, організовується за місцем проживання дитини та передбачає її навчання у межах загальноосвітнього навчального закладу, а також і у подібних навчальних закладах різних рівнів [3].

Розвиток інклюзивної освіти в Україні найбільш активно розпочався у 2009 році, коли у грудні Україна ратифікувала міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей, які відповідали світовим стандартам освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Зокрема, це стаття 24 Конвенції ООН про

права людей з інвалідністю. Вже у 2010 році було внесено зміни до Закону України "Про загальну середню освіту", які передбачали можливість створення спеціальних та інклюзивних класів для того, щоб у їх межах могли навчатись діти з особливими освітніми потребами. Також у 2010 році було затверджено "Концепцію розвитку інклюзивної освіти", що стала одним із найбільш потужних проєктів стосовно розвитку інклюзивної освіти у нашій державі.

Новий етап розвитку інклюзивної освіти в Україні розпочався у 2017 році, коли було прийнято оновлений Закон України "Про освіту", згідно з яким діти з особливими освітніми потребами стали повноправними здобувачами освіти у межах усіх навчальних закладів держави, як державних, так і комунальних. Відповідно до цього, з'явилась нагальна потреба створення належного інклюзивного освітнього середовища у навчальних закладах України, створення інклюзивних та спеціальних груп (класів), підготовки корекційних педагогів, тьюторів та психологів, адаптації навчальних планів та програм, запровадження необхідних ресурсів спеціальної освіти, а також зміни ставлення суспільства до особливих дітей [3].

Окрім позитивних законодавчих змін, підкреслимо, що за останні роки суттєво збільшилась кількість дітей, які навчаються в інклюзивних класах: якщо у 2015/2016 н. р. кількість таких дітей складала 5,8% від загальної кількості дітей, що мають особливі освітні потреби, то у 2019/2020 н. р. їх частка збільшилась до 35%. На сьогодні цей показник стабільно зростає, що свідчить про позитивні зрушення у контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Однак, стан інклюзивної освіти наразі не є досконалим, оскільки характеризується багатьма проблемами [1]:

- діти з психофізичними порушеннями досі залишаються ізольованими у спеціальних школах-інтернатах, не маючи можливості навчатись у загальноосвітніх навчальних закладах;
- має місце недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу для дітей з ООП;
- відсутній ліцензований психолого-педагогічний інструментарій для діагностики порушень дитини, також недостатнім є науково-методичне та навчальне забезпечення;
- далеко не всі навчальні заклади обладнані для навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– сучасні учні досі недостатньо позитивно сприймають дітей з ООП, ставляться до них нейтрально або негативно, причиною чого є брак виховання у дітей поваги до таких однолітків. Як наслідок, з'являється така проблема, як булінг, а батьки дітей з ООП бояться, щоб їх дитина навчалась з іншими тощо.

З огляду на це, важливо забезпечити подальший позитивний розвиток інклюзивної освіти в Україні, подолавши усі існуючі недоліки. Усе це створить умови для толерантного сприйняття людей з психофізіологічними обмеженнями, їх належної адаптації у суспільстві та можливості жити самостійним життям. Розвиток інклюзивної освіти є довготривалим та безперервним процесом, тому варто долучити до нього усіх членів суспільства, забезпечивши його успіх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Манжос Е. О. Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 62. Т. 1. С. 59-62.

2. Лоїк Г. Б. Перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 72. Т. 1. С. 63-67

3. Інклюзивне навчання. URL:
<https://mon.gov.ua/inklyuzivne-navchannya>

Людмила Комарніцька,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри професійної та спеціальної освіти
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти
"Кам'янець-Подільський державний інститут"

SPECIFICS OF A PSYCHOLOGIST'S WORK WITH CHILDREN WHO HAVE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The term "children with special educational needs" is relatively new. It is predominantly used by modern society to move away from the dichotomy of classifying children as "normal" or "deficient" and to reinforce the right of all children to receive an education.

Children with special educational needs refer to a category of children who have certain developmental features that require a specialized approach to their upbringing and education. This category includes not only children with developmental delays but also those with advanced development, such as gifted children. In our work, we will primarily focus on the features of working with and interacting with children who exhibit various mental and physical disabilities. The educational process for these children is structured around these specific disabilities.

If the child's disabilities and their severity are correctly diagnosed, significant results can be achieved in the correctional work. It is also important to note that when a disability is identified in a child, the approach should include not only medical treatment but also comprehensive work addressing all aspects of the child's development. The specific approach to working with children with special educational needs involves organizing «step-by-step» learning. For example, when teaching children with visual impairments or blindness, it is necessary to first master Braille's tactile script before proceeding to reading. The unique aspects of teaching such children also require full individualization of the educational process. This means that not only a specially designed curriculum is needed, but also an educational environment that is specially organized. For instance, teaching children with autism spectrum disorders requires creating a structured educational space, which is crucial for children with ASD. This allows the child to plan their behavior and predict the further course of the educational process [3].

When a psychologist begins working with a child who has special educational needs, they encounter an entirely new reality in their professional practice. In both diagnostic and correctional-developmental work, children with special needs differ significantly from typically developing children. The psychologist working with such children must go through an adaptation period, during which they develop a new attitude toward the child and new methods of interaction. If this does not occur, the specialist will not be adequately prepared to work with the child.

It follows that the traditional form of education is not always successful when working with children who have psychophysical developmental disorders. Practical experience with children with special educational needs and their parents shows that the most effective form of psychological assistance for this category of children is psychological and pedagogical support.

Supporting a child in their development includes various types of assistance to facilitate that development, creating the conditions necessary for it. Literally translated, "support" means "to go or travel together with someone as a companion, to accompany someone to a certain place" [2, p. 1416]. Therefore, support is viewed as a special system of professional actions by a psychologist aimed at creating social and psychological conditions for the child's successful education within the school environment. Specifically, support acts as a unique method of a school psychologist's work, described as "an activity aimed at creating a comprehensive system of psychological and psychotherapeutic conditions that promote successful adaptation, rehabilitation, and personal growth of children in society" [1, p. 128]. Thus, the ultimate goal of psychological support can be considered to create conditions for the child's successful psychological and personal development in a specific social situation.

The earlier work begins with a child with limited health opportunities, the higher their chances of adaptation and socialization in society. This is often due to the proven effectiveness and results of early corrective-pedagogical assistance for «special» children. Early assistance is one of the priority areas of support for children with special educational needs. Children achieve significant results in motor and cognitive development, forming communication skills and language necessary for everyday life. They learn to establish and develop positive relationships with family members and other people, memorize the rules accepted in society, and follow them.

However, it is important to note that all the specialists' efforts can be undermined if the parents do not actively participate in helping the child. Therefore, specialists focus primarily on the family in their work.

An important aspect of psychological support is preparing teachers to work with children in this category. A sufficient level of empathy in teachers, a focus on cooperation, and a democratic style of communication are necessary, along with low levels of aggressiveness and authoritarianism. The specifics of the development of children with special educational needs, as well as the presence of secondary disorders in some of them caused by rejection in the family and the children's group, have led to the need to prepare teachers from both professional and personal perspectives to carry out psychological and pedagogical correction of developmental deficiencies in children.

From the perspective of defining the range of people involved in the educational and upbringing process, and their interaction, there is a need for coordinated participation by qualified specialists from various fields, such as a speech therapist, a special education teacher, an educational psychologist, a child psychiatrist, and others. Only in this case will the educational process guarantee the successful achievement of the set goals.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю. Д., Сіліна Г. О. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч.-метод. посіб. Харків: Харківська академія неперервної освіти, вид-во "Точка", 2014. 198 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / уклад. Т. В. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
3. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2004. № 1. С. 15-17.

Жанна Кондратюк,

аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Ірина Омельченко,

докторка психологічних наук,

професорка, головна наукова співробітниця відділу
психолого-педагогічного супроводу дітей
з особливими потребами

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

**МІЖСОБИСТІСНА КОМУНІКАЦІЯ ФАХІВЦІВ
(КОНСУЛЬТАНТІВ) ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ З
ДІТЬМИ, БАТЬКАМИ ТА ПЕДАГОГАМИ: ОСОБЛИВОСТІ ТА
ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ**

На етапі сьогодення все більше набуває актуальності проблема навчання, виховання та надання корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами. Значну увагу приділено ролі батьків та їхньому активному залученню до освітнього процесу дитини з ООП. Виникає необхідність обирати та модернізувати сам процес педагогічної взаємодії сім'ї та фахівців, які працюють з дітьми з ООП. Співпраця батьків з педагогами та фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів є обов'язковою умовою ефективності роботи у команді психолого-педагогічного супроводу з метою успішної реалізації інклюзивного навчання, створення сприятливої атмосфери в закладі освіти, підтримки, емпатії, побудови партнерських стосунків і міжособистісної взаємодії, постійне спілкування.

Активна позиція батьків дітей з особливими освітніми потребами має позитивно впливати на ефективну роботу в команді батьки-педагоги-корекційні педагоги-діти, коли усі учасники команди прагнуть залучити дитину з ООП до повноцінного активного життя, до створення індивідуального навчального плану, розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР), що дозволить дитині з ООП досягти певних успіхів у опануванні самими елементарними, а згодом й складнішими пізнаннями навчальних знань, умінь та

повноцінно увійти в соціум. Взаємодія команди фахівців та родини дитини забезпечують їй необхідний комплекс послуг.

Питання особливостей роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами стало предметом досліджень багатьох науковців Андрущенко В. (формування особистості вчителя в сучасних умовах), Коваленко Ю. (педагогічна взаємодія з батьками дітей з ООП), Колишкіна О. (особливості корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами), Коноплястої С. (логопсихологія), Денищук І. (стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти), Ілляшенко Т. (формування психолого-педагогічної компетентності батьків, які виховують дитину з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги), Ілляшенко Т. (проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), Колупаєвої Л. (взаємодія закладу освіти та сім'ї у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами.), Миронової С. (робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), Миронової С. (командний супровід дітей з особливими освітніми потребами як умова ефективності інклюзивного навчання); (Андрущенко В. (2005); Коваленко Ю. (2020), Колишкін О. (2015), Конопляста С. (2015), Денищук І. (2023), Ілляшенко Т. (2019), Ілляшенко Т. (2019), Колупаєва Л. (2022), Миронова С. (2017), Миронова С. (2019). Дослідники висвітлюють проблеми налагодження співпраці з батьками та формування ефективних способів взаємодії педагогічних фахівців з родинами дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах спеціальної освіти, у межах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору; особливості комунікації; здійснення освітнього процесу; налагодження ефективної взаємодії сімей із соціумом. У працях зазначається, що вирішальним фактором, який впливає на формування та розвиток особистості, поведінку дітей з особливими освітніми потребами є тісна співпраця між родиною та фахівцями психолого-педагогічного профілю. Основна увага приділяється розробці та обґрунтуванню ефективних стратегій міжособистісної комунікації, спрямованих на: співпрацю закладів освіти і батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, встановлення партнерських, довірливих стосунків, що базуються на активній співпраці, взаєморозумінні, емпатії й

толерантному ставленні, створення довірчої атмосфери, використанні як вербальних так і невербальних засобів комунікації, різних комунікативних каналів (очна та онлайн зустрічі, телефонний дзвінок, електронна пошта), розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають в процесі взаємодії; взаємодія фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів з іншими фахівцями (вчителями/вихователями, асистентами вчителя/вихователя, психологами, логопедами, дефектологами, корекційними педагогами, реабілітологами), залученими до інклюзивного процесу. Для розвитку ефективної взаємодії в роботі з батьками необхідно дотримуватися основних принципів, таких як: комплексний підхід до організації освітнього процесу, у роботі із сім'ями мають брати участь фахівці закладу освіти, які є членами команди психолого-педагогічного супроводу особи, в тому числі фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів [2, 4, 5].

У дослідженнях Колишкіна О. (2015) виокремлено основні завдання корекційної психолого-педагогічної роботи із сім'ями, які виховують осіб з особливими освітніми потребами: встановлення подружніх, батьківсько-дитячих та внутрішньосімейних взаємин, міжособистісних стосунків між матір'ю та дитиною та іншими членами родини, в тому числі з іншими (сторонніми) особами; корекція непристойних поведінкових і емоційних реакцій батьків дітей з особливими освітніми потребами; розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації і самоствердженню дорослих, які виховують дитину з особливими освітніми потребами; формування навичок соціальної взаємодії; особистісне зростання кожного з членів родини дитини з особливими освітніми потребами під час корекційних занять [3, с. 41].

Для отримання позитивного результату в роботі з дітьми з ООП необхідним є створення відповідних умов сім'ям, які виховують таку дитину. Такі умови мають включати партнерські відносини фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів з батьками, створення позитивного соціального середовища, порозуміння між партнерами зі створенням зворотного зв'язку. За допомогою батьків з'ясовується багато питань щодо розвитку дитини, її поведінки, слабких та сильних сторін, які можна використати з корекційною метою та визначити необхідність послуг, які потребує родина. Індивідуальний підхід до кожної дитини з

ООП забезпечується позитивним відношенням та створенням сприятливого соціуму в навчально-виховному процесі, що опирається на потреби дитини і її батьків. Фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів, використовуючи власні професійні навички, повинні встановлювати емоційні контакти з батьками дітей вербальними та невербальними засобами, створювати атмосферу довіри і безпеки, де батьки можуть відкрито висловити свої думки і почуття. Фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів важливо вислухати батьків, проявити співчуття до їхніх почуттів і переживань, надати психологічну підтримку, допомогти їм адаптуватися до нової ситуації. Фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів мають разом з педагогами закладів освіти, з батьками дітей з ООП сформулювати чіткі цілі і завдання, які будуть спільними для всіх учасників інклюзивного процесу у вирішенні проблеми та пошуку шляхів вирішення даних проблем, які виникли в процесі соціалізації та навчальної діяльності у дитини, вибудувати співпрацю на принципах партнерства, надати батькам та педагогам методичну допомогу, консультувати з питань, пов'язаних з інклюзивною освітою. Дієвим стане залучення батьків дітей з ООП до процесу навчальної діяльності і розвитку дитини, регулярне інформування батьків про прогреси у дитини, її успіхи та труднощі. Ефективна комунікація фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів є запорукою успішної інклюзії та сприяє підвищенню якості життя осіб з особливими освітніми потребами [1, 4].

На думку Єфімової С. (2007) батьки відчувають власну значущість, важливість своєї ролі в адаптації та розвитку дитини. У батьків формується відчуття причетності до процесу виховання і навчання дитини, з'являється усвідомлення про повноцінне життям їхньої дитини в колективі однолітків. Ефективна комунікація дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі є однією з найважливіших для успішної реалізації принципів інклюзії. Дослідниця Єфімова С. (2007) наголошує на цінності дитини та необхідності розвитку її сильних сторін. Дослідниця доводить, що педагоги закладів освіти мають зрозуміти батьків дітей з особливими освітніми потребами, прислухатися до їхньої точки зору, уміти бачити в дитині індивідуальність, незалежно від наявних порушень у розвитку, пам'ятати, що всі члени команди мають рівний статус, домовлятися з батьками про обмін інформацією щодо

розвитку дитини вдома і в інклюзивно-ресурсних центрах, боротися зі стереотипами, креативно відноситися до батьків та не жаліти їх, бо це заважає ефективній взаємодії, спільно вирішувати проблеми, планувати свою діяльність спільно з батьками [1, с. 72].

Фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів відіграють ключову роль у цьому процесі, оскільки саме вони є посередниками між дитиною з особливими освітніми потребами, її родиною та фахівцями педагогічного профілю закладів освіти.

Таким чином, фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів мають орієнтуватися на потреби, запити батьків, особливості сімейного виховання, долучати батьків до корекційно-розвиткової роботи з їхніми дітьми, до розробки індивідуальної програми розвитку та в участі команди супроводу дитини. Робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами має спиратися на принципи психолого-педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї. Систематична співпраця фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, фахівців педагогічного профілю закладів освіти та батьків сприятиме якнайкращому розвитку та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Командна співпраця забезпечує подолання різних проблем, що виникають у сім'ях, дає змогу надати дитині з ООП та її батькам різнобічну допомогу, як зосередження уваги батьків на позитивних так і негативних проявах у їх дітей, збережених якостях та перспективних можливостях з урахуванням порушень і труднощів дітей в розвитку. Завдяки цьому, з'являється можливість подолання дистанції й непорозумінь між учасниками освітнього процесу і недовіри батьків до фахівців психолого-педагогічного профілю. Саме такі підходи допомагають підтримати віру батьків у розвитку дитини, спонукають їх організувати навчальну діяльність та формувати адекватні стосунки з дитиною; бути дієвими під час вибору змісту, форм і методів роботи з врахуванням рекомендацій фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних фахівців щодо психологічного стану та можливостей і ресурсів батьків та їх дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Навчально- методичний посібник. К. 2007. 128 с
2. Коваленко Ю. М. Педагогічна взаємодія з батьками дітей з ООП. *Збірник затверджено рішенням вченої ради Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Протокол № 5 від 18.06. 2019 року.* 2020. 493 с.
3. Колишкін О. В. Особливості корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. (11-12 листопада 2015 р.). Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. С. 38-41.
4. Колупаєва Л. Взаємодія закладу освіти та сім'ї у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами. *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна допомога і соціальна робота: виклики сучасності.* Луцьк. ЛНТУ. 2022. 272 с.
5. Миронова С. П. Командний супровід дітей з особливими освітніми потребами як умова ефективності інклюзивного навчання. *Андрієва Святослава. Характеристика етапів формування лексичної компетенції в учнів з особливими потребами.* 2019. 203 с.

Наталя Малярчук,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
"Приазовський державний технічний університет"

ІНСТИТУТ МІЖКУЛЬТУРНИХ АСИСТЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ДОСВІДОМ МІГРАЦІЇ

Світові міграційні процеси значно інтенсифікувалися у ХХІ столітті. Кількість мігрантів з року в рік неухильно зростає. Відповідно перед багатьма країнами постає проблема забезпечення прав мігрантів, у тому числі й права дітей на освіту. Важливою умовою його повноцінної реалізації є створення у школах інклюзивного освітнього середовища, яке б враховувало потреби і можливості учнів з досвідом міграції. Однією з ключових потреб зазначеної категорії учнів є отримання міжкультурної допомоги, направленої на полегшення процесу адаптації дитини до іншомовного середовища, традицій та норм приймаючої країни.

Зазначена проблема є актуальною і для України, оскільки згідно з прогнозами демографів у подальшому на нашу країну очікує скорочення загальної чисельності населення, а також збільшення частки мігрантів з Кавказу, країн Азії та Африки [1, с. 5]. Необхідність дотримання європейських стандартів в освітній діяльності також обумовлена євроінтеграційними прагненнями України.

Метою даної наукової розвідки є вивчення польського досвіду з упровадження в школах інституту міжкультурних асистентів (координаторів), визначення їхньої ролі у створенні інклюзивного освітнього середовища для учнів з досвідом міграції.

Слід зазначити, що станом на лютий 2022 року, коли після повномасштабного вторгнення росії в Україну в Польщу почали масово прибувати українські біженці, польські школи вже накопичили певний досвід навчання учнів-іноземців. У деяких школах великих польських міст, де навчалися як діти біженців, так і діти іноземних мігрантів-заробітчан, було впроваджено посаду асистента учителя дитини-іноземця - особи, яка працюючи в школі, використовувала мову країни походження учня та виконувала роль перекладача, допомагаючи дітям-

іноземцям інтегруватися у шкільне середовище. Проте на практиці лише незначна кількість шкіл наймала асистентів для учнів-іноземців, найчастіше цю роль доручали вчителям польської мови, або студентам-філологам, в рамках виробничої практики чи стажування, або волонтерам [8, с. 5].

У 2022-2023 році кількість учнів-іноземців у польських школах стрімко зростає. Згідно зі звітом Центру Освіти Громадянської станом на жовтень 2023 року у школах Польщі навчалася близько 185 тис. учнів з України, з яких 135 тис. приїхали до Польщі рятуючись від російської агресії [6]. Проте значна кількість українських дітей-біженців (від 111,5 тисяч до 200 тисяч) залишилася поза польською шкільною системою освіти [2]. Соціологічні опитування показали, що найбільшою проблемою, з якою зіткнулися українські діти в польській школі, став мовний бар'єр. Незнання польської мови не тільки ускладнює процес навчання та спілкування з однокласниками, але зменшує відчуття безпеки учнів, що часто стає причиною відмови українських дітей відвідувати польську школу. З 1 вересня 2024 року, відповідно до змін, внесених польським урядом до "Спецзакону про допомогу громадянам України у зв'язку з війною у цій країні", усі українські діти, що мешкають в Польщі, зобов'язані виконувати шкільний обов'язок. Щоб полегшити процес їхньої інтеграції в шкільне середовище, допомогти подолати мовний та психологічний бар'єр, а також надати допомогу вчителям та адміністрації у спілкуванні не лише з дітьми, але й з їхніми батьками, передбачено впровадження в навчальних закладах посади міжкультурного асистента (координатора) [5].

У коло професійних обов'язків міжкультурного асистента входить, зокрема, діагностування культурного шоку учня, визначення бар'єрів на шляху його адаптації та інтеграції, а також застосування відповідних профілактичних та коригувальних дій [9]. Під культурним шоком розуміють стан психологічної дезорієнтації та фізичного дискомфорту дитини при зіткненні з іншим культурним середовищем [3]. Польська дослідниця А. Хжановська (A. Chrzanowska) зазначає, що важливим чинником, який спричинює стан культурного шоку в учня-іноземця, є також і відмінності у шкільній культурі країни походження та Польщі: особливості у стосунках між учителями та учнями, очікуваннями щодо поведінки учнів, формах і методах навчання тощо. Дітям потрібно багато часу та дружньої підтримки вчителів та колег, щоб зрозуміти та

вивчити шкільні правила та традиції [7, с. 6]. Міжкультурний асистент має сприяти більш швидкому подоланню культурного шоку учня, його адаптації та інтеграції в учнівську спільноту.

Ще одним напрямком діяльності міжкультурного асистента є співпраця з сім'єю. Батьки-мігранти, так само, як і їхні діти, відчувають труднощі з адаптацією в новій країні, головним чином через незнання польської мови. Не для всіх батьків-мігрантів Лібрус - система, якою в Польщі користуються для спілкування батьки, учителі та учні, є доступною та достатньою формою спілкування. Наявність мовного бар'єру обмежує їхню участь у батьківських зборах. Тому завданням міжкультурного асистента є налагодження обміну інформацією між батьками та учителями, посередництво у випадках, коли через культурні відмінності може виникнути непорозуміння.

Надзвичайно важливим завданням міжкультурного асистента є допомога у вирішенні конфліктів між польськими та іноземними учнями, зокрема конфліктів, що виникають на тлі культурних відмінностей. Як справедливо зазначила А. Хжановська, бійки дітей у шкільних коридорах відбуваються щодня. Але коли однією зі сторін є дитина іноземців, це викликає паніку та коментарі, що «іноземці б'ють наших дітей». А причиною конфлікту може бути просте непорозуміння, наприклад, на мовному ґрунті. Як відомо, деякі слова, нейтральні для носіїв однієї культури, представникам іншої можуть видатися образливими та вульгарними [7, с. 9]. Міжкультурний асистент повинен виконати роль посередника: з'ясувати причини конфлікту, сприяти його конструктивному врегулюванню. Міжкультурний асистент має об'єднувати свої зусилля з шкільним персоналом щоб запобігти проявам насилля, відчуження та дискримінації на ґрунті міжкультурних розбіжностей в шкільному середовищі.

Роль міжкультурного асистента не зводиться лише до ролі перекладача, а передбачає більш широке поле діяльності, здійснення впливу на всю шкільну спільноту: як місцевих, так і приїжджих учнів, їхніх батьків, директора школи, вчителів та адміністративного персоналу школи, мета якого – підтримка злагодженого функціонування полікультурної шкільної спільноти [8]. В обов'язки міжкультурного асистента входить надання інформації вчителям щодо важливих аспектів культури та/або релігії, які впливають на поведінку та участь учнів у шкільному житті, наприклад, на екскурсіях, шкільних виставах; активізація студентів-мігрантів через організацію їх

участі в мовних клубах, роботі груп за інтересами; організація шкільних заходів, пов'язаних з релігією та культурою країн походження учнів-іноземців (наприклад, день мультикультуралізму); інтеграція польських та іноземних дітей під час виховних годин тощо [10].

Щодо вимог до кваліфікації кандидата на посаду асистента з міжкультурних питань, то на цій посаді може працювати особа з середньою освітою, яка знає мову та культуру країни походження учня, а у випадку особи, яка не є громадянином Польщі – знає польську мову на комунікативному рівні. Обов'язковою умовою є також відсутність судимості, підтвержену довідкою з Національного реєстру судимостей [9]. У випадку негромадян Польщі необхідно надати довідки про відсутність судимості з країн, в яких кандидат проживав протягом останніх 20 років [5].

Таким чином впровадження посади міжкультурного асистента в школах де навчаються учні з міграційним досвідом є важливою складовою створення для них інклюзивного освітнього середовища. Підтримка, яку надають міжкультурні асистенти учням-іноземцям, створює у останніх відчуття емоційної безпеки, сприяє більш швидкому виходу зі стану культурного шоку та адаптації до особливостей місцевої шкільної культури, а головне – подоланню мовного бар'єру та інтеграції до учнівського колективу. Міжкультурні асистенти також надають міжкультурну підтримку усій шкільній спільноті, виступають посередниками у можливих конфліктах на ґрунті культурних відмінностей, а також реалізують в школі принципи полікультурної освіти, основою якої є утвердження принципу рівності та рівноцінності всіх культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вплив міграції на соціально-економічну ситуацію в Україні : аналіт. доп. / за ред. В. Потапенка. Київ : НІСД, 2023. 33 с. https://niss.gov.ua/ad_mihratsia_gotove_03_01_2023.pdf
2. Димидюк Д., Кириченко Ю. Поза школою: якими є перешкоди для навчання українських дітей у польських школах? У Польщі опублікували результати дослідження. URL: <https://naszwybir.pl/poza-shkolou/>
3. Культурний шок. *Енциклопедія сучасної України*. URL: <https://esu.com.ua/article-51485>
4. Польський уряд готовий виділити 500 мільйонів злотих з програми Європейських фондів соціального розвитку на

адаптацію українських дітей у польських школах. *Наш вибір*: портал для українців в Польщі. URL: <https://naszwybir.pl/efrs/>

5. Міжкультурні координатори в польських школах: нові правила та виклики. URL: <https://mapujpomoc.pl/mizhkulturalni-koordynatory>

6. Chrostowska P. Uczniowie uchodźczy w polskim systemie edukacji. Co mówią nowe dane? URL: <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzyczne-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/>

7. Chrzanowska A. Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców. *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*. 2009. № 5 (27). 13 с.

8. Informacja o zawodzie – Asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca (531201). Warszawa, 2018. 22 с.

9. Odpowiedź na interpelację nr 3373 w sprawie asystenta międzykulturowego. Odpowiadający: minister edukacji Barbara Nowacka. URL: <https://www.sejm.gov.pl/Interpelacja>

10. Wyzwania i obowiązki asystentki międzykulturowej – z perspektywy praktyka. Opracowano na podstawie prezentacji Aleksandry Kosior. URL: https://kalejdoskopkultur.pl/wp-content/uploads/2021/02/Wyzwania_i_obowiazki_asystentow_miedzykulturowych.pdf

Олена Мартинюк,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Віктор Гладуш,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРАКТИЧНА РОБОТА ПЕДАГОГА З РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Практична робота педагога з розвитку адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями охоплює багаторівневий та комплексний підхід, що поєднує діагностику, корекцію, розвиток соціальних навичок і забезпечення підтримуючого середовища. Ця діяльність базується на розумінні психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, а також глибокому вивченні специфіки мовленнєвих порушень, які можуть включати різні форми: дислалію, дизартрію, ринолалію, заїкання та інші розлади мовлення. Педагог зобов'язаний враховувати ці відмінності, плануючи свою роботу таким чином, щоб стимулювати не тільки мовленнєву активність дитини, але й формувати її адаптивні здібності в новому соціальному середовищі [1, с. 22].

Методологічний інструментарій, який педагог використовує для вивчення адаптивних здібностей молодших школярів, є фундаментальною складовою роботи. Це включає педагогічне спостереження, різні види тестування, анкетування та діагностичні бесіди. Педагогічне спостереження дозволяє оцінити реакції дитини на нові ситуації, її здатність до соціальної взаємодії та емоційне реагування на труднощі. Крім того, корисними є психолого-педагогічні методи тестування, такі як проєктивні методики, що дозволяють дослідити рівень тривожності, самостійності, комунікативної готовності та інших важливих аспектів адаптації.

Анкетування батьків та самих дітей є важливим інструментом для отримання додаткової інформації про

психологічний стан і рівень адаптації дитини в домашніх умовах, а також її реакцію на шкільне середовище. 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 [2, 1 с. 68].

Корекційно-розвиткова робота у початковій школі включає цілий спектр заходів, спрямованих на підвищення адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. Педагог повинен систематично працювати над розвитком мовленнєвої діяльності дитини, використовуючи як індивідуальні, так і групові заняття. Індивідуальні заняття спрямовані на корекцію конкретних мовленнєвих порушень і включають артикуляційні вправи, розвиток слухової уваги, роботу з логопедом та спеціалістами з корекційної педагогіки. Групові заняття, у свою чергу, спрямовані на розвиток соціальних навичок та формування комунікативної взаємодії серед однолітків. Педагогічні ігри, які акцентують увагу на мовленнєвій активності та комунікації, допомагають дітям подолати страх перед висловлюваннями та покращити їх здатність до мовленнєвого спілкування.

Особливо важливим аспектом у корекційній роботі є формування позитивного психологічного клімату в навчальному середовищі. Діти з мовленнєвими порушеннями часто відчують себе ізольованими через неможливість ефективно спілкуватися з однолітками. Тому педагог повинен створити умови для емоційної безпеки та соціальної підтримки. Це досягається через впровадження методів інклюзивної освіти, залучення до групової діяльності та організацію спільних завдань, що сприяють командній роботі. Важливо також створювати ситуації успіху для дітей з мовленнєвими порушеннями, що допомагає зміцнити їхню самооцінку та впевненість у власних силах [3, с. 57].

Невід'ємною складовою роботи є співпраця з батьками. Батьки повинні бути активними учасниками корекційного процесу, отримувати рекомендації від педагога та інших фахівців (логопедів, психологів) щодо створення сприятливих умов для розвитку мовлення вдома. Батькам також важливо розуміти емоційні потреби дитини, підтримувати її та

заохочувати до соціальних контактів у позашкільному середовищі.

Для підвищення адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями педагог повинен інтегрувати різні методи та технології, спрямовані на формування навичок саморегуляції, самостійності та соціальної компетентності. Це можуть бути тренінги на розвиток емоційної стійкості, комунікативних вмінь та розв'язання конфліктних ситуацій. Педагогічні методи, які використовуються для цього, повинні бути адаптовані до потреб кожної дитини та враховувати її індивідуальні особливості.

Якщо говорити про методологічний інструментарій вивчення адаптивних здібностей молодших школярів, то він 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. Одним з ключових аспектів цього інструментарію є використання як кількісних, так і якісних методів дослідження. Це дозволяє отримати глибокі та багатогранні дані, що 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. 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 [4, с. 14].

З іншого боку, якісні методи дослідження, такі як спостереження, інтерв'ю та аналіз поведінкових реакцій у навчальних та позанавчальних ситуаціях, забезпечують глибше розуміння індивідуальних особливостей адаптаційного процесу. Ці методи дозволяють виявити не тільки прояви адаптаційних здібностей, але й контекст, у якому ці здібності розвиваються. Наприклад, спостереження за поведінкою дитини під час групової роботи може дати інформацію про її

здатність до співпраці, сприйняття критики, ініціативність та рівень емоційної стабільності у взаємодії з однолітками. Інтерв'ю з батьками, вчителями та самим учнем дозволяє отримати суб'єктивну інформацію щодо адаптації дитини в різних середовищах, зокрема вдома та у школі.

Ключовим елементом у вивченні адаптивних здібностей є розробка спеціальних ситуацій або сценаріїв, що моделюють стресові або нові умови для дитини. Такі 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 [5, 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 дітей у загальноосвітньому середовищі. 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 [6, с. 448].

Корекційно-розвиткова робота також має включати заходи, що сприяють розвитку емоційної стійкості та соціальної адаптації. Це може бути досягнуто через спеціально організовану діяльність, яка допомагає дітям навчитися керувати своїми емоціями, розуміти почуття інших і будувати ефективні соціальні взаємодії. Психологічна підтримка, зокрема, ігрова терапія, тренінги на розвиток емоційної компетентності та соціальної взаємодії, допомагають дітям подолати тривожність і невпевненість, які часто супроводжують мовленнєві розлади. Важливо, щоб педагог постійно підтримував учня в процесі інтеграції в соціальні групи, допомагаючи налагоджувати контакти з однолітками та вчити конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій [7, с. 161].

Для забезпечення ефективного розвитку адаптивних здібностей дітей з мовленнєвими порушеннями педагогу необхідно використовувати інтегративний підхід, який поєднує корекцію мовлення з одночасним розвитком когнітивної та поведінкової сфер. Використання вправ на розвиток уваги, пам'яті та мислення дозволяє підвищити когнітивні можливості учнів, що позитивно впливає на їхню здатність адаптуватися до змін у навчальному процесі. У цьому контексті важливими є вправи, що сприяють формуванню гнучкості мислення, здатності до переключення між різними видами діяльності та швидкої реакції на нові завдання. Педагогічна підтримка має бути спрямована на розвиток в учня вміння адаптувати свої поведінкові стратегії відповідно до конкретних умов навчального середовища.

Застосування групових форм роботи також є ефективним засобом для розвитку адаптаційних здібностей школярів з

мовленнєвими порушеннями. Робота в групах дає можливість дітям набути соціальних навичок у реальному контексті комунікації, а також сприяє зниженню соціальної ізоляції, яка може виникати через мовленнєві труднощі. Крім того, групові заняття створюють умови для формування командної співпраці, що розвиває здатність до взаємодії, врахування інтересів інших та ефективного вирішення спільних завдань. Педагог відіграє важливу роль у тому, щоб організувати такі заняття, де всі учасники могли б активно брати участь і відчувати підтримку з боку однолітків [8, с. 80].

У процесі корекційно-розвиткової роботи особливу увагу слід приділяти індивідуальному темпу розвитку кожної дитини. Мовленнєві порушення можуть по-різному впливати на загальні адаптивні здібності, тому педагог має враховувати індивідуальні особливості дітей та їхню готовність до нових завдань. Поступове ускладнення навчальних ситуацій та регулярне надання зворотного зв'язку дозволяє учням краще усвідомлювати свої успіхи та коригувати власну поведінку для більш ефективної адаптації. Крім того, постійне включення елементів позитивного підкріплення сприяє формуванню мотивації до навчання і соціальної взаємодії, що є необхідним для підвищення адаптивних можливостей [9, с. 43].

Загалом, практична робота педагога з розвитку адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями вимагає комплексного підходу, що враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Ефективна корекційно-розвиткова діяльність поєднує роботу над мовленнєвими навичками з розвитком когнітивних та соціально-емоційних здібностей, забезпечуючи поступову інтеграцію дітей у навчальне та соціальне середовище. Використання індивідуальних і групових форм роботи, психологічна підтримка та створення умов для успішної соціальної адаптації є ключовими елементами, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей учнів, дозволяючи їм ефективно взаємодіяти в навчальному процесі та соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3 (46). С. 20-24.
2. Біла І. М. Структурна модель розвитку здібностей в онтогенезі. *Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах*

сучасного суспільства : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції (11-12 листопада 2016 р., м. Київ) / за ред. О. І. Власової та ін. К. : Вид-во "Віваріо", 2016. С.168-169 .

3. Галущенко В. І. Вплив перинатальних факторів в генезі порушень у дітей з різними формами стертої дизартрії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 38. С. 55-60.

4. Гуріна О. Адаптація першокласників: Семінар для вчителів початкових класів. *Психолог. Шкільний світ*. 2018. № 15. С. 13-16.

5. Жунсі Ху. Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2013. № 3. С. 265-274.

6. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : психолінгвістичний і лінгвістичний виміри : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2017. 448 с.

7. Каут Н. М. Особистісна адаптованість молодших школярів. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Вип. 17. С. 157-165.

8. Климчук В. О., Коробка Л. М. Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій : методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 80 с.

9. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. К. : Просвіта, 2009. – 416 с.

10. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 42-44.

Лілія Микитчук,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,

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

**ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА В ЗАКЛАДІ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку є пріоритетним завданням освітніх закладів. Сучасні дослідження свідчать, що здоров'язберігаючі технології не тільки сприяють фізичному розвитку дітей, але й мають позитивний вплив на їх психоемоційний стан. В умовах дошкільного закладу особливу увагу слід приділяти створенню комфортного і безпечного середовища, яке буде підтримувати і розвивати здоров'я дитини, а також формуватиме у неї навички здорового способу життя з раннього віку.

Логопедична робота, спрямована на корекцію мовленнєвих порушень, має величезне значення для розвитку мовленнєвої компетенції дитини, її соціальної адаптації та успішної комунікації. З кожним роком кількість дітей з мовленнєвими порушеннями зростає, що вимагає від логопедів постійного пошуку нових і ефективних методик роботи. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у логопедичній практиці дозволяє не лише покращити результати корекції мовлення, але й сприяє загальному оздоровленню дітей, зменшуючи ризик виникнення вторинних порушень. Здоров'язберігаючі технології, такі як фізичні вправи, релаксаційні техніки, арт-терапія, біоенергопластика та інтерактивні методики, мають велике значення для комплексного розвитку дитини [4]. Вони допомагають створити оптимальні умови для навчання і розвитку, знімають психоемоційне напруження, підвищують мотивацію дітей до занять, що є надзвичайно важливим у процесі корекційної роботи. Таким чином, актуальність дослідження впливу здоров'язберігаючих технологій на

логопедичну роботу з дітьми дошкільного віку є беззаперечною та обґрунтованою.

Однак у процесі логопедичної роботи потрібно враховувати деякі проблеми, які потребують уваги та вдосконалення. Найбільш важливими є необхідність удосконалення методів оцінювання, управління часом та взаємодії з батьками дошкільнят [2]. Ці аспекти є ключовими для покращення ефективності логопедичного процесу та досягнення більш високих результатів. На що і буде спрямоване наше дослідження.

Принагідно зауважити, що важливим є факт визначення напряму дослідження, яке має бути спрямоване на вивчення ефективності застосування фізичних вправ під час логопедичних занять. Цей напрям дослідження має фокусуватися на використанні фізичних вправ для розвитку дихання, артикуляції, координації рухів та інших навичок, пов'язаних з мовленням. Фізичні вправи можуть бути корисним інструментом у логопедичній роботі, оскільки вони сприяють активізації рухової активності тіла, включаючи області, пов'язані з мовленням. Виконання спеціально підібраних фізичних вправ може допомогти покращити дихання, зміцнити артикуляційні м'язи, поліпшити координацію рухів та сприяти загальному розвитку мовлення [3]. Дослідження містить застосування ігор з елементами рухливої активності для формування навичок фонематичного слуху. Фонематичний слух - це вміння розрізняти та розпізнавати звуки мови. Використання ігор, які поєднуються з руховою активністю, може стимулювати розвиток фонематичного слуху у дітей. Такі ігри можуть включати різноманітні завдання, де діти повинні розпізнавати, виділяти та відтворювати звуки мови, поєднуючи їх з рухами тіла. Метою дослідження є встановлення ефективності застосування фізичних вправ та ігор з елементами рухливої активності в логопедичних заняттях. Дослідження також включає аналіз результатів після впровадження цих методик, порівняння з іншими традиційними методиками логопедичної роботи та оцінку впливу фізичних вправ та ігор на розвиток мовлення у дітей.

Результати цього дослідження можуть мати практичне значення для логопедичної практики та сприяти вдосконаленню методів роботи з дітьми, які мають проблеми з мовленням. Встановлення ефективності фізичних вправ та ігор у логопедичному контексті може допомогти логопедам вибрати

оптимальні методики та підходи для вдосконалення мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку.

Окремо хочеться зупинитися на наступних кроках проведення методики дослідження:

1. Анкетування логопеда: Цей крок включає підготовку анкети для логопеда, щоб виявити фізичні вправи та ігри з руховою активністю, які використовуються на логопедичних заняттях. Логопед заповнює анкету, надаючи інформацію про використані методи.

2. Спостереження: Проводяться спостереження за 3 заняттями тривалістю по 10 хвилин з метою фіксації використовуваних фізичних вправ та ігор. Під час спостережень реєструється, які вправи та ігри використовуються, як вони організовані та яка їх послідовність.

3. Тестування: Проводиться тестування рівня розвитку фонематичного слуху 10 дошкільнят до та після проведення курсу корекції.

4. Анкетування батьків: Проводиться анкетування батьків 10 дітей, щоб оцінити ефективність застосовуваних методів. Батьки заповнюють анкету, в якій вони висловлюють свою думку про результати та користь застосовуваних методів.

5. Інтерв'ю з логопедом: Проводиться інтерв'ю з логопедом з метою отримання детального опису організації занять. Логопед розповідає про методи, стратегії та особливості проведення занять.

6. Контент-аналіз планів занять: Проводиться контент-аналіз планів занять для виявлення наявності фізичних вправ та ігор. Аналізуються плани занять, щоб побачити, які фізичні вправи та ігри входять до програми занять.

7. Статистична обробка результатів: Проводиться статистична обробка результатів тестування до та після корекції. Здійснюються порівняльні аналізи даних, розраховуються показники статистичної значимості.

8. Узагальнення та висновки: Проводиться узагальнення одержаних даних та формуються висновки. Аналізуються результати дослідження, встановлюються взаємозв'язки між методами та їх ефективністю. Формуються висновки, які дозволяють оцінити ефективність обраних напрямів дослідження.

Отже, ця методика дослідження залучає анкетування логопеда, спостереження, тестування, анкетування батьків,

інтерв'ю з логопедом, контент-аналіз планів занять, статистичну обробку результатів та узагальнення. Комбінація цих методів дозволяє отримати комплексну інформацію про використані фізичні вправи та ігри на логопедичних заняттях, ефективність методів та рівень розвитку фонематичного слуху у дітей.

Беручи до уваги власний досвід, під час впровадження зазначених методів в одному з дошкільних закладів Житомирщини та виконання практичних завдань, нами було зроблено декілька важливих спостережень та отримано цінний досвід, який можна узагальнити в наступний висновок.

Самоаналіз проходження практики показав, що цей період був корисним і плідним для отримання практичного досвіду у роботі з дітьми дошкільного віку. Виконання практичних завдань дозволило систематизувати теоретичні знання та навички, отримані в ході навчання. Узагальнення теоретичної бази підтвердило актуальність обраної теми "Логопедична робота в дошкільному закладі з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій" і дозволило глибше розкрити практичні аспекти використання цих технологій у роботі з дітьми. Підготовка, організація та проведення дослідної роботи сприяли поглибленню розуміння методик та прийомів логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку. Систематизація результатів дослідження допоможе у використанні отриманого досвіду в майбутній практичній роботі з дітьми та батьками.

В проведеному дослідженні було виявлено позитивні результати щодо ефективності логопедичної роботи в дошкільних закладах з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій. Аналіз даних, отриманих під час анкетування, спостережень, тестування дітей, анкетування батьків, інтерв'ю з логопедом, контент-аналізу планів занять, статистичної обробки та узагальнення дозволив зробити наступні висновки:

1. Застосування прийомів здоров'язберігаючих технологій у логопедичній роботі сприяє покращенню фізичного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

2. Ефективність логопедичних методик була підтверджена позитивними результатами тестування та відгуками батьків, які відзначили покращення у мовному розвитку своїх дітей.

3. Логопеди, які систематично використовують різноманітні вправи та ігри з фізичною активністю та розвитку

слуху, досягають кращих результатів у корекції мовних порушень.

4. Виявлена позитивна динаміка у розвитку дітей свідчить про важливість і ефективність роботи логопеда в дошкільному віці.

Результати дослідження підтверджують важливість застосування здоров'язберігаючих технологій у логопедичній роботі та вказують на необхідність подальшого дослідження та впровадження сучасних підходів у практику роботи з дітьми дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гопкало Ю. Актуальні проблеми психологічної безпеки освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі в умовах війни. *Scientific practice: modern and classical research methods*. 2023. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-22.12.2023.091> (дата звернення: 10.09.2024).

2. Грицюк І., Міліщук С. Афективні прояви у батьківській поведінці та їх вплив на розвиток дитини дошкільного віку. *Psychological Prospects Journal*. 2021. № 38. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-38-38-48> (дата звернення: 10.09.2024).

3. Рібцун Ю. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 239 с.

4. Ревть А., Гук О. Арт-терапія у соціально-реабілітаційній роботі з дітьми з особливими потребами. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.176108> (дата звернення: 10.09.2024).

Анастасія Попова,

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

Ольга Гуренко,

докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Лопатіна,

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

Ганна Мицик,

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

**СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ СУПРОВІД ЯК КЛЮЧОВИЙ
ЕЛЕМЕНТ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО
СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ
СТРАТЕГІЧНИХ ІНІЦІАТИВ**

Актуальність розвитку інклюзивної освіти стрімко зростає як на європейському, так і на національному рівнях. Зокрема, Римське міністерське комюніке (2020 р.) підкреслює, що освіта повинна стати більш доступною та соціально інклюзивною для всіх громадян Європи, особливо для вразливих груп [8]. Основними завданнями є забезпечення соціальної справедливості, рівних можливостей і активної інтеграції всіх верств населення в систему вищої освіти.

Україна також узгоджує свою освітню політику з європейськими ініціативами, що підтверджується прийнятою Стратегією розвитку інклюзивної освіти до 2029 року, яка орієнтована на створення інклюзивного середовища у всіх закладах освіти, що передбачає забезпечення підтримки здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами [5]. Цей документ передбачає створення умов, що сприяють доступу до якісної освіти та соціальної інтеграції. Однак досягнення таких амбітних цілей неможливе без комплексної

підтримки, яка має здійснюватися у закладах вищої освіти шляхом організації різних видів супроводів, які включають навчально-організаційний, психолого-педагогічний та соціальний.

Аналіз літератури показує, що успішна інклюзія потребує багатовимірного підходу. Зокрема, дослідження Bossaert і Petry [7] наголошують на важливості соціальної підтримки для студентів з особливими потребами. Соціальна підтримка є ключовим фактором їхньої академічної успішності та повної інтеграції в університетське середовище.

Законодавчі документи України також підкреслюють важливість цього виду підтримки. Постанова Кабінету Міністрів України № 635 "Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти" визначає основні засади створення інклюзивного освітнього середовища, одним із елементів якого є організація соціального супроводу для здобувачів з ООП, що включає забезпечення їх соціальної та соціально-побутової підтримки та передбачає здійснення: інформаційної підтримки щодо вирішення побутових питань, таких як проживання у гуртожитку та отримання необхідних ресурсів; технічну підтримку у вигляді надання реабілітаційних засобів та асистивних технологій; соціальну адаптацію через організацію волонтерської допомоги, спрямованої на інтеграцію студентів у соціальне середовище університету [4].

Разом із тим, виникає низка проблем, пов'язаних з відсутністю чітко визначених завдань і механізмів впровадження цього виду супроводу. Багато ЗВО не мають достатнього досвіду та ресурсів для систематичної підтримки студентів з ООП, що призводить до недостатньої уваги до їхніх потреб [6]. Як результат, така ситуація може мати негативний вплив на академічні досягнення студентів та їхню соціальну інтеграцію [3]. До того ж, забезпечення повної підтримки, з урахуванням здійсненого аналізу кращих практик організації інклюзивного освітнього середовища в українських та закордонних ЗВО [1], нормативних національних документів [2] та, зокрема, прийнятої Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки [5], важливо забезпечувати і реабілітаційну складову супроводу, яка має включати додаткові заходи, спрямовані на фізичну, освітню та соціальну реабілітацію, забезпечуючи комплексну підтримку для досягнення освітніх

та життєвих цілей через співпрацю з медичними закладами, соціальними установами, службами, громадськими організаціями, органами влади та освітніми закладами.

Програма соціально-реабілітаційного супроводу у закладах вищої освіти має стати комплексним інструментом, спрямованим на забезпечення інклюзивного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів освіти з ООП. Водночас, системність процесу розбудови інклюзивного освітнього середовища має виходити з позиції людиноцентризму, згідно з яким усі учасники освітнього процесу, менеджмент, викладачі та допоміжний персонал мають діяти разом, щоб плекати інклюзивну культуру, політики та практики для досягнення справжньої інклюзії, рівності та різноманітності в ЗВО. Виходячи з цього має бути вибудований шлях його реалізації, який має ґрунтуватися на *інтегрованому підході*, який буде спрямований на гармонізацію та узгодження соціально-реабілітаційного супроводу зі змістом інших видів підтримки, таких як навчально-організаційний та психолого-педагогічний супровід, для досягнення ефективності інклюзивного освітнього середовища ЗВО; *індивідуалізований підхід*, в рамках якого кожен учасник освітнього процесу має унікальні можливості та потреби, тому важливо забезпечити підтримку з урахуванням цих особливостей; *модульний підхід та універсальний дизайн*, який дозволить створити систему соціально-реабілітаційного супроводу використовуючи гнучкий підхід до її адаптації до ЗВО, його ресурсів та потреб учасників освітнього процесу.

У більшості ЗВО існують системи підтримки, однак їхня ефективність залежить від чіткого розподілу функцій між адміністрацією, викладачами, допоміжним персоналом та здобувачами освіти. З урахуванням нашого підходу, загальна структура шляхів реалізації соціально-реабілітаційного супроводу може виглядати наступним чином з урахуванням завдань у кожному вимірі реалізації - культури, політик і практик (табл. 1).

Таблиця 1

Шляхи реалізації соціально-реабілітаційного супроводу на рівні закладу вищої освіти

Завдання	Менеджмент	Викладач	Допоміжний персонал	Здобувач
Інклюзивна культура				
Формування обізнаності	Організують інформаційні кампанії та просвітницькі заходи з тематики інклюзії.	Проводять семінари та тренінги щодо соціальної підтримки та інклюзії.	Забезпечують підтримку в організації заходів, розповсюдження інформації	Беруть участь у кампаніях, спрямованих на підвищення обізнаності.
Формування обізнаності	Впроваджують політики щодо використання інклюзивної мови у внутрішніх комунікаціях.	Використовують інклюзивну мову у взаємодії зі студентами, підтримують повагу до різноманітності.	Підтримують інклюзивну мову та сприяють толерантному середовищу у повсякденній взаємодії з учасниками процесу.	Підтримують інклюзивну мову та сприяють толерантному середовищу у повсякденній взаємодії з учасниками процесу.
Інтеграція до академічного та соціального життя	Створюють умови для інтеграції вразливих груп через соціально-реабілітаційні програми.	Створюють умови для інтеграції вразливих груп через соціально-реабілітаційні програми.	Забезпечують доступ до інфраструктури та допомагають у взаємодії з університетськими службами.	Беруть участь у програмах інтеграції нових студентів, допомагають одноліткам.
Підтримка партнерства	Створюють зв'язки з реабілітаційними та соціальними установами для співпраці у рамках соціальної підтримки.	Організують спільні заходи та проекти, беруть участь у робочих групах, проводять спільні дослідження.	Підтримують організацію спільних заходів та зв'язок між партнерами університету та спільнотою.	Беруть участь у спільних проектах і заходах, підтримують партнерства.
Зменшення дискримінації та упередженості	Створюють механізми конфіденційних звернень для вирішення випадків дискримінації.	Проводять тренінги з подолання упередженого ставлення та дискримінації.	Забезпечують підтримку та безпеку учасників, які стикаються з дискримінацією, допомагають у вирішенні конфліктів.	Підтримують антидискримінаційні ініціативи, беруть участь у тренінгах.

*Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців
соціальної сфери та інклюзивної освіти*

Завдання	Менеджмент	Викладач	Допоміжний персонал	Здобувач
Інклюзивна політика				
Розробка нормативно-правової бази	Включають положення про рівність та доступність соціально-реабілітаційних послуг у нормативно-правові документи ЗВО. Розроблення політик та стандартів з організації соціально-реабілітаційного супроводу.	Інтегрують положення у свою практику, підтримують виконання цих норм. Беруть участь у розробці рекомендацій до нормативної бази.	Інформують здобувачів про їхні права та послуги, що доступні через соціально-реабілітаційний супровід.	Ознайомлюються з нормативно-правовими актами ЗВО, активно користуються послугами соціально-реабілітаційного супроводу.
Розробка інституційних механізмів підтримки	Організують роботу спеціалізованих центрів для підтримки здобувачів з особливими потребами. Формують плани співпраці Розробляють інституційні програми підтримки	Співпраця з центрами підтримки. Участь у роботі команд соціально-реабілітаційного супроводу. Участь у програмах підтримки.	Підтримують доступність послуг та інформують здобувачів про них.	Активно звертаються за послугами підтримки і повідомляють про індивідуальні потреби. Долучаються до програм індивідуальних асистентів/ системи менторства/ інституту наставництва
Моніторинг впровадження політики	Впроваджують систему моніторингу інклюзивності та соціально-реабілітаційної підтримки.	Надають зворотний зв'язок щодо впровадження інклюзивних політик у навчальному процесі.	Підтримують впровадження політик, звітують про їх ефективність.	Залучаються до опитувань, дають зворотний зв'язок стосовно якості соціально-реабілітаційних послуг.
Інклюзивні практики				
Практики підтримки	Затверджують та організують розробку індивідуальних програм соціально-реабілітаційного супроводу на основі оцінки потреб.	Працюють у складі команд з розробки індивідуальних програм соціально-реабілітаційного супроводу.	Підтримують в адміністративних питаннях, що стосуються обліку потреб здобувачів.	Надають інформацію про свої потреби для створення індивідуальних програм.

VI Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція
(23-24 жовтня 2024 року, м. Запоріжжя)

Завдання	Менеджмент	Викладач	Допоміжний персонал	Здобувач
Інклюзивна атмосфера	Забезпечують ресурсами, необхідними для підтримки здобувачів (асистивні технології, консультації та інформація, спеціальне обладнання, співпраця тощо).	Проводять консультації та воркшопи для розвитку інклюзивної атмосфери серед здобувачів, залучають їх до програм підтримки.	Допомагають в організації доступу до ресурсів та технічного обладнання, адаптують простір під потреби здобувачів.	Активно залучаються до програм рівний-рівному та участі у групових заходах з метою підтримки інклюзії.
Моніторинг впровадження практик	Відповідають за систематичний моніторинг виконання індивідуальних програм супроводу та регулярну оцінку їх ефективності.	Участь у збиранні зворотного зв'язку та наданні рекомендацій щодо поліпшення інклюзивних практик.	Співпрацюють з адміністрацією та викладачами у забезпеченні збору даних для оцінки.	Надають зворотній зв'язок щодо ефективності програм, беруть участь в опитуваннях.

Проте, аналіз показує, що деякі ключові завдання соціально-реабілітаційного супроводу вимагають більш глибокої координації, що виходить за межі компетенції менеджменту, викладачів та допоміжного персоналу. Зокрема, це стосується:

- організації системної оцінки потреб та розробки індивідуальних програм. Менеджмент та викладачі можуть брати участь у цьому процесі, однак проведення глибокої оцінки потреб вимагає спеціальних знань і часу. Це завдання повинно бути під керівництвом спеціалізованого підрозділу або уповноваженої групи супроводу.

- моніторингу та аналізу ефективності програм супроводу. Для якісного моніторингу потрібна систематична робота зі збору даних і зворотного зв'язку, що перевищує можливості наявних учасників. Це включає аналітичну роботу, яку можуть виконувати лише фахівці з відповідними компетенціями.

- організації доступу до реабілітаційних та соціальних послуг. Для ефективної співпраці з зовнішніми партнерами необхідна постійна координація, яку не можуть здійснювати окремі групи учасників. Це завдання потребує централізованого підходу.

– розробки та впровадження тренінгів для розвитку соціальних навичок. Хоча викладачі можуть проводити окремі заходи, комплексна програма тренінгів і курсів повинна розроблятися спеціалізованим підрозділом або групою супроводу, який матиме можливість аналізувати ефективність та коригувати їхню реалізацію відповідно до наявних потреб у ЗВО.

Відповідно, це потребує наявності у закладі вищої освіти спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу або групи психолого-педагогічного супроводу, із відповідним штатом компетентних фахівців. Законодавство України вже передбачає створення таких підрозділів у закладах вищої освіти для забезпечення соціально-реабілітаційного супроводу студентів з особливими освітніми потребами [4]. Однак конкретні механізми їх впровадження та організаційні особливості діяльності поки не врегульовані на законодавчому рівні, як і нормативи супроводів. Це відкриває перспективи для подальших досліджень щодо розробки нормативної бази, яка б чітко окреслювала функції та обов'язки таких підрозділів в контексті реалізації різних видів супроводу, що сприятиме більш ефективній підтримці студентів і розвитку інклюзивного середовища у ЗВО.

Подяки. Матеріали підготовлено у межах реалізації проекту (0123U104226) "Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти" за грантової підтримки НФДУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопатіна Г. Кращі практики організації інклюзивного освітнього середовища в українських та закордонних закладах вищої освіти: аналітичний звіт / Г. Лопатіна, А. Попова, Н. Цибуляк, Г. Мицик, Є. Линдіна, С. Ковачов, Я. Сичікова. За загальною редакцією О. Гуренко. Одеса : Видавничий дім "Гельветика", 2024. 39 с.

2. Попова А. Законодавчі та нормативно-правові акти з організації інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти: аналітичний звіт / А. Попова, Н. Цибуляк, Г. Лопатіна, Г. Мицик, Є. Линдіна, С. Ковачов, Я. Сичікова. За загальною редакцією О. Гуренко. Одеса : Видавничий дім "Гельветика", 2024. 177 с.

3. Попова А., Мицик Г. Програма соціально-реабілітаційного супроводу учасників освітнього процесу,

менеджменту, допоміжного персоналу закладів вищої освіти як складова дизайну інклюзивного освітнього середовища. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: Зб. наук. праць. Переяслав, 2024. Вип. 108. 137 с. С. 79-81.

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 635 : станом на 28.07.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text> (дата звернення: 03.12.2023).

5. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024 – 2026 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р URL: <https://cutt.ly/3epf2aNm> (дата звернення: 10.07.2024).

6. Цибуляк Н. Готовність українських закладів вищої освіти до розбудови інклюзивного освітнього середовища : аналітичний звіт / Н. Цибуляк, Г. Лопатіна, А. Попова, Є. Линдіна, Г. Мицик, С. Ковачов, Я. Сичікова ; за загальною редакцією О. Гуренко. Одеса : Видавничий дім "Гельветика", 2024. 81 с.

7. Huwae A., Saija A., Dese D. Academic Well-Being of University Students with Disability: Role of Hardiness and Social Support. *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*. 2022. URL: <https://doi.org/10.33367/psi.v7i1.1948>.

8. Rome Ministerial Communiqué: Ministerial conference of the EHEA from 5 november 2020. URL: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (дата звернення: 10.07.2024).

Олексій Пришелець,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта

Комунального закладу вищої освіти "Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія" Запорізької обласної ради

Анна Кірілова,

викладачка кафедри спеціальної освіти

Комунального закладу вищої освіти "Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія" Запорізької обласної ради

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА НА ОСВІТУ ОСІБ З ООП

Право на освіту - одне з основних конституційних прав громадян, проголошених державою [7, с. 60].

Актуальність теми зумовлена тим, що освіта завжди відігравала і продовжує відігравати важливу роль у загальному розвитку людини, її розумових і фізичних здібностей, виробленні високих моральних якостей і набутті професійних навичок. А зростаюче розмаїття учнів вимагає уваги до створення гнучкої та інклюзивної системи, що враховує різні рівні здібностей та індивідуальні особливості [1, с. 21]. Ми вважаємо, що реалізація права на освіту – це не тільки гарантія успішної соціалізації та адаптації в житті, а й один із найважливіших чинників для подальшого працевлаштування особи та участі в усіх сферах життя суспільства.

У соціальних науках та освіті термін «інклюзія» використовується відносно нещодавно, тим паче що науковці інтерпретують цю парадигму за допомогою різних підходів. Тему інклюзії в своїх наукових працях висвітлили І. Бех, М. Боришевська, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, О. Рассказова, М. Савчин, Н. Софій, А. Шевцов та ін.

Наприклад, А. Міщик характеризує інклюзію як процес, спрямований на розширення участі всіх дітей у соціальному житті та в різних програмах [4]. З іншого боку, А. Колупаєва зазначає, що інклюзія є єдиною системою освіти, що забезпечує належну освіту для всіх дітей і повне їх включення з різними здібностями в усі аспекти навчання [2].

Для успішної реалізації практики інклюзивності необхідні такі складники (Е. Манжос):

– формування нового бачення суспільства, спрямованого на позитивне ставлення до дітей і людей з порушеннями

психофізичного розвитку та інвалідністю. Формування толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу до спільного навчання дітей з особливими потребами та нормотипових однолітків;

– визначити пріоритети державної політики в галузі освіти, пов'язані з забезпеченням конституційних прав і державних гарантій дітей з особливими освітніми потребами, а також удосконалювати нормативно-правове, науково-методичне, фінансове забезпечення, спрямоване на реалізацію інклюзивної освіти;

– створення освітнього та розвивального середовища для осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах;

– розробка підходів педагогічного та методичного супроводу освітніх процесів в умовах інклюзивної освіти;

– підвищення соціальної відповідальності сімей за догляд за дітьми з особливими освітніми потребами;

– залучення місцевих громад до активної участі в інклюзивній практиці;

– підготовка та перепідготовка спеціалістів для роботи з особами з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивної освіти [3].

Статті 3 Закону України "Про освіту" наголошує на тому, що в Україні існують рівні умови доступу до освіти. Жодне право на освіту не може бути обмежене і воно гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я тощо [5]. Крім того Україна дотримується й положень ключових документів ООН, де значна увагу приділяють праву дитини на освіту. Наприклад, Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України в 1991 році. У змісті даної конвенції підкреслюється, що найкращі інтереси дитини повинні враховуватися в усіх діях, що стосуються неї. Право на освіту для всіх дітей без винятку є ключовим положенням даної Конвенції і це пов'язано з тим, що освіта є найціннішою цінністю і визнається найбільш фундаментальним правом кожної людини [6].

Ці та ряд інших документів є основою для розробки національної нормативно-правової бази, яка сприяє формуванню політики, спрямованої на забезпечення якісної, безбар'єрної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Отже освіта є фундаментальним правом, яке відіграє ключову роль у соціалізації особи. Зростаюча потреба в інклюзії вимагає створення гнучкої освітньої системи, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх здібностей, що і закріплюється в чинних нормативно-правових українських та міжнародних документах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калинюк С. С. Інклюзивна освіта: адаптація до потреб особистості у світлі антропоцентричних цінностей. *Правова держава*. 2023. Вип. 52. С. 21–28.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга». 2009. 272 с.
3. Манжос Е. О. Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 59–62.
4. Міщик А. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 139–142.
5. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380.
6. Про ратифікацію Конвенції про права дитини: Постанова Верховної Ради УРСР від 27.02.1991 №789-ХІІ // Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. №13. ст. 145.
7. Трюхан О. А. До питання реалізації права на освіту осіб з інвалідністю: від теорії до аналізу судової практики. *Проблеми законодавства в умовах світової кризи*. 2022. С. 60–65.

Руслана Сойчук,

докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ХАРАКТЕРИСТИКА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СВІТЛІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ

На сучасному етапі розвитку галузі освіти інклюзія постає складником інклюзивного суспільства, позаяк стосується процесу реального прилучення дітей з особливими освітніми потребами до активного суспільного життя в середовищі ровесників. Концепція інклюзивної освіти має своїм підґрунтям концепцію інтеграції, що нею послуговуються у площині оновлення підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Оскільки інклюзивна освіта зорієнтована на надання якісної освіти всім, основоположний принцип інклюзії звучить так: у всіх випадках, коли це можливо, усі діти мають навчатися разом, незважаючи на якісь труднощі чи відмінності, які існують між ними. Для того, щоб усі учасники освітнього процесу повноцінно брали участь у ньому, заклад освіти повинен реалізовувати комплекс різноманітних форм і методів індивідуалізації процесу освіти. Інклюзивний освітній заклад відзначається мобільністю в сенсі індивідуальних особливостей дітей, що спроектована на забезпечення та підтримку провадження якісної пізнавальної й комунікативної діяльності кожного в ході навчання, а також створення умов для успішності останнього.

Інклюзивна освіта передбачає формування інклюзивного освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від її особливих потреб та має поставати на загальних принципах інклюзії, орієнтуватися на об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, сприяти досягненню поставленої мети, відображеної у змісті інклюзивного навчання, а також упроваджувати інноваційну методику та засоби організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Підґрунтям процесу формування інклюзивного освітнього середовища слугує загальний принцип заперечення дискримінації у будь-якому її вигляді, а також доступності освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей. Ідеться про забезпечення специфічних умов для повноцінного навчання й доступу до освіти дітям, які мають особливі освітні потреби. Сенс інклюзивного підходу до формування освітнього середовища зумовлений не тим, щоби протиставити дві освітні системи (масову та спеціальну), а тим, щоби сумістити їх, стерти між ними межу, залучити результативні методики кожної, посилити загальну педагогіку здобутками спеціальної тощо.

За умов інклюзивного освітнього середовища навчання постає сучасною технологією, співмірною класно-урочній системі навчання, що апелює до педагогіки партнерства, а не оперує певними вимогами. Прерогативою для такої виступають: суспільна адаптація дитини на кожному віковому етапі її розвитку; природовідповідність завдань, методів і методик освіти й потенціалу дитини, й загальній логіці її розвитку; прищеплення інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми; формування безбар'єрного та не тільки фізичного, а й психологічного середовища освіти. Вищевикладене дає змогу стратифікувати три складники інклюзивного освітнього середовища, як-от: безбар'єрне фізичне, психологічне середовище та спеціальні умови навчання.

У ході передбаченого дослідженням аналізу науково-методичної літератури визначено, що інклюзивне освітнє середовище має гарантувати:

– охорону фізичного та психологічного здоров'я, повагу до людської гідності, індивідуальних потреб, позитивних емоцій, добробуту «особливих» дітей, прищеплення і підтримання позитивної самооцінки;

– розкриття потенціалу до навчання та корекцію вад розвитку дітей з особливими освітніми потребами на найвищому рівні;

– відповідність матеріально-технічного забезпечення до особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

– диференційовану організацію особистісно зорієнтованої розвитково-корекційної освіти дітей з особливими освітніми

потребами шляхом застосування широкого спектра засобів, видів активності та форм організації навчання;

- вільний вияв почуттів і думок кожною особистістю;
- стимулювання позитивної мотивації і прагнення до професійного саморозвитку педагогів;
- доступність освітнього процесу й активна участь батьків і громадських організацій у освітній діяльності, що передбачає інформаційну підтримку в сенсі факторів освіти, виховання, охорони здоров'я дітей з особливими освітніми потребами [2; 3].

Таким чином, з огляду на вищевикладене інклюзивним називаємо вибудоване на інклюзивних принципах інтегроване освітнє середовище із потенціалом до вдосконалення та спроектоване на забезпечення якісної психолого-педагогічної підтримки й задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини на засадах загальнодоступності та професійної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. №872. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%B>.

3. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 448 с.

4. Сойчук Р. А. Принципи та компоненти інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Засоби і прийоми, які сприяють розвитку й комунікації педагогів та дітей з особливими освітніми потребами* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 30 січня – 12 березня 2023. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 89-91. (112 с.).

5. Сойчук Р. А. Умови створення інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *Професійний розвиток педагога*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної е-конференції. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2023. С.143-147.

Жанна Ступницька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ БІОЕНЕРГОПЛАСТИКИ ТА САМОМАСАЖУ У РОЗВИТКУ МОВЛЕНЬОВОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку пальцевої та артикуляційної моторики у дітей із ЗНМ з багатьох причин є актуальною. На сьогодні вченими визначено, що порушення дрібної та артикуляційної моторики можуть створювати труднощі в освоєнні писемної мови в школі, можуть призводити до негативного ставлення до навчання та ускладнення адаптаційного періоду в умовах школи, тому у дошкільний період важливим є розвиток механізмів, необхідних для розвитку рухових та практичних здібностей дітей, розвитку та навичок мовленнєвої моторики.

Проблема взаємозв'язку розвитку мовлення і дрібної моторики рук були представлені у теорії та практиці логопедії, психології, нейрофізіології, спеціальної педагогіки, що знайшли своє відображення у роботах визначних науковців: Л. Виготського, В. Лубовського, Р. Левіної, Є. Соботович та сучасних українських вчених: Ю. Рібцун, В. Синьова, В. Тищенко, М. Шеремет, які довели, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення на становлення мовленнєвої функції в значному ступені впливає розвиток дрібної моторики рук. Науковці виявили зв'язок між кореляційною залежністю і динамікою розвитку мовлення та моторикою рук у дітей із порушеннями мовлення на всіх вікових етапах онтогенезу. Як відзначає професор М. Шеремет, поряд із загальною ослабленістю, діти із ЗНМ, у тому чи іншому ступені, демонструють збіднення, спотворення і порушення сенсомоторного розвитку як окремих систем (руки, ноги, очей, орального апарату), так і їх взаємодії [1].

Ю. Рібцун і В. Тищенко у своїх роботах доводять ефективність формування мовлення у дітей із ЗНМ саме активним розвитком дрібної моторики рук [1].

Порушення артикуляції й тонких довільних рухів пальців та кистей рук спостерігаються в значній кількості дітей з ЗНМ, ускладненим стертою формою дизартрії. У дітей з порушенням мовлення при органічних порушеннях центральної нервової системи порушується вся моторика - це гальмує нормальний, як фізичний так і психічний розвиток дитини [10]. При дизартрії загальна схема слова, що вимовляється, залишається збереженою, проте вимовляння багатьох звуків утруднене внаслідок порушень у техніці виконання мовленнєвих рухів. Найбільш характерною особливістю є стертість і змазаність артикуляції. У осіб з дизартричними розладами до особливостей моторики артикуляційного апарату належить обмеженість або недостатність довільних рухів органів мовлення. Часто обмеження рухів м'язів мовленнєвого апарату поєднується з втратою кінестетичного відчуття в них. Через обмеженість вільних рухів мовленнєвого апарату артикуляція звуків і вимовляння слів утруднюється [10].

Праці В. Бехтерева довели вплив маніпуляції рук на функції вищої нервової діяльності, розвитку мовлення. Прості рухи рук допомагають прибрати напругу не лише із самих рук, але й з губ, знімають розумову втому. Вони здатні поліпшити вимову багатьох звуків, а значить - розвивати мову дитини. Велике значення в розвитку дитини має взаємодія мови і руху [9].

М. Кольцовою було встановлено зв'язок між пальцями рук і корою великих півкуль головного мозку. За висновками вченої розвиток рухів пальців рук передуює появі артикуляції складів, таким чином мовлення перебуває в прямій залежності від розвитку дрібної моторики рук. Стимулювання мовленнєвих ділянок в корі головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук, а точніше, від пальців. Автор підкреслює, що вплив імпульсації з м'язів руки найбільш помітний в дитячому віці, коли йде формування мовленнєвої моторної області. Якщо робити вправи систематично, то рухи пальців роблять стимулюючий вплив на розвиток мовлення а це і є потужний засіб підвищення працездатності кори головного мозку. Фахівці встановили, що у більшості дітей із загальним недорозвиненням мовлення пальці малорухливі, їхні рухи неточні, неузгоджені, нескоординовані. Таким дітям

складно переключитися з виконання одного руху на інший [6]. Дослідженнями фізіологів, нейропсихологів (М. Денісова, М. Кистяковська, М. Кольцова, О. Лурія, І. Павлов, М. Щелованов та ін.) доведено тісний зв'язок між розвитком дрібної та артикуляційної моторики, а отже, і мовленням дитини. Мовленнєво рухові навички характеризуються рухливістю та точністю рухів органів артикуляції, м'язовий апарат яких має бути достатньо розвинутим. Це відбувається протягом перших п'яти років життя. Як зазначають дослідження українських науковців: Н.Голуб, В. Кисличенко, Ю. Коломоєць, С. Коноплястої, І. Мартиненко, з метою забезпечення індивідуального підходу до організації логокорекції порушень мовної моторики у дошкільників доцільним є використання здоров'язбережувальних технологій, до яких відноситься біоенергопластика.

Вивченням проблеми поєднання артикуляційної гімнастики з рухами пальців рук займалися Н. Гаврилова, В. Галущенко, І. Куріс, О. Лазаренко, Ю. Люлічкіна, Ю. Пінчук, С. Притиковська та ін. Науковці зазначають, що необхідність застосування рухів пальців рук обумовлена порушенням дрібної моторики, дискоординацією рухів органів артикуляції, порушенням кінестетичних відчуттів язика, губ, нижньої щелепи у дітей з порушеннями мовлення. Використання дитиною під час виконання гімнастики рухів пальців рук синхронно з рухами органів артикуляції активізує увагу, мислення, розвиває почуття ритму, дрібну моторику, орієнтування у просторі [5].

Біоенергопластика - це з'єднання рухів артикуляційного апарату з рухами кістей рук, які допомагають активізувати природний розподіл біоенергії в організмі. Під час впровадження біоенергопластики артикуляційні вправи проводяться одночасно з рухами спочатку однієї кисті руки (правої, лівої), потім обох, що імітують рухи щелепи, язика та губ. Особливістю проведення артикуляційної гімнастики з біоенергопластикою рука дитини, підключається тільки за умови повного засвоєння артикуляційної вправи і виконанні її без помилок. Добір комплексу вправ біоенергопластики, сприяє розвитку рухливості артикуляційного апарату, що, у свою чергу, впливає на точність засвоєння артикуляційних укладів [2]. Застосування біоенергопластики є ефективним у процесі виправлення порушень звуковимови у дітей зі зниженими та

порушеними кінестетичними відчуттями, оскільки діюча долоня багаторазово посилює імпульси, що йдуть від м'язів язика до кори головного мозку.

Корекція звуковимови з використанням біоенергопластики, відбувається поетапно. 1. Діагностичний етап (збір анамнезу, обстеження загальної, дрібної та артикуляційної моторики). 2. Позитивно-емоційний етап (створення позитивного настрою, стимуляція інтересу до спільної діяльності). 3. Основний етап (відпрацювання артикуляційних вправ з наступним підключенням провідної руки; поступово підключається друга рука) [5].

У корекційній роботі особливу роль відіграє формування у дітей кінестетичних відчуттів органів артикуляції, що дозволяють відчувати контрастність положення язика, щелеп, губ, спрямованість видиху. Застосування біоенергопластики ефективно прискорює виправлення дефектних звуків у дітей з пониженими і порушеними кінестетичними відчуттями, оскільки працююча долоня багаторазово посилює імпульси, що йдуть до кори головного мозку від язика. Використання біоенергопластики сприяє: розвитку координації рухів, дрібної моторики пальців рук, органів артикуляції; -нормалізації м'язового тону; подоланню синкенезії, гіперкінезів, спастичного застигання пальців руки в неприродньому положенні; формуванню кінестетичних відчуттів напруження та розслаблення; активізації мовленнєвої та інтелектуальної діяльності дитини; розвитку пам'яті, довільної уваги, зорового і слухового сприйняття; формуванню вміння діяти за словесними інструкціями; адаптуванню вправ біоенергопластики до рухових, неврологічних і психологічних особливостей дітей із ЗНМ, ускладнених стертою формою дизартрії.

В роботі з дітьми із ЗНМ актуальним є активне використання різних видів масажу. Самомасаж є засобом, основного масажу, який виконується логопедом. Використання логопедичного самомасажу в першу чергу сприяє стимуляції кінестетичних відчуттів м'язів, що беруть участь в роботі периферичного мовленнєвого апарату, а також певною мірою і нормалізації м'язового тону даних м'язів. Логопедичний самомасаж – це масаж, що виконує сама дитина, у якої наявні мовленнєві відхилення.

У практиці логопедичної роботи використання прийомів самомасажу дуже корисно. На відміну від логопедичного

масажу, проведеного логопедом, самомасаж можна проводити не тільки індивідуально, але і фронтально з групою дітей одночасно. Крім цього його можна використовувати багаторазово протягом дня, включаючи його в різні режимні моменти в умовах дошкільного закладу. Самомасаж також може бути включений в логопедичне заняття, при цьому прийоми самомасажу можуть випереджати або завершувати артикуляційну гімнастику [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушневська І. До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. 3. Р.124–131, <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.18> (дата звернення: 20.09.2024)
2. Воробйова О. В. Особливості використання біоенергопластики у корекції звуковимови дітей дошкільного віку. <http://surl.li/hnvvst> (дата звернення: 20.09.2024).
3. Дрібна моторика і мовлення <http://surl.li/euexkt> (дата звернення: 20.09.2024)
4. Матвієнко Ю. Поширені синдроми порушення мови у загальномедичній практиці. *Медицина світу*. URL: <http://msvitu.com/archive/2015/january/article-3.php?print=1> (дата звернення: 21.09.2024)
5. Ольховська І. П. Використання інноваційних технологій в формуванні зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. <http://surl.li/sdcpff> (дата звернення: 29.09.2024)
6. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. *Дошкільна освіта*. 2011. №3 (33). С.31-43.
7. Розвиток дрібної моторики рук. <http://surl.li/rcnhrx> (дата звернення: 20.09.2024)
8. Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в корекційно – логопедичному процесі. <http://surl.li/yhcdzl> (дата звернення: 20.09.2024)
9. Моторика і мова <http://surl.li/gfprvv> (дата звернення: 20.09.2024)
10. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Вид.5-те. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 856с.

Роксолана Субашкевич,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Англійська мова у початковій школі

Львівського національного університету імені Івана Франка

Любов Нос,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ІЗ
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Навчання дітей з особливими освітніми потребами є важливим завданням для сучасного педагога. Особливо це стосується вивчення іноземної мови, де можуть виникати певні труднощі, такі як проблеми з фонетичним сприйняттям, засвоєнням нових слів або граматичних структур. Проте, головною метою навчання є не лише надання знань, а й розвиток загальнокультурних та пізнавальних навичок. Саме тому викладач має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, підбирати ефективні методи та прийоми навчання, щоб зробити процес вивчення англійської мови максимально ефективним та корисним для кожного учня.

Цілком очевидним є той факт, що дитина з особливими освітніми потребами може відчувати певні труднощі в процесі вивчення іноземної мови, наприклад, труднощі із засвоєнням нових лексичних одиниць, граматичних та синтаксичних конструкцій, аудіюванням (труднощі фонематичного характеру унеможливають диференціацію схожих звуків). Але навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами сьогодні є особливо актуальним з огляду на те, що в наш час не стільки важливо дати дитині якомога більший багаж знань, скільки забезпечити її загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток, озброїти таким важливим умінням, як уміння вчитися [2].

Таким чином, під час занять з іноземної мови з дітьми з особливими освітніми потребами в початкових класах педагогом на перше місце висувається завдання щодо розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації пізнавальної діяльності, збагачення дитини знаннями про навколишній світ,

чому іноземна мова сприяє як ніякий інший предмет. У цьому аспекті практичне володіння мовою стає не метою, а засобом розв'язання завдання [2].

Дітям з особливими освітніми потребами краще вводити новий матеріал, використовуючи наочність: відео матеріали (мультфільми), різні кольорові малюнки, презентації, електронні завдання, невеликі схеми, опорні таблиці, тексти у вигляді коміксів. Використання дидактичних карток у роботі з цими дітьми є дуже ефективним. Під час вивчення нових слів англійською, наприклад, рекомендовано застосовувати картки із зображенням слова та іншої картки з самим словом. Повторюючи вимову за вчителем та дивлячись на зображення, дитина застосовує більше рецепторів, що сприяє запам'ятовуванню [1].

Заняття з іноземної мови мають корекційний вплив на дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому спрямованість і наповнення цих занять має вагоме значення. Для планування сучасного уроку учитель має знати, які діти присутні на його занятті, які особливості є в кожного з них, які можливості та які потреби наявні. Наступне, на що потрібно орієнтуватися під час планування уроків, – різноманітність завдань [1].

На уроках англійської мови важливо обирати такі методи і прийоми, які будуть ефективними для учнів з особливими освітніми потребами. На основі аналізу методичної літератури їх можна поділити на декілька категорій залежно від цілей навчання і для кожної з них представимо конкретні поради щодо використання цих прийомів в освітньому процесі.

1. Для розвитку моторних навичок, координації рухів:

– важливо заохочувати учнів писати на розлінованому папері, бажано з кольоровими або опуклими лініями; використовувати папір у клітинку, щоб допомогти учням дотримуватися інтервалів між літерами та словами; можна також користуватися готовими або зробленими власноруч трафаретами;

– для зручності та зберігання правильної пози при письмі бажано ставити на стіл нахилену підставку;

– для поліпшення координації між очима та рукою треба використовувати різні вправи мультисенсорного написання літер, наприклад, написання літер у повітрі, на таці з піском або крупою; ще однією вправою може бути написання слів на спині учня та вгадування їх. Це дозволяє тренувати лексичні

одиниці кінетичним шляхом, тобто, завдяки тактильним відчуттям, відчувати написання літер всім тілом.

- для розвитку дрібної моторики в учнів початкової школи вчителю треба допомагати їм під час вирізання, малювання та розфарбовування малюнків;

- використовувати робочі зошити, які зменшують потребу у письмі, наприклад, такі, де пропонуються вправи на заповнення пропусків;

- заздалегідь готувати письмові інструкції, щоб зменшити копіювання з дошки;

- писати розбірливо на дошці та в зошитах, щоб надати зразок учням;

- у разі потреби дозволяти учневі продиктувати комусь іншому те, що потрібно занотувати;

- щоб зменшити напругу, дозволяти робити додаткові перерви під час письмових вправ [3].

2. *Для сприймання, обробки, розуміння інформації та розвитку концептуалізації:*

- посадити учня ближче до вчительського столу, щоб можна було легше звернутися за допомогою, або поруч з учнем, який може йому допомогти в разі необхідності;

- надавати усні інструкції повільно та короткими реченнями. Використовувати зорові опори, наприклад, піднята рука може бути сигналом до припинення розмов в класі, демонстрація певних малюнків може означати різні режими роботи;

- перевіряти розуміння інструкцій, попросивши учня повторити або навести приклад;

- використовувати ігри, наприклад, «Simon says», для розвитку навичок аудіювання та здатності розуміти та запам'ятовувати інструкції;

- надавати учневі більше часу для виконання завдання, оскільки процес обробки інформації в нього відбувається набагато повільніше (такі учні часто демонструють кращі результати, коли працюють індивідуально, а не в групі);

- розбивати завдання на декілька кроків для виконання;

- використовувати схематичну шкалу часу, щоб допомогти учневі запам'ятати послідовність подій;

- поступово переходити від конкретних до абстрактних понять, співвідносячи ці поняття з власним досвідом дитини;

– використовувати ігри для просторової орієнтації, наприклад, розташування предметів у кімнаті, тварин на фермі тощо;

– для кращого розуміння та запам'ятовування інформації використовувати аудіо записи уроків та аудіо книги, які можна прослухати в позаурочний час [3].

3. Для розвитку самоповаги, підвищення самооцінки та впевненості в собі:

– уникати турбувати учня пів час виконання завдання та не підганяти його закінчувати роботу.

– привертати увагу учня до вдало виконаних дій та не нагадувати йому про невдачі.

– незалежно від результату, частіше схвалювати його спроби виконати поставлені завдання.

– спочатку продемонструвати учневі приклад виконання певних дій, а потім запропонувати повторити.

– ставити перед учнем зрозумілі цілі та пояснювати, як їх досягти.

– обирати завдання, які подобаються учню, та поступово ускладнювати їх.

– включати такі види роботи в класі, під час виконання яких учень може продемонструвати свої сильні сторони [3].

4. Для розвитку соціалізації та комунікації з вчителями та однолітками:

– використовувати рольові ігри, комікси та цікаві історії для пояснення загальноприйнятих соціальних норм та правил поведінки.

– використовувати візуальні опори, щоб допомогти учневі пригадати власний досвід (подію) і розповісти про нього.

– під час бесіди з учнем ставити переважно питання, які потребують скоріше закритої, ніж відкритої відповіді.

– узгоджувати правила поведінки в класі та вимагати їх виконання.

– заздалегідь попереджати про будь-які зміни у порядку виконання певних вправ, розкладі тощо.

– пояснювати учневі правила ігор і навчати необхідним навичкам, таким як чекати своєї черги, домовлятися з іншими тощо [3].

Отже, під час занять з дітьми з особливими освітніми потребами важливо обирати методи, які допоможуть їм справлятися із труднощами у процесі навчання. Використання

індивідуалізованих прийомів дозволяє підтримати розвиток дитини та допомогти їй засвоювати матеріал у своєму темпі, формуючи впевненість у власних силах і можливостях. Іноземна мова, будучи важливим елементом загальної освіти, стає засобом всебічного розвитку дитини, сприяючи її інтеграції в соціальне середовище та розвиткові навичок самонавчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авілова Є. В. Навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами: практичний аспект. Філологічні студії : зб. наук. пр. студентів і магістрантів ф-ту філології та журналістики / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. Вип. XIX. С. 13-17. <http://dspace.pnpu.edu.ua/22922/3/2019.pdf>
2. Бойчук Ю. Створення інклюзивного освітнього середовища на уроках іноземної (англійської) мови в початковій школі / Ю. Бойчук, О. Казачінер // Гірська школа Українських Карпат. 2018. № 18. С. 150-154. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2018_18_31
3. Каминін І. М. Впровадження принципів інклюзивної освіти в процес навчання англійської мови в школі / І. М. Каминін, Н. В. Тучина // Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр. VI Всеукр. наук.-практ. конф. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2016. С. 647-652. <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/93>

Дар'я Супрун,

докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування

Микола Супрун,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ЕЛЕМЕНТИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ- ДЕФЕКТОЛОГАМИ

Підготовка фахівців для різних людинознавчих сфер, дає нам підстави стверджувати, що його висока результативність досягається лише за умови виваженого поєднання аудиторного навчального процесу із різними видами позааудиторного життя [3]. Підготовка сучасних корекційних педагогів вимагає особливої уваги до вибору взаємодії цих двох взаємодоповнюючих ланок єдиного навчально-виховного процесу ВНЗ [1].

Історія зародження та розвитку дефектології як синтезу науки й практики засвідчує, що вирішальна роль в досягненні корекційно-розвивального результату соціалізації дитини із особливими потребами завжди належала постаті педагога [2]. Саме керуючись означеними орієнтирами, педагоги сучасної вищої педагогічної школи налаштовують своїх молодих колег - студентів на всебічне пізнання основ свого фаху.

Розуміючи, що майбутній фахівець в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки має постійно долучатися до практичної складової своєї професії, викладачі кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова налагодили постійний різноплановий зв'язок із широкою мережею закладів спеціальної освіти та реабілітаційних центрів різного типу. Студенти проходять в них всі види навчальної практики, починаючи від волонтерської і закінчуючи переддипломною. Аналогічну роботу здійснюють педагоги всіх профільних кафедр різних педагогічних вищих навчальних закладів нашої держави.

Розвиваючи означені види позааудиторної роботи із студентами дефектологічного профілю підготовки, ми насамперед прагнули звертати увагу на формування світоглядної професійної позиції наших молодих колег.

Особливою формою формування світогляду майбутнього спеціального педагога є його долучення до світу театру. Так, завдяки співпраці кафедри із провідною актрисою Київського академічного театру юного глядача на Липках Оленою В'ячеславовною Гончаровою ми маємо нагоду долучатись до перегляду вистав цього славетного Театру, що вміщують особливу педагогічну спрямованість. Враховуючи те, що О. Гончарова поєднувала роботу в театрі та в кіно із навчанням на заочному відділенні зазначеного факультету педагогічного вишу, його педагоги та студенти мають можливість отримати щасливу можливість спілкуватися із нею та з іншими майстрами сцени. Особливий резонанс серед викладачів і студентів факультету мав перегляд на одному подиху блискучої вистави "Мене прислав доктор Хоу" – сценічної редакції відомої п'єси В. Гібсона "Та, що створила диво". Події твору базуються на достовірних фактах біографії Хелен Келлер, яка ще в ранньому віці втратила слух та зір. У зворушливій анотації до вистави наголошується, що злість й непокора обмежували життя дівчинки-підлітка, а душа страждала, прагнула любові й захисту. Батьки написали листа відомому лікарю Хоу з надією на порятунок дитини. За рекомендацією лікаря до них приїздить молода вчителька Енні Саллівен, яка колись пододала власні фізичні вади. Спершу запропоновані нею методи виховання піддаються сумнівам і скептицизму в родині, та й Хелен немов звірятко тікає від неї, але в цьому конфлікті Енні не поступається нікому. Саме її настирність і любов спричинили диво – маленька Хелен навчилася читати й писати, взаємодіяти з навколишнім світом. Згодом вона написала книжку «Історія мого життя». Можна вважати, що це посібник-орієнтир для людей, котрі зневірилися.

Глядачі мають змогу переглянути виставу двох складів виконавців і в кожному разі ця зворушлива історія бентежитиме серця глядачів. Окрім позитивного емоційного сприйняття вистави ми налаштовували студентів на всебічний аналіз професійних психолого-педагогічних елементів твору. Студенти працювали над визначенням спектру засобів впливу

на дитину із особливими потребами, що були закладені драматургом і розкриті акторами через блискучий режисерський задум знаного далеко за межами України режисера-постановника Юрія Лізенгевича. Щаслива нагода доторкнутися до високого мистецтва дала педагогам змогу запропонувати студентам по-іншому подивитися на життя відомої нашої співвітчизниці Ольги Іванівни Скороходової, яка втративши у ранньому дитинстві слух і зір, завдяки зусиллям свого талановитого вчителя професора І. О. Соколянського досягла широкого визнання як вчена-дефектолог і як поетеса. Її книга "Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир" отримала світове визнання. Принагідно зазначимо, що значний період свого творчого життя Іван Опанасович Соколянський науково-плідно пройшов в Україні. Його робота в Харкові та Києві знаменувалася значними професійними досягненнями для всієї вітчизняної дефектології. Для нас особливо цікавим фактом є те, що в 1919 році він створив в Умані школу для сліпоглухонімих.

Отже, наш певний досвід із співпраці із театральними колективами дає підстави стверджувати, що за умови виваженого долучення до висот драматургії у студентів може сформуватися більш осмислене сприйняття реалій своєї майбутньої професійної стежини в різних її проявах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Супрун М. О. Висоцька А. М., Гладченко І. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / А. М. Висоцька, І. В. Гладченко, М. О. Супрун. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705560>

2. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія М. О. Супрун. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 326 с.

3. Супрун М. О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: навч. Посіб. М. О. Супрун. К.: КІВС, 1998. – 100 с.

4. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент - складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д. М. Супрун. К., 2016. 250 с.

5. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія / Д. М. Супрун. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

Інна Тарасенко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Запорізького національного університету

Ірина Кучерак,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ВИМОВИ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЮ ДИЗАРТРІЄЮ

Проблеми вимови шиплячих звуків у дітей молодшого шкільного віку, особливо в контексті псевдобульбарної дизартрії, є однією з актуальних проблем логопедичної практики. Значене порушення може бути як самостійним, так і поєднуватися із іншими порушеннями, однак у будь-якому випадку воно стає перешкодою на шляху налагодження взаєморозуміння із оточуючими та веде до складнощів соціальної адаптації. Тому вирішення цієї проблеми має велике значення для успішного навчання та подальшого розвитку дитини. Дослідження цієї проблеми є важливим, оскільки воно сприяє розробці ефективних методик та підходів до корекції мовленнєвих порушень, що може позитивно вплинути на якість життя та подальший успіх дітей у школі та суспільстві.

Доречно висловлюються автори Л. Є. Гушель та С. В. Скрипнікова, що "мовлення сприяє формуванню інтелекту, збільшує пізнавальну активність, значно розширює світогляд маленької людини. Завдання дорослих – батьків і педагогів – допомогти їй опанувати писемним і усним мовленням" [1, с. 247].

Псевдобульбарна дизартрія є однією з форм моторної мовної дисфункції, яка може впливати на вимову шиплячих звуків у дітей молодшого шкільного віку. Подолання порушень вимови шиплячих звуків в таких випадках вимагає індивідуалізованого та комплексного підходу до корекції мовленнєвих навичок. Ось кілька можливих стратегій та методів, які можуть бути використані:

– артикуляційна терапія (індивідуальні або групові заняття з логопедом, спрямовані на формування артикуляційних

укладів шиплячих звуків. Логопед може використовувати різноманітні вправи та ігри, спрямовані на розвиток артикуляційних м'язів та координацію мовленнєвих органів);

– моделювання та імітація (використання моделювання та імітації правильної вимови шиплячих звуків за допомогою відеоматеріалів, аудіо записів або живих прикладів може допомогти дітям з псевдобульбарною дизартрією сприймати та наслідувати звуки);

– мультисенсорна терапія (використання різних сенсорних входів (зорових, слухових, тактильних) під час артикуляційної терапії може покращити сприйняття та відтворення звуків дітьми);

– підсилення позитивного підходу (сприяння позитивному ставленню до процесу вдосконалення вимови шиплячих звуків через похвалу, підтримку та заохочення може підвищити мотивацію дітей і сприяти кращим результатам);

– співпраця з батьками (інформування батьків про порушення та впровадження вдома вправ для підтримки артикуляційної терапії може забезпечити системність у навчальному процесі та підвищити ймовірність успіху).

Слід наголосити, що вище окреслені методи можуть бути ефективними лише в разі взаємодії із неврологом, а за потреби і іншими фахівцями, зокрема, психологом, а також при індивідуальному врахуванні особливостей кожної дитини з псевдобульбарною дизартрією, тому важливо співпрацювати з кваліфікованим логопедом для розробки індивідуалізованої програми корекції мовленнєвих порушень.

Таким чином, використання індивідуалізованих програм та методик логопедичної роботи, спрямованих на артикуляційну гімнастику, розвиток моторики та безперешкодну стимуляцію мовленнєвих навичок, є ключовими у вирішенні цієї проблеми. Однак, важливо пам'ятати про індивідуальні особливості кожної дитини та враховувати їх при виборі методів та стратегій корекції. Також необхідно залучати батьків до процесу роботи з дитиною, щоб забезпечити постійну підтримку та позитивне вплив на формування мовленнєвих навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гушель А. Є., Скрипнікова С. В. Корекція звуковимови у дітей молодшого дошкільного віку засобом логоритміки. *Тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти: молодь і наука*. Частина 2. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 247-250.
2. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Посібник*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
3. Дегтяр Д. С. Стан сформованості фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку зі стертою дизартрією. *Збірник наукових праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків. 2021. С. 275-277.

Світлана Яковлева,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЯТОРНИХ ПОРУШЕНЬ ПРИ ЗАТРИМЦІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Клінічне вивчення ЗПР представляє певні складності, оскільки в цих випадках мова йде про структурні ознаки і закономірності динаміки не хворобливого стану, а про аномалії розвитку - порушення психічного онтогенезу.

Особливе значення проблема співвідношення хворобливих розладів і аномалій розвитку має в дитячому віці, оскільки через незрілість мозку будь-який більш чи менш тривалий патогенний вплив призводить до відхилень психічного розвитку. В залежності від характеру, локалізації, ступеню розповсюдженості процесу, часу впливу негативних факторів, умов виховання і навчання, ця аномалія розвитку має свою модальність, а також той чи інший ступінь вираженості.

У випадках раннього впливу негативних факторів важкість аномалій розвитку може перекривати вираженість пов'язаних з хворобою енцефалопатичних розладів, як це має місце при олігофренії та ранній дитячій шизофренії.

ЗПР зустрічається значно частіше інших, більш грубих порушень психічного онтогенезу. Основними принципами клінічного підходу до розуміння механізмів формування ЗПР є можливість її виникнення як за рахунок сповільнення дозрівання емоційно-вольової сфери, так і за рахунок нейродинамічних розладів, що гальмують розвиток пізнавальної діяльності.

Різниця патологічних механізмів обумовлює і різницю прогнозу. Затримка у вигляді неускладненого психічного інфантилізму розцінюється як більш сприятлива, яка не вимагає спеціальних методів навчання. При переважанні виражених нейродинамічних, в першу чергу стійких церебрастенічних розладів, ЗПР виявляється більш стійкою і нерідко вимагає не тільки психолого-педагогічної корекції, але й лікувальних заходів. Поєднання спеціальних форм і методів навчання, збільшення терміну проходження матеріалу з підтримуючою медикаментозною терапією, загальнозміцнювальними, заспокійливими та стимулюючими

препаратами дозволяє переведення половини дітей після навчання в початкових класах спеціальної школи в четвертий клас масової. Інша частина учнів повинна продовжувати навчання в спеціальних умовах [2].

Описані вище типи найбільш стійких форм ЗПР в основному відрізняються один від одного особливістю структури і характером співвідношення двох основних компонентів цієї аномалії розвитку: структурою інфантилізму і характером нейродинамічних розладів. В сповільненому темпі формування пізнавальної діяльності з інфантилізмом пов'язана нестача інтелектуальної мотивації та довільності, а з нейродинамічними розладами - тонус і рухливість психічних процесів.

Найбільш важкою є ЗПР церебрально-органічного генезу. Дослідження вищих кіркових функцій у дітей з таким діагнозом виявило певну парціальність, мозаїчність порушень. Церебральні явища проявляються найчастіше і спостерігаються в ряді феноменів, що відображають нейродинамічні розлади, в першу чергу підвищену виснаженість ЦНС. До них належать порушення інтелектуальної працездатності з погіршенням (по мірі втомлюваності) здатності до запам'ятовування, концентрації уваги, наростання психічної уповільненості; емоційні розлади з феноменом "дратівливої слабкості" (частіше в дівчаток), або з дратівливою збудливістю (частіше у хлопців), схильністю до немотивованого зниження настрою дистимічного характеру; рухові розлади, явища вегетативної дистонії.

Неврозоподібні явища, патогенетично пов'язані з церебрастенічним ґрунтом: тривожність, боязкість, страх темноти, самотності, іпохондрія, тикозні гіперкінези, пов'язані з м'язовою дистонією, заїкання, енурез.

Синдром психомоторної збудливості, частіше спостерігається в хлопчиків: афективна і загальнорухова розгальмованість, висока схильність до відволікання.

Афективні порушення: проявляються в немотивованих коливаннях настрою церебрально-органічного регістру: дисфоричному або ейфоричному стані. Психопатоподібні порушення: сполучення рухової, пізнавальної, афективної нестійкості, зниження інтересу до інтелектуальної діяльності з негативним ставленням до навчання, іноді – розгальмованості потягів. Епілептиформні порушення – різноманітні види судомних припадків та інших нервово-психічних пароксизмів.

Апатико-адинамічні розлади - зниження ініціативи і мотивації в інтелектуальній діяльності, виражені емоційна в'ялість і рухова загальмованість [5].

У значної частини дітей з більш легкою формою ЗПР церебрально-органічного генезу недостатність ряду вищих коркових функцій в більшій мірі обумовлена саме слабкістю психічного тону, дефіцитарністю "енергетичного блоку", що має пряме відношення до клінічних проявів церебральності [6].

В розвитку більш стійких форм церебрально-органічної ЗПР відіграють роль як більш грубі неврологічні розлади - інертність психічних процесів, їх сповільненість, недостатня здатність до переключення, так і більш виражені енцефалопатичні порушення (психопатоподібні, епілептиформні, апатико-адинамічні розлади), які по відношенню до ЗПР можна кваліфікувати як ускладнюючі.

Успішність формування шкільних навичок і засвоєння системи знань залежить від наступних факторів:

- від збереженості операційних компонентів, що здійснюють інтелектуальні операції різної складності (гнозис, праксис, мнестичні і мовленнєві функції) - це функції конвенситальних відділів кори з їх міжаналізаторною, міжпівкульною і підкорковою взаємодією;

- від стану загальної нейродинаміки, тобто від енергетичного забезпечення психічних процесів різних рівнів мозкової організації та модальності - це функції підкоркових структур і активаційної системи ретикулярної формації;

- від ступеню сформованості довільних форм психічної діяльності, що здійснюються за інструкцією ззовні - це регуляторні функції, що забезпечуються лобними долями мозку та їх лобно-підкорковою взаємодією.

При більш легких варіантах ЗПР - конституційного і соматогенного генезу - переважають явища незрілості, або функціональної ослабленості модально-специфічних коркових функцій. Нейропсихологічна симптоматика, як правило, має негрубий, але дифузний характер при відсутності суто локальних розладів. Загальні нейродинамічні розлади відмічаються в обох варіантах, це - лабільність і підвищена виснаженість психічного тону [5].

Але при ЗПР конституційного характеру переважала лабільність, а при ЗПР соматичного генезу - підвищена втомлюваність, часто з порушеннями діяльності. Більш яскраві часткові нейродинамічні розлади, що свідчили б про

дефіцитарність окремих коркових функцій, для дітей цих груп не характерні, хоча й не виключені. Загальною діагностичною ознакою для всіх форм ЗПР є порушення довільної регуляції, а й ця ознака має свої відмінності від кожної із клінічних груп [1].

При ЗПР конституційного генезу найбільш слабкою ланкою являється функція цілеполагаючого ініціювання, а порушення функцій програмування і контролю носять вторинний характер. Характерно, що поза ситуацією обстеження дитина може виконати доволі складні завдання, подібні заданим [7].

При ЗПР соматогенного генезу передусім страждають функції контролю і уваги. Продуктивність діяльності залежить від об'єму завдання, швидкості його пред'явлення і тривалості, а також від самопочуття дитини. Відмови від виконання завдання виникають вторинно у зв'язку з втомою. Функція програмування також страждає вторинно: так, дитина правильно засвоює інструкцію, правильно виконує серію дій або рухів, але потім, через нестійкість і складність концентрації уваги, а також через підвищену виснаженість психічного тону виникають збої, спрощення і викривлення завдання. Дитина часто помічає свої помилки і самостійно їх виправляє. Позитивну дію здійснює емоційна стимуляція, похвала, а як довгостроковий засіб – медикаментозна терапія у відповідності із корекційними задачами [4].

При ЗПР церебрально-органічного генезу в найбільшому ступені страждає функція програмування - без явних ознак виснаження чи насичення ще до появи втоми спостерігається фрагментованість, спрощення або викривлення програми. Діти важко впрацьовуються і важко переключаються з одного виду діяльності на інший. Їх дії сповільнені, хаотичні чи імпульсивні. Вони часто не помічають своїх помилок, проявляють слабку зацікавленість в оцінці. У зв'язку із значними труднощами вторинно виникають відмови. Регуляторні розлади мають загальний і частковий характер, останні свідчать про парціальну дефіцитарність окремих коркових функцій. Найбільш актуальні і необхідні корекційні прийоми спрямовані на поетапну обробку програми: мовленнєве програмування, промовляння послідовності дій, порівняння попереднього плану з отриманим результатом. Не дивлячись на труднощі, діти цієї групи були здатні засвоїти програму і перенести її на аналогічне завдання. Діти з ЗПР церебрально-органічного генезу складають основну групу спеціальних класів вирівнювання. Доцільними для них будуть курси

нейропсихологічного тренінгу дефіцитарних функцій і підтримуюча медикаментозна терапія у відповідності з корекційними задачами [3].

При дослідженні ЗПР психогенної природи психотипологічні характеристики в багатьох випадках перекривались явищами резидуальної церебральної недостатності і практично повторювали картину, описану в групі ЗПР церебрально-органічного генезу.

Відносно негрубі форми аномалії психічного розвитку характеризуються значним клінічним поліморфізмом, який спричиняється щонайменше трьома факторами: різноманітністю етіопатогенетичних механізмів; різноманітністю умов виховання і навчання, в яких перебувала дитина; нерівномірністю розвитку психічних функцій, неодночасністю їх дозрівання.

Таким чином нейропсихологічне дослідження в кожному конкретному випадку дозволяє виявити функції збережені, ослаблені, первинно дефіцитарні або вторинно страждаючі в зв'язку з загальнорегуляторними та нейродинамічними розладами. Функціональний аналіз є необхідним при визначенні прогнозу і стратегії корекційно-розвиваючого навчання, для розробки курсу нейропсихологічних занять, спрямованих на тренінг дефіцитарних функцій. Такий підхід допомагає зрозуміти єдині механізми симптомоутворення, що надзвичайно важливо для координації роботи психолога, лікаря, педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баташева Н. Особливості довільної регуляції емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; [редкол.: Засенко В. В. та ін.]. К., 2019. Вип. 15. С. 25-36. URL: <https://cutt.ly/QpXoJn6>

2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. Суми : ВТД "Університетська книга", 2008. 302 с.

3. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи / під заг. ред. В. Ю. Мартинюк; С. М. Зінченко. *Київська медична академія після дипломної освіти ім. Л. Шупика, Український медичний центр*

реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи.
К. : Інтермед, 2005. 416 с.

4. Особливості розумового розвитку у дітей із затримкою психічного розвитку / За ред. Ж.1 Шиф. М. : А ПН, 1961. 184 с.

5. Цапенко С. А. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (15 лют. 2018 р., м. Суми). Суми, 2018. С. 44-48. URL: <https://cutt.ly/2pXrpKm>

6. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 1. С. 21–28.

7. Ярая Т. А. Характеристика психологічного супроводу осіб з обмеженими можливостями. *Горизонти освіти*. 2008. № 3. С. 138-142.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Яна Бовсунівська,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

Олена Мірошниченко,

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

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток мовлення у дітей з особливими потребами є важливим аспектом їхнього загального розвитку та соціальної інтеграції. Одним з ефективних методів корекційної роботи є використання ігор. Ігрова діяльність не лише зацікавлює дитину, але й створює комфортне середовище для навчання, де дитина може спілкуватися, експериментувати з мовою та розвивати свої комунікативні навички. Особливо важливим є те, що ігри дозволяють створювати індивідуальні підходи до кожної дитини, враховуючи її особливі потреби, темпи розвитку та специфічні труднощі в мовленні.

Л. Стахова вказує, що ігрові методи допомагають дітям долати бар'єри у спілкуванні, формують позитивне ставлення до навчання та роблять процес розвитку мовлення цікавим і природним. Ігри стимулюють розвиток таких ключових мовленнєвих аспектів, як вимова, словниковий запас, граматична правильність і вміння вести діалог [5].

Використання ігор для розвитку мовлення у дітей з особливими потребами є важливим аспектом сучасної педагогіки. К. Крутій зазначає, що ігри не лише сприяють розвитку комунікативних навичок, але й допомагають дітям краще соціалізуватися, розвивати увагу, пам'ять та дрібну моторику [2]. Дітям з особливими потребами часто важко адаптуватися в колективі, ігри ж створюють сприятливе

середовище для навчання та взаємодії, вони дозволяють дітям вільно виражати свої думки та емоції, що є ключовим для їхнього мовленнєвого розвитку, на що звертає увагу Т. Піроженко [2].

Ігри для розвитку мовлення у дітей, зокрема дітей з особливими потребами, можуть бути поділені на кілька основних категорій залежно від їх мети, форми організації та впливу на мовленнєві навички.

Основна класифікація ігор для логопедичної роботи включає такі перелічені типи.

1. За метою використання.

1.1. Артикуляційні ігри. Ці ігри спрямовані на розвиток артикуляційного апарату та формування правильної вимови звуків. Вони допомагають тренувати м'язи язика, губ та щелепи, що важливо для чіткого мовлення. Приклад: "Машинка їде" – діти вимовляють звук "р-р-р", імітуючи звук автомобіля.

1.2. Фонетико-фонематичні ігри. Цей тип ігор спрямований на розвиток фонематичного слуху, що допомагає дитині розрізняти звуки мовлення, чути їхні особливості та правильно відтворювати. Приклад: гра «Знайди звук» – діти слухають слова та повинні знайти той, який містить заданий звук.

1.3. Лексико-семантичні ігри. Такі ігри допомагають збагачувати словниковий запас дітей та розвивати їхні знання про значення слів. Приклад: гра "Що зайве?" - дитина вибирає предмет, який не підходить до групи за смисловим значенням (наприклад, серед фруктів – овоч).

1.4. Граматичні ігри. Ці ігри спрямовані на розвиток граматично правильного мовлення, формування навичок узгодження слів у реченнях та правильного використання граматичних конструкцій. Приклад: гра "Склади речення" - діти отримують слова, які потрібно поєднати у правильне речення.

1.5. Комунікативні ігри. Комунікативні ігри розвивають навички взаємодії та ведення діалогу. Вони допомагають дітям вчитися висловлювати свої думки, розуміти співрозмовника та реагувати на його репліки. Приклад: гра "Розкажи історію" - дитина складає короткий діалог або розповідь на задану тему.

2. За формою організації.

2.1. Індивідуальні ігри. Ігри, які проводяться з однією дитиною. Вони дають змогу адаптувати завдання до конкретних мовленнєвих труднощів дитини. Приклад: логопед

показує дитині зображення і пропонує описати, що на ньому зображено.

2.2. Групові ігри. Ігри, що проводяться в групі дітей. Вони не лише розвивають мовлення, але й сприяють формуванню навичок соціальної взаємодії, слухання та відповіді. Приклад: гра "Світлофор" - діти повинні реагувати на кольори світлофора, правильно промовляючи інструкції (червоний - стоїмо, зелений - йдемо).

2.3. Рухливі ігри. Цей вид ігор поєднує фізичну активність та мовленнєву роботу. Вони допомагають дітям зосередитися, а також сприяють розвитку мовлення через динамічні дії. Приклад: гра «Ведмедик іде» – діти ходять по колу і вимовляють слова або звуки у такт кроків.

3. За віковими особливостями дітей.

3.1. Ігри для дошкільнят. Ігри для наймолодших спрямовані на розвиток базових мовленнєвих навичок, таких як розуміння простих слів і фраз, засвоєння нової лексики та правильна вимова звуків. Приклад: "Назви предмет" - дитина називає зображені на картках предмети.

3.2. Ігри для молодших школярів. Для дітей молодшого шкільного віку ігри мають більш складний характер, включають завдання на розвиток зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу та граматичні вправи. Приклад: «Закінчи речення» – дитині дають початок речення, і вона повинна завершити його власними словами.

4. За використовуваними матеріалами.

4.1. Настільні ігри. Ігри, що використовують картки, кубики, фішки та інші настільні елементи для розвитку мовленнєвих навичок. Приклад: логопедичне лото - діти вибирають картки з зображенням предметів та називають їх.

4.2. Цифрові ігри. Ігри на комп'ютері або мобільному пристрої, які адаптовані для розвитку мовлення у дітей. Цифрові ігри можуть включати інтерактивні вправи для тренування звуків, слів або речень. Приклад: додатки для розвитку мовлення, де дитина в ігровій формі виконує завдання на правильну вимову звуків.

4.3. Рольові ігри. Цей вид ігор залучає дітей до участі у ситуаціях, де вони грають певні ролі, що стимулює використання мовлення у різних життєвих контекстах. Приклад: гра "Лікар і пацієнт", де дитина вчиться вести діалог, ставити питання та відповідати на них.

Кожен тип гри може бути ефективно використаний для розвитку мовлення залежно від індивідуальних потреб дитини та поставлених цілей заняття. Ігри не лише роблять процес навчання цікавим, але й створюють умови для активного залучення дитини до мовленнєвої діяльності [1, 4].

Таким чином, використання ігрових методів у роботі з дітьми з особливими потребами є ефективним засобом для покращення мовленнєвого розвитку. Ігри не лише стимулюють мовленнєву діяльність, але й створюють комфортну атмосферу для навчання, допомагаючи дітям долати мовленнєві бар'єри, розвивати артикуляційні, лексичні та граматичні навички, а також інтегруватися в соціум.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ватаманюк Г. П. Ігрові технології як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 19. Т. 3. С. 85-86.
2. Крутій К. А. Розвиваємо у дітей мовлення, інтелект і здібності. Запоріжжя : ТОВ "Ліпс ЛТД", 2010. 60 с.
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка, 2006. 456 с.
5. Стахова А. А. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукр. Заочн. Наук.-практ. конф. Суми, 2018. 198 с.

Анна Бальсанко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Тетяна Лях,
кандидатка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта є одним з провідних напрямів розвитку сучасної освітньої системи, що спрямований на створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Протягом останніх десятиліть концепція інклюзії набула широкого поширення у світі, зокрема в Україні, де вона активно впроваджується на різних рівнях освітнього процесу. Це викликано необхідністю не тільки забезпечити рівні права дітей на освіту, але й формувати толерантне та відкрите суспільство, яке сприймає та підтримує різноманітність.

Розуміння інклюзивної освіти полягає в тому, що всі учні повинні мати можливість навчатися разом, незалежно від своїх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи інших характеристик. Інклюзивна освіта спрямована на подолання бар'єрів, які можуть заважати дітям із особливими потребами інтегруватися в освітній процес, що стає ключовим завданням сучасної педагогіки та соціальної роботи.

Теоретичні засади інклюзивної освіти

Теоретичні засади інклюзивної освіти ґрунтуються на ідеї соціальної справедливості, яка передбачає рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Центральним принципом є те, що освіта повинна бути доступною для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби, і забезпечувати їхнє повноцінне залучення до всіх аспектів шкільного життя.

Одним із важливих теоретичних підходів є теорія соціальної інтеграції, яка підкреслює, що інклюзія - це не просто фізична присутність дітей з особливими освітніми

потребами в загальноосвітніх класах, а глибокий процес їхньої інтеграції в навчання та соціальну взаємодію. Учні мають брати участь не тільки в навчальних заняттях, а й у позакласних заходах, активно взаємодіяти з однолітками, що сприяє їхній соціальній адаптації та розвитку комунікативних навичок [1].

Другим важливим теоретичним положенням є теорія диференційованого навчання, яка акцентує увагу на необхідності індивідуалізації освітнього процесу. Вона передбачає, що навчальні матеріали, методики та інструменти повинні бути адаптовані до потреб кожної дитини. Це забезпечує можливість максимального розвитку потенціалу всіх учнів, спираючись на їхні особисті здібності та рівень підготовки. Таким чином, диференційоване навчання сприяє підвищенню ефективності освіти для дітей з різними освітніми потребами [2].

Ще одним важливим компонентом є педагогіка співпраці, яка передбачає тісну взаємодію між вчителями, учнями та їхніми батьками. Особливо важливо, щоб батьки дітей з особливими освітніми потребами були залучені до прийняття рішень, що стосуються навчання та розвитку їхньої дитини. Це допомагає створити більш ефективну та підтримуючу систему навчання, де кожна сторона працює на досягнення спільних цілей [3].

Таким чином, теоретичні засади інклюзивної освіти будуються на основі рівності можливостей, індивідуалізації навчального процесу та співпраці всіх учасників освітнього процесу, що дозволяє створювати умови для розвитку кожної дитини та забезпечувати її активну участь у навчальному житті.

Практичні аспекти впровадження інклюзивної освіти

Впровадження інклюзивної освіти вимагає комплексного підходу та врахування багатьох факторів на різних рівнях освітнього процесу. Перш за все, необхідно забезпечити відповідну підготовку педагогів. Вчителі мають володіти спеціальними методиками та знаннями, які допоможуть їм працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Це включає як теоретичну підготовку, так і практичні навички, що стосуються психологічної підтримки та індивідуального підходу до кожної дитини [4].

Ще одним важливим аспектом є створення адаптованого освітнього середовища. Це означає, що школи повинні бути

облаштовані відповідно до потреб дітей з фізичними, сенсорними або когнітивними обмеженнями. Для цього потрібні спеціальні технічні засоби, такі як підйомники, пандуси, спеціальні меблі та навчальні матеріали. Крім того, важливо забезпечити фізичну доступність приміщень, щоб усі учні мали можливість вільно переміщатися школою та брати участь у всіх заходах [5].

Індивідуалізація навчального процесу також відіграє ключову роль у впровадженні інклюзивної освіти. Для цього кожній дитині з особливими освітніми потребами розробляється індивідуальна навчальна програма, що враховує її можливості та потреби. Такий підхід дозволяє дитині засвоювати матеріал у своєму темпі та на своєму рівні. Вчителі мають регулярно оцінювати прогрес учня, коригуючи навчальні плани та методи, щоб досягти максимальних результатів [6].

Важливим є розвиток міждисциплінарної співпраці між вчителями, психологами, соціальними працівниками та медичними спеціалістами. Співпраця різних фахівців дозволяє забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини, враховуючи всі аспекти її здоров'я та соціальної адаптації. Такий підхід допомагає створити підтримуюче середовище, в якому дитина може комфортно навчатися та розвиватися [7].

Отже, практичні аспекти впровадження інклюзивної освіти охоплюють підготовку вчителів, адаптацію навчального середовища, індивідуалізацію навчального процесу та міждисциплінарну співпрацю. Інтеграція цих елементів дозволяє ефективно організувати інклюзивне навчання та забезпечити якісну освіту для дітей з особливими потребами.

Виклики та перспективи інклюзивної освіти в Україні

Впровадження інклюзивної освіти в Україні стикається з низкою серйозних викликів. Перш за все, багато людей ще недостатньо обізнані про те, що таке інклюзія і чому вона важлива. Деякі батьки, вчителі та навіть діти не до кінця розуміють, чому всі учні, незалежно від їхніх можливостей, повинні вчитися разом. Це призводить до виникнення упереджень та стереотипів, що можуть заважати дітям з особливими освітніми потребами повноцінно інтегруватися в клас.

Ще однією проблемою є підготовка вчителів. Багато педагогів не мають достатньо знань і навичок для роботи з дітьми, які потребують особливого підходу в навчанні.

Зазвичай їм не вистачає спеціальних тренінгів, а також практичного досвіду. Через це деякі вчителі можуть відчувати страх або невпевненість, коли починають працювати з такими дітьми.

Фінансування також залишається великою проблемою. Для того щоб навчати дітей з особливими потребами, школи повинні бути належно обладнані: пандуси, спеціальні меблі, технічні засоби для навчання — усе це потребує значних коштів. Проте в багатьох школах не вистачає грошей для того, щоб забезпечити навіть базові потреби учнів з інвалідністю.

Незважаючи на всі ці труднощі, інклюзивна освіта має великі перспективи. Вона дозволяє не тільки забезпечити рівні права для дітей з особливими потребами, але й формує толерантне суспільство, де всі люди сприймаються як рівні. Крім того, успішне впровадження інклюзії може зробити навчальний процес більш різноманітним і цікавим для всіх учнів, оскільки вони навчаються взаємодіяти з різними людьми, розвивають емпатію і соціальні навички.

Таким чином, хоча інклюзія в Україні ще знаходиться на етапі розвитку, вона має великі можливості для того, щоб змінити освітню систему на краще. Це потребує зусиль не лише від уряду та шкіл, але й від суспільства загалом — кожен з нас може внести свій вклад у створення рівних умов для всіх дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія людини: А. С. Виготський та сучасна наука : зб. статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2-3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 419 с.
2. Кирич Н. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи. *Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя*, 2019.
3. Назаренко Ю. А. Розвиток інклюзивної освіти в Україні – запорука реалізації права на освіту. *Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ*, 2018.
4. Козіброда Л. В. Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. *Національний університет "Львівська політехніка"*, м. Львів, Україна, 2020.
5. Герасименко Л. Б. Сучасні підходи до формування інклюзивного освітнього середовища у вимірі європейських стандартів. *Рівненський інститут "Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна"*, м. Рівне, Україна, 2018.

6. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. 2014.

7. Гладуш В. А. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. 2014.

8. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./Скрипченко О. В., Долинська Л.В., Огороднійчук З. В. та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

9. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія / І. Б. Кузава. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

10. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби / В. Г. Панок / Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання. Д. : "Свідлер А. Л.", 2012. С. 14-23.

Ольга Гуренко,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

**РОЗРОБКА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ
НА ЗАСАДАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ: КЕЙС
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Російсько-українська війна, яка розпочалася у 2014 році й досягла нової руйнівної фази після повномасштабного вторгнення РФ 24 лютого 2022 року, стала однією з наймасштабніших гуманітарних криз у сучасній Європі. Вона зачепила мільйони людей, спричинивши втрати серед цивільного населення, зруйновану інфраструктуру, економічну нестабільність та масову міграцію.

Багато українців опинилися в ситуації, коли вони втратили житло, роботу та доступ до базових соціальних послуг. За даними міжнародних організацій, понад 8 мільйонів людей були змушені виїхати за кордон у пошуках безпеки, тоді як мільйони інших стали внутрішньо переміщеними особами. Військові дії також спричинили фізичні й психологічні травми: люди стикаються з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), депресією та іншими наслідками пережитого насильства.

Постраждалим від війни різним категоріям населення важко адаптуватися до нових складних обставин, вони зазнають травм різної генези. У них може погіршуватися і фізичне, і психічне здоров'я, загострюватися наявні соціально-психологічні проблеми та з'являтися нові. Адже під час поєднання надзвичайних та екстремальних ситуацій людина піддається впливу різних дестабілізуючих чинників, що виходять за межі звичайного, нормального людського досвіду. Так, міністр охорони здоров'я Віктор Ляшко під час наради щодо питань охорони психічного здоров'я повідомив про те, що найменше кожна 5 людина буде мати негативні наслідки війни для психічного здоров'я, а кожна десята відчує ці наслідки на рівні середньої тяжкості або важкої хвороби. За його попередніми прогнозами на даний момент війни надалі соціально-психологічної реабілітації буде потребувати близько 15 млн. українців [1].

Кількість постраждалих від війни обумовлює потребу у кваліфікованих фахівцях з соціально-психологічної реабілітації, брак яких гостро відчувається. До того ж у багатьох областях України відбувся значний відтік професійно-підготовлених фахівців, зокрема це стосується Запорізької, Донецької та Луганської областей. Не дивлячись на те, що сьогодні у закладах вищої освіти України наявні освітньо-професійні програми (Львів, Івано-Франківськ, Київ та ін.), однак вони спрямовані або на підготовку фахівців для певних віддалених від епіцентру подій регіонів України, або їхня орієнтація та основний фокус не враховують специфіки роботи з усіма категоріями осіб постраждалих від війни, регіонального аспекту та можливості задовольнити запит суспільства на відповідних фахівців по всій території України.

На наше глибоке переконання саме в рамках міждисциплінарної програми можна підготувати фахівця, здатного надавати різнобічну допомогу особам, які постраждали від війни. Акцентуємо увагу на тому, що міждисциплінарність - це тренд освітньої галузі в усьому цивілізованому світі. У більшості європейських університетів здійснюється підготовка фахівців саме на міждисциплінарних освітніх програмах.

Підґрунтям для розробки й реалізації міждисциплінарних освітніх програм в Україні є наказ МОН від 1 лютого 2021 року № 128 "Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм" [4]. На етапі повного розуміння формату освітньої програми, наприклад, міждисциплінарна за змістом освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти, мети та фокусу стає питання вибору домінуючого підходу до визначення компетентностей майбутнього фахівця (загальних та фахових), програмних результатів навчання та розробки змісту такої освітньої програми.

На нашу думку, до розробки такої освітньо-професійної програми доцільно застосовувати інклюзивний підхід. У науковому обізі є різні трактування інклюзивного підходу. Наприклад, О. Таранченко, Ю. Найда, Н. Софій визначають його як створення таких умов, за яких усі учасники освітнього процесу мають однаковий доступ до освіти, у тому числі особи з особливими освітніми потребами [5].

Цікавим для нашого дослідження є думка Т. Джаман, яка розглядає сутність інклюзивного підходу до навчання як

спрямованість освітнього процесу, з одного боку, на набуття спеціальних знань, умінь, досвіду щодо надання освітніх послуг з урахуванням особливостей психофізичного розвитку всіх учнів; формування провідних рис особистості фахівця для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, позитивної мотивації до саморозвитку й самореалізації, а з іншого – як створення умов та інклюзивного освітнього середовища з метою успішного навчання дітей із різним рівнем психофізичного й інтелектуального розвитку, набуття ними соціального досвіду, здатності до адаптації у світі, що змінюється [2].

Екстраполюючи це визначення до контексту порушеної нами проблеми, під застосуванням *інклюзивного підходу до розробки міждисциплінарних освітніх програм* розуміємо процес побудови міждисциплінарної освітньої програми на принципах універсального дизайну, тобто доступної для опанування основного контенту та здобуття програмних результатів навчання усіма здобувачами вищої освіти (як з особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком); зорієнтованої на підготовку фахівців з оптимальним набором міждисциплінарних *hard & soft skills*, здатних працювати з різними категоріями осіб, зокрема з особливими освітніми потребами, повною мірою враховуючи їхні потреби, та готових провадити свою професійну діяльність в умовах невизначеності.

На підставі застосування інклюзивного підходу у Бердянському державному педагогічному університеті в 2023 році було розроблено міждисциплінарну освітньо-професійну програму "Поствоєнна соціально-психологічна реабілітація" зі спеціальностей 231 Соціальна робота (титульна) та 053 Психологія [3]. Метою програми є підготовка компетентних фахівців, здатних на високому професійному рівні здійснювати соціально-психологічну реабілітацію постраждалих від війни людей для післявоєнного відновлення якості життя українців та відбудови держави, що передбачає здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов і вимог.

Освітньо-професійна програма «Поствоєнна соціально-психологічна реабілітація» має прикладну орієнтацію та спрямована на підготовку фахівців з високим рівнем професійної компетентності, інтелектуальної активності та соціальної відповідальності, спроможних вирішувати

соціально-психологічні проблеми та надавати соціальну, реабілітаційну, психологічну допомогу особам та громадам, які постраждали від війни.

Основний фокус освітньої програми - професійна підготовка фахівців у сфері соціальної роботи та психології, з наголосом на знання, уміння та практичні навички у сфері соціально-психологічної реабілітації різних категорій осіб, соціальних груп і громад, які постраждали від війни, шляхом впровадження інноваційних соціально-психологічних реабілітаційних технологій для регіональної відбудови, економічного зростання та сталого розвитку держави.

Навчання за освітньо-професійною програмою побудовано на міждисциплінарній основі з імплементацією кращих світових і вітчизняних практик соціально-психологічної реабілітації різних категорій осіб, соціальних груп і громад, які постраждали від війни як на національному, так і на регіональному рівнях, та на принципах інноваційності практичної та управлінської діяльності в організаціях соціальної інфраструктури.

Прогнозуємо, що випускник програми зможе брати участь у роботі команди професіоналів різного профілю державних та громадських організацій, які надають соціально-психологічні послуги різним категоріям населення у стані ризику, планують та здійснюють заходи, що спрямовані на забезпечення соціально-психологічної реабілітації людей, груп та громад, постраждалих від війни.

Отже, розробка міждисциплінарних освітніх програм на засадах інклюзивного підходу є одним із ключових напрямів модернізації вищої освіти, який сприяє створенню відкритого та доступного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу. Реалізація міждисциплінарної за змістом освітньо-професійної програми «Поствоєнна соціально-психологічна реабілітація», розробленої на підставі інклюзивного підходу, може мати значний вплив на покращення спроможності Бердянського державного педагогічного університету надавати якісні освітні послуги в умовах війни та поствоєнний період, розвиток наукових досліджень, зміцнення міждисциплінарних зав'язків, а головне - сприятиме підготовці фахівців нової генерації, потрібних нашій державі під час війни та в період поствоєнного відновлення.

Дослідження виконано в рамках реалізації проекту 2022.01/0010 "Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти» конкурсу "Наука для відбудови України у воєнний та повоєнний періоди" Національного фонду досліджень України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Віктор Ляшко оцінив вплив війни на психіку українців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zaxid.net/lyashko-sprognozuvav-vpliv-viyni-na-psihiку-ukrayintsiv-n1544149>. Звернення 20.10.2024
2. Джаман Таміла Реалізація середовищного й інклюзивного підходів до навчання в контексті інклюзивної освіти як умова євроінтеграції // Актуальні питання гуманітарних наук. – Вип 29. – Том 2. – 2020. – С. 150-155.
3. Освітньо-професійна програма «Поствоєнна соціально-психологічна реабілітація» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bdpu.org.ua/2024/06/OPP-231-Postvoienno-sotsialno-psykholohichna-reabilitatsiia-BDPU.pdf> Звернення 20.10.2024
4. Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм / наказ МОН від 1 лютого 2021 року № 128 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-vimog-do-mizhdisciplinarnih-osvitnih-naukovih-program-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-06-kvitnya-2021-roku-za-45436076>. Звернення 20.10.2024
5. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Софій Н. З. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Даниленко Л. І. – Київ, 2007. – 128 с.

Тетяна Єськова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТОРА "LEGO" ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

Формування творчої особистості, яка може самостійно здобувати нові знання та навички, генерувати нові ідеї та творчо їх застосовувати в різних життєвих ситуаціях, є одним із головних завдань дошкільної освіти[1]. Заняття художньо-творчою діяльністю, до якої належить і конструювання, створюють підґрунття для творчого повноцінного розвитку особистості. Крім того, художньо-творча діяльність виконує терапевтичну функцію, що є дуже актуальним в умовах сьогодення: відволікає дітей від сумних подій, знімає нервову напругу, тривожний стан, страхи, викликає радісний, піднесений настрій, забезпечує позитивний емоційний стан. Тому так важливо включення в педагогічний процес ЗДО занять з конструювання, особливо з конструктором "LEGO", який активно використовується в освітньому процесі закладів дошкільної освіти та початкової школи.

Гуманізація освітнього процесу в дошкільному навчанні надає особливу увагу кожній дитині, та враховує її унікальність та потреби. Це дозволяє створювати взаємоповагу та довіру між дітьми та педагогами, сприяє повному розкриттю та розвитку кожної особистості. Особлива увага приділяється інклюзії, що забезпечує права на освіту всіх дітей, незалежно від їх освітніх потреб[2]. Використання конструювання з конструктором "LEGO" може допомогти розвинути творчі здібності дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи їхньому всебічному розвитку. Тому проблема розробки педагогічних умов використання конструктора "LEGO" для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі набуває особливої актуальності.

Мета нашого дослідження: розробити найбільш ефективні педагогічні умови використання конструктора

"LEGO" для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі.

Відомі психологи та педагоги (І. Біла, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, О. Кульчицька, М. Поддяков та ін.) довели, що творчість яскраво виявляється вже в дошкільному дитинстві й розвивається у процесі художньо-мовленнєвої та продуктивної діяльності, до якої належить і конструювання. Науковці наголошують, що розвиток дитячої творчості пов'язаний і з розвитком їх творчих здібностей. Це своєрідна сфера дитячого життя, в якій дитина створює щось нове, своє, особисто для себе (Дж П. Гілфорд, Л. Виготський, О. Дьяченко, В. Куцевол, В. Моляко, Е. Торренс та ін.). Творчість у дітей справді є особливою та важливою складовою розвитку. Вона допомагає малюкам розвивати свою уяву, креативність та власну індивідуальність. Підтримка та пошана до їх творчих зусиль допомагає зберегти цю важливу складову розвитку протягом усього дорослого життя.

Особливості розвитку всіх психічних процесів дитини в конструюванні розглядали дослідники А. Давидчук, Л. Парамонова, М. Поддяков, А. Сафонова та ін. Поширеним в практиці роботи ЗДО нині є LEGO-конструювання, яке розглядається науковцями в різних аспектах: як засіб формування пізнавальної сфери дошкільників, мовленнєвої, здоров'язбережувальної компетентностей (К. Герасименко, Т. Геращенко, О. Нікітіна, М. Онищук, О. Рома), розвитку здібностей (С. Безпала, Н. Голота, І. Луценко, Т. Пеккер)[3]. Конструювання з "LEGO" дозволяє дітям не лише розвивати фізичні та розумові навички, але й розвивати свої творчі здібності. Конструювання з "LEGO" надає дитині всі можливості мислити нестандартно, проявляти креативність у створенні конструкцій. Доступність використання конструктора "LEGO" визначається віковими особливостями дошкільників, їх бажанням експериментувати з новими матеріалами, поєднувати нові елементи, отримувати щось незвичайне (Т. Варяхова, Н. Голота, О. Дронова, О. Половіна, О. Рогальова, А. Шульга та ін.) [3].

В процесі дослідження ми визначили наступні оптимальні педагогічні умови для розвитку творчих здібностей дошкільників: створення розвивального середовища в групі дошкільного закладу; проведення спеціально організованих занять з конструювання з

використанням конструктора "LEGO"; надання дитині можливості у виявленні творчості в процесі самостійної художньої діяльності та під час ігор з використанням конструктора "LEGO".

Ми вважаємо, що в інклюзивній групі дітей старшого дошкільного віку повинно бути створено предметно-просторове розвивальне середовище, яке вважається "творчою ареною", і в якому дитина може подолати невпевненість, нерішучість і надихнутися на творчість. Для організації такого середовища в інклюзивній старшій групі ЗДО, ми пропонуємо в першу чергу мати в наявності різноманітні набори конструктора "LEGO", які містять деталі малого та середнього розмірів: "LEGO-city" (іграшкове містечко), набір конструктора для дівчаток (входять конструктори для збірки тварин, будинків) та набір конструктора для хлопчиків (машини, літаки, тощо). Завдяки наявності різноманітних наборів діти мають можливість будувати та проявляти свої творчі здібності під час створення різних конструкцій за своїми інтересами, як на занятті, так і в індивідуальній та груповій ігровій діяльності.. Важливою умовою розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є збагачення вражень дітей про оточуючий світ і для цього вихователь може використовувати різні форми роботи з дітьми: спостереження, екскурсії, творчі хвилини, виставки дитячих презентації, відео, гру, експериментування тощо.

Наступна педагогічна умова, яка сприяє розвитку творчих здібностей у старших дошкільників – використання системи занять з конструкторами "LEGO", під час яких дітей ознайомлюють з основними прийомами та способами конструювання різних моделей з конструкторами "LEGO", формують загальні вміння – виконувати завдання відповідно до поставленої мети, доводити розпочату роботу до кінця. Ми пропонуємо серію занять з творчого конструювання для розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного під час LEGO-конструювання, тематика яких пов'язана з інтересами, які переважають у дітей групи: космос, природа, казки тощо. Заняття початкового етапу мають репродуктивний характер з елементами творчості(додати новий елемент, прикрасити конструкцію). Наприклад, "Космічні герої", "Тварини з космічного зоопарку" тощо. В процесі таких занять вихователь повинен акцентувати свою увагу на вияв творчості дошкільників: як дитина самостійно

створює задум своєї конструкції (назва конструкції, її призначення, особливості будови); може розповісти про свій задум; описати очікуваний результат, назвати деякі з можливих способів конструювання, як вона емоційно реагує на свою роботу та роботи товаришів. Важливою умовою розвитку творчих здібностей дітей з ООП буде проведення індивідуальних занять та занять парами для підвищення рівня їх технічних умінь та навичок, розвитку дрібної моторики та мовлення, в яких використовується пропедевтичне навчання, спрямоване на формування і збагачення мовлення, дрібної моторики дітей, яке включає такі форми роботи: дидактичні ігри і вправи на впізнавання, розрізнення і називання деталей за величиною, формою, кольором. Також ми пропонуємо використовувати вправи для розвитку рухів рук (малювання майбутнього предмета у повітрі пальчиком, зорове і рухово-дотикове формування образу предмета, який треба буде зробити, складання контуру цього предмета з паличок, намистинок, насіння тощо). Всі свої дії діти обов'язково супроводжують поясненнями. Ми вважаємо, що після такої пропедевтичної роботи з дітьми з затримкою мовлення в інклюзивній групі, в них зросте рівень уважності на заняттях, впевненість та самостійність у доборі теми своєї роботи, в їх конструкціях з'являться оригінальні ідеї тощо.

Наступна педагогічна умова, яка сприяє розвитку творчих здібностей у старших дошкільників – це надання дитині можливості у виявленні творчості в процесі самостійної художньої діяльності та під час ігор з використанням конструктора "LEGO". Самостійна художня діяльність забезпечує дітям можливість вільного використання конструктора "LEGO" та використання зроблених іграшок в різних видах ігрової діяльності, що є важливим для розвитку творчих здібностей дошкільників. Можливість самостійно створювати атрибути та героїв до цікавих ігор сприятиме знаходженню дитиною оригінальних способів побудови; придумуванню власної моделі, оригінальної конструкції та виявленню творчої ініціативи і отриманню задоволення від результату діяльності.

Ми вважаємо, що запропоновані нами педагогічні умови щодо розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в процесі конструювання з конструктора "LEGO" будуть ефективними і можуть використовуватися вихователями в роботі з дітьми в інклюзивних групах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Нова редакція) <https://nus.org.ua/nakaz-33-bazovyy-komponent-doshk-osv.pdf> (дата звернення 8.10. 2024)
2. Кравченко Г. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків: Вид-во "Ранок", 2014. 176 с.
3. Пеккер Т. В Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку "ЛЕГО-конструювання". Київ, 2010. 130 с.

Тетяна Комінарець,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ

Музика - це не тільки джерело радості і натхнення, а й потужний інструмент у розвитку мови у дітей дошкільного віку. Дослідження показують, що регулярна взаємодія з музикою сприяє формуванню правильного сприйняття звуків, покращує пам'ять та розвиває навички невербальної комунікації.

Музична терапія являє собою стародавню й найбільш розвинену форму лікування засобами мистецтва, адже зв'язок між музикою й медициною сходить до витоків історії людства.

Тадеуш Натансон (педагог і композитор, автор книги про музичну терапію) пише, що вже древні єгиптяни, греки й римляни знали та цінували сприятливу дію музики на функціональну активність людини, тому використовували її під час цілительних обрядів. У XVIII столітті вплив музики з великим інтересом вивчався медичними дисциплінами (першою нею зацікавилася психотерапія). А під час Другої світової війни музика була визнана терапевтичним засобом, що мало велике значення для її розповсюдження, у тому числі й в освітніх закладах [7].

До свого народження дитина чує мову матері, оточуючи звуки, тому психологи радять майбутній матусі слухати класичну музику, читати вголос казки, співати дитячих пісень. З народження малюк сприяє та реагує на колір, запахи, звук, рух - та саме на них активно відгукується на подразники навколишнього світу і з часом сам починає відтворювати, стає їх автором і джерелом. Батьки спостерігають за тим, скільки радості дитині приносять перегляд кольорових ілюстрацій, рух під музику і слухання казок та колискових перед сном. Саме ці перші контакти зі світом мистецтва мають велике значення для розвитку малюка.

Музика, у свою чергу, сприяє розвитку мови, моторики й емоцій. Танець розвиває координацію рухів, а спів – відмінний спосіб для тренування мовлення, виправлення недоліків

вимови і збагачення словникового запасу. Колискові є свідченням розслабляючого та заспокійливого ефекту впливу музики на дітей. Також варто пам'ятати, що дитина відповідає на слухові стимули ще в лоні матері. Нейропсихологи стверджують, що слухання музики під час вагітності стимулює центральну нервову систему плода і сприяє утворенню в нього нових нейронних з'єднань [7].

Музична терапія являє собою стародавню й найбільш розвинену форму лікування засобами мистецтва, адже зв'язок між музикою й медициною сходить до витоків історії людства.

Музика як вид мистецтва, така близька й необхідна людям, є універсальним засобом спілкування в різних культурних колах. Це специфічна мова, яка народжується з особових емоцій і задовольняє потребу в естетичних переживаннях. Музика надає велику свободу у прояві своїх емоцій, тому що володіє всією палітрою різноманітних виражальних засобів, що реалізуються через звуки, в яких переважають ті чи інші почуття.

Сьогодні музика використовується не тільки під час музикотерапії, а й під час навчальних занять, як метод всебічної й багатоаспектної стимуляції розвитку. Ураховуючи природні потреби дитини, вона частіше за все приймає форму активної терапії. Завдяки спілкуванню з нею діти можуть звільнитись від заборон і забути про обмежуючі їх труднощі.

Психологи стверджують, що невербальні засоби спілкування відіграють особливу роль у відносинах з дітьми, які ще не мають сформованого понятійно-сенсового апарату, яким володіють дорослі. Неважко помітити, що саме рухи та спів, які є вираженням музичної експресії, складають у дітей елемент їхньої природної активності й завдяки цьому знаходяться набагато ближче до дитини, дозволяючи їй «висловитись» і бути успішною.

Духовна музика - один із засобів, який здатний впливати на той потенціал духовних та творчих здібностей, можливостей, які укладені в емоційній сфері людини.

У взаємодії логопеда та молодших школярів з порушенням мовлення особливу увагу можна приділити використанню засобів музичного мистецтва для розвитку мовлення та профілактики мовленнєвих порушень. Звернемось до взаємозалежності музичної та мовленнєвої діяльності і згадаємо, що мова та музика базуються на звукових сигналах, які є основою комунікації. Програми логопедичного

супроводу [6; 8; 5] передбачають широке застосування музичної логоритміки, спираючись на неї як одну з форм арт-терапевтичних методів, які ефективно допомагають реалізувати завдання індивідуальної корекційно-розвиткової програми.

Для реалізації поставленої мети ми розглянули доступні методи музичного впливу на розвиток мовлення та проаналізували програми з логоритміки та музичного виховання. Серед найпоширеніших прийомів музичного розвитку застосовуються: данс-терапія, гра на дитячих музичних інструментах, музично-розвивальні ігри.

Данс-терапія - це поєднання руху із музикою [4]. В процесі відбувається розвиток почуття ритму, гармонізація емоційного та фізичного стану дитини. Це стає основою для надання нових знань, умінь та навичок, їх закріплення та покращення у навчанні дитини та її розвитку.

Гра на дитячих музичних інструментах – це прийом, який дозволяє дитині не лише пасивно слухати музику (наприклад, якщо є суттєві порушення мовлення, то навіть підспівувати для дитини може виявитись надто складним), але і брати участь у виконанні [2; 3]. Такий вид діяльності стимулює почуття ритму, слух, увагу та пам'ять, що також позитивно відбивається на подальшому набутті навички активного мовлення.

Музично-розвивальні ігри представлені широким спектром різноманітних прийомів поєднання музики та різного виду активної або інтелектуальної діяльності. Виразним та ефективним методом є музично-образний театр [7], в якому молодші школярі чують музику і зображають рухами відповідний персонаж. Окремою та дуже широкою системою розвиваючих взаємозв'язків стала логоритміка. Існує вже багато програм з логоритміки, які допомагають справлятися з проблемою розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку [13; 1; 11].

Як можемо бачити, спектр використання музичного мистецтва як засобу роботи із розвитку мовлення широкий. Та в результаті аналізу ми не знайшли програм або розробок, що стосувалися б саме духовної музики в даному контексті. Духовна музика розглядається як засіб культурного, освітнього та морально-етичного розвитку, і, зовсім не приділено уваги реабілітаційним та корекційним можливостям даного виду музичного мистецтва. На наш погляд, це несправедливе

упущення, яке необхідно висвітлити в загальному сенсі та, особливо, приділити увагу в українському сьогоденні.

Духовна музика має різноманіття втілень. У багатьох людей словосполучення "духовна музика" викликає асоціації лише з церковними піснеспівами. Це свідчить про недостатню інформованість пересічного громадянина, тобто - суттєву культурну прогалину нашого суспільства. Висновком може бути думка про актуальність даної теми саме через те, що дуже мало хто знає духовну музику і ще менше тих, хто користується нею не тільки в морально-етичних та культурних цілях.

Фізіологами доведено, що співи та мовлення - це подібні процеси, але вони використовують різні механізми роботи мозку [6].

Центри мозку, що відповідають за спів та мовлення, знаходяться поруч з моторними зонами, що в свою чергу, це дозволяє досягати успіхів у розвиненні мовлення засобами співу. Звісно, дітям необхідні прості пісні, доступні їх свідомості та можливостям та згідно розвитку. Фольклор кожного народу має безліч дитячих пісеньок, поспівок, рахувалочок, які прийшли до нас із глибин віків і мають на меті не просто розважити дитину, але й сприяють моторному, сенсорному, слуховому та мовленнєвому її розвитку. Український фольклор також багатий на подібні приклади дитячого розвитку. Педагоги успішно використовують приказки, потішки, коломийки у навчанні. Але наше суспільство відставило дещо в сторону ще один важливий фактор формування особистості, який на рівні з фольклором впливає на ментальність та духовну сторону розвитку - це релігійність.

Духовні пісні мають широкий спектр, і так само, як і фольклор, сповнені глибокого морально-етичного змісту та впливають на підсвідомість. Окрім того висока художність та відточена технічність текстів та нотного матеріалу дозволяє припустити, що ці пісні також спроможні брати участь в ефективному навчанні та розвитку дитини. Звісно, ми звернемось до тих творів, які є зразками духовної музики, адресовані дітям різного віку та переглянемо, які можливості дає духовна музика у роботі з розвитку мовлення.

Найпопулярнішими сьогодні серед духовних дитячих пісень є колядки та щедрівки, а також - славословні пісні Святому Миколаю та Діві Марії. Одна з найвідоміших у всьому світі - щедрівка в обробці М. Леонтовича "Щедрик".

В Україні віднедавна стали популяризуватись та розповсюджуватись національні символи, розпочала відроджуватись глибинно українська та слов'янська культура. Педагоги та дослідники звернули свою увагу на вагоме значення духовності у вихованні та навчанні підростаючого покоління. Таким чином фахівці в галузі виховання та культури взяли до своїх прийомів духовну музику. А отже, саме час звернутись до духовних пісень у корекційній педагогіці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгарський А. Г., Горобець Т. В., Шкоба В. А. Слухання музики у дошкільному навчальному закладі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 86-90.
2. Болгарський Д. А. Церковний спів у музичному вихованні та освіті. *Вісник православної педагогіки*. 1999. №1. 39 с.
3. Горай І. В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ. *Реабілітаційна педагогіка: Теорія і практика*. Полтава : ПДПУ, 2009. С. 50.
4. Драганчук В. М. Система музичного психокорегуючого впливу. *Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика* : [зб. статей]. Київ : Наука, 2001. Випуск 4. С.370-380.
5. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма "Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення". Тернопіль : Мандрівець, 2020. 80 с.
6. Майба О. К. Вплив вокально-хорових вправ у навчанні молодших школярів церковному співу. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали II-ї Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ченстохова-Ужгород-Дрогобич, Україна, 24-25 березня 2016 р.). Посвіт, 2016. С. 280-282.
7. Московчук Л. М. Українська духовна музика: Навчально-методичний комплекс (програма, методичний посібник, нотохрестоматія) для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та недільних шкіл. Додаток. Репродукції ікон. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 704 с.
8. Музична терапія в розвитку дитини
<https://childdevelop.com.ua/articles/develop/130/>
9. Музикотерапія. Програмно-методичний комплекс ["Навчання музики дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку"] : посібник / Наталія Квітка. Київ : Ред. газ. дошк. та поч. освіти, 2013. 74 с.

10. Майба О. К. Вплив вокально-хорових вправ у навчанні молодших школярів церковному співу. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали II-ї Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ченстохова-Ужгород-Дрогобич, Україна, 24-25 березня 2016 р.). Посвіт, 2016. С. 280-282

11. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") : Постанова Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 р. №896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 16.06.2024).

Ганна Кривенко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Олена Ревуцька,

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

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір забезпечує дитині, незалежно від особливостей її розвитку, рівний доступ до якісної освіти в умовах закладів загальної освіти. Сучасні тенденції інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами визначаються потребою сучасної системи загальної освіти в підготовці висококваліфікованих фахівців та вимагають підготовки більш компетентного та конкурентоспроможного фахівця не тільки спеціальної освіти, який повинен ефективно використовувати набуті знання і навички на практиці, активно розробляти і адекватно впроваджувати нові сучасні методи та методики роботи в умовах спеціального та інклюзивного освітнього простору [1; 5; 6; 7].

В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Савінова, та ін. зазначають, що важливою умовою розвитку інклюзивного освітнього простору є підготовка компетентних, кваліфікованих кадрів, фахівців нового формату, здатних професійно визначати і аналізувати проблеми розвитку загальної освіти, в зв'язку з приходом в неї дітей з особливими освітніми потребами, і розробляти нові системні програми і заходи, що сприяють формуванню інклюзивної освітньої середовища [2; 3].

Аналіз літературних джерел та результатів констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень психолого-педагогічної готовності вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти. Все це обумовило необхідність розробки моделі формування психолого-

педагогічної готовності вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти [4].

Підготовка вчителів початкових класів до роботи в системі інклюзивної освіти передбачала звернення до нових цінностей та смислів педагогічної діяльності щодо дітей з ООП.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу процес навчання розглядався як занурення вчителів початкових класів у діяльність. Створювалися умови для переорієнтації із прослуховування навчальної інформації на активне вирішення педагогами професійних завдань. У цьому особистісний компонент цього підходу передбачав, що це навчання має будуватися з урахуванням минулого досвіду педагогів, їх особистісних особливостей у суб'єктно-суб'єктному взаємодії.

Відповідно до теоретичних засад компетентнісного підходу зміст моделі був спрямований на розвиток у вчителів початкових класів професійної компетентності та включав сукупність професійних завдань. Вирішення цих завдань передбачало формування мотиваційної, діяльнісної та рефлексивної готовності, а також здатності до здійснення нового для них виду педагогічної діяльності - до реалізації інклюзії.

Метою моделі став розвиток професійної компетентності вчителів початкових класів у сфері організації інклюзивної освіти. Модель постійного навчання педагогів удосконалює їх професійні навички в інклюзивній практиці і включає теоретичні і практичні аспекти.

Реалізація передбачала вирішення завдань:

- актуалізувати розуміння вчителями початкових класів сутності інклюзивної освіти, її цільових та ціннісних установок;
- сприяти формуванню у вчителів початкових класів знань про психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового та особистісного розвитку дітей з ООП;
- створювати умови для розвитку у вчителів початкових класів здатності до емпатії, до коректного та адекватного сприйняття дітей з ООП;
- сприяти розвитку у вчителів початкових класів умінь адекватно відбирати та застосовувати у процесі організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком сучасні технології та методи навчання, враховуючи особливі освітні потреби дітей з ООП;
- створювати умови для розвитку у вчителів початкових класів умінь працювати в міждисциплінарній команді, що

забезпечує комплексний характер психолого-педагогічного супроводу кожної дитини з ООП, інтегрованої в освітнє середовище здорових однолітків;

– вчити вчителів початкових класів розробляти індивідуальні адаптовані освітні програми для дітей з ООП, які навчаються в умовах інклюзії;

– сприяти професійній самоосвіті педагогів, розвитку їх здібностей визначати та аналізувати проблеми інклюзивної практики.

Під час реалізації моделі використовувався спектр технологій:

– технології групової роботи, що передбачають організацію дискусій, аналіз конкретних ситуацій та активне спілкування всіх учасників групи;

– технологія проблемного навчання, проблемні лекції, елементи навчального діалогу, технологія проектування, ситуативного навчання, ігрові технології;

– метод кейс-технології, що забезпечує самостійну роботу кожного та можливість здійснення контролю за власними знаннями;

– тренінгові заняттям, які дозволяють не лише сформувати практичні вміння та навички, а й встановлювати емоційно-позитивний контакт із педагогами, формувати їхню мотивацію;

– обмін досвідом із колегами за допомогою онлайн технологій, які сприяють обговорення проблем організації навчання дітей з ООП у режимі реального часу;

Використовувався інтерактивний комплекс вправ, що дозволяло моделювати та проживати учасниками реальні життєві ситуації. Наприклад, педагоги виступали як віртуальні батьки дитини з ООП або розбирали конкретний випадок і спробували його "прожити". Стратегія інтерактивної педагогіки, пов'язана з зануренням у навчання, дозволяла набути більш глибокого розуміння проблеми сім'ї, яка виховує дитину з ООП, а отже, налаштуватися на підтримку таких батьків та дитини.

Пропонувалося також обговорення відвіданих вебінарів, семінарів, наукових статей та було рекомендовано пройти підвищення кваліфікації для педагогічних працівників у БДПУ.

Структура моделі представлена блоками

ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

1. Інклюзивна освіта: основні принципи, переваги, існуючі виклики

2. Особливі освітні потреби дітей із ООП.

МЕТОДИЧНИЙ БЛОК

3. Технології, методи та форми організації інклюзивної освіти.

4. Технології формування в дітей із нормальним психофізичним розвитком толерантного ставлення до одноліткам з ООП.

5. Організація та зміст роботи міждисциплінарної команди.

ПРАКТИЧНИЙ - ПСИХОЛОГІЧНИЙ БЛОК

6. Активні форми роботи практичного психолога з учасниками процесу інклюзивного навчання

Вибір тематики та кількості блоків обумовлений наступним: спрямованість моделі, щодо розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів, тобто їх здатність вирішувати професійні завдання; було прийнято до уваги коло проблемних питань, характер труднощів, з якими стикаються педагогічні працівники, які задіяні в інклюзивній освіті (ці дані отримані на етапі констатувального дослідження).

Кожен блок має специфіку, водночас у сукупності вони забезпечують формування мотиваційної, діяльнісної, рефлексивної готовності вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти.

Отже, модель психолого-педагогічної готовності вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти:

– спрямована на розвиток професійної компетентності педагогів у галузі організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком;

– структурована відповідно до виявлених тенденцій розвитку інклюзивної освіти за кордоном та у вітчизняній практиці;

– забезпечує формування мотиваційної, діяльнісної, рефлексивної готовності педагогів до інклюзивної практики.

Підготовка вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти відповідно до змісту моделі здійснювалася поетапно з використанням різних технологій. До таких технологій відносяться технологія контекстного навчання, технологія розвитку критичного мислення, технологія групової роботи, технологія навчання методом кейсів, технологія фокус-

групової роботи, технологія проектування індивідуального корекційно-освітнього маршруту та вирішення професійного завдання та забезпечували активізацію діяльності педагогів.

Отже, підготовка вчителів початкових класів до роботи у системі інклюзивної освіти, організована за допомогою моделі з командою педагогів, результативно впливає на розвиток професійної компетентності всього педагогічного персоналу та формування готовності навчального закладу до реалізації інклюзивної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Revutska Olena, Lyndina Yevheniia (2020). Experience, potential and prospects on issues of implementation of the inclusive education into the educational content of BSPU. *Project approach in the didactic process of universities - international dimension : in 4 parts. Part 1. Lodz : PIKTOR Szlaski i Sobczak Spółka Jawna, 2020. Pp. 100-107.*

2. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / кол. авторів; за заг. ред. С. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.

3. Линдіна Є. Ю., Старинська О. В., Ревуцька О. В., Лисенко А. М. Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти. *RECENT ADVANCES IN SCIENCE : UDC 001 Proceedings of the International Conference (MAY 3-4, 2023, PRAGUE, CZECH REPUBLIC). LIU. 2023. С. 20-28.*

4. Навчання освітніх менеджерів регіону в контексті інклюзивної освіти і гетерогенного середовища: результати роботи майстерень / О. Гуренко, В. Загороднова, Н. Захарова, О. Ревуцька, О. Сербова. *Корекційна педагогіка. 2015. № 1. С. 38-42.*

5. Ревуцька О. В. Науково-методичний супровід інклюзивного навчання в школі. *Освіта і суспільство. Міжнародний збірник наукових праць // Заг. ред.. Тетяни П. Несторенко та Ренати Бернатової. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2016; ISBN 978-617-7291-80-9 (електронне видання). С. 185-193.*

6. Ревуцька О. В. Підготовка конкурентоспроможного фахівця до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* : збірник тез Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології 27-28 жовтня 2016 р. / Редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2016. С. 280-283.

7. Ревуцька О. В. Підготовка конкурентоспроможного фахівця до реалізації інклюзивної освіти. Стратегії підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до роботи з дітьми в сучасному освітньому просторі : монографія / Г. О. Лопатіної; Н. Г. Пахомова, О. О. Ліннік, О. В. Ревуцька та ін.; Видавець Ткачук О. В., 2016. С. 84-129.

Руслан Новгородський,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПЕРЕШКОДИ НА ШЛЯХУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З РАС В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному суспільстві інклюзивна освіта стає дедалі актуальнішою, оскільки сприяє розвитку соціальної справедливості та рівного доступу до навчання для всіх дітей, включаючи дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Однак, для забезпечення ефективної професійної підготовки фахівців, які працюють з такими дітьми, важливо виявити та усунути перешкоди, що заважають цьому процесу.

На сьогодні серед сучасних дослідників можна віднайти чимало думок, щодо наявності таких перешкод у професійній підготовці саме педагогічних працівників до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладах освіти. Навчання в інклюзивному середовищі є сучасною технологією, що слугує альтернативою традиційній аудиторній системі. Цей підхід спирається на педагогіку стосунків, а не на формальні вимоги, і його основними пріоритетами є: соціальна адаптація дитини на кожному етапі розвитку; врахування індивідуальних здібностей та загальної логіки розвитку дитини при визначенні навчальних завдань, методів і прийомів; розвиток інформаційної культури, комунікативних навичок та вміння взаємодіяти з оточенням; створення навчального середовища, вільного від бар'єрів, як фізичних, так і психологічних. Про те практика показала, що сьогодні в Україні, як і в багатьох інших країнах, існує брак навчальних програм, які б спеціалізувалися на підготовці кадрів для роботи з дітьми з РАС. Часто у вищих закладах освіти не віднаходимо навчальні дисципліни, які б надавали знання про специфіку розладу аутистичного спектру, методи його діагностики, навчальні стратегії та інтервенції для підготовки вчителів. Окрім у підготовці фахівців спеціальної освіти можна зустріти такі знання, які стосуються дітей з РАС (наприклад, освітньо-професійні програми підготовки першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 016 спеціальна освіта спеціалізації 016.02 Корекційна психопедагогіка, олігофренопедагогіка, 016.03 ортопедагогіка та інш.

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та інших вузів).

Сучасна дослідниця Б. Турко аналізуючи професійну підготовку асистентів вчителів у навчальних закладах дійшла висновків, що на сьогодні в Україні понад 48 закладів вищої освіти вже здійснюють таку підготовку в рамках різних освітніх програм галузі знань 01 Освіта/Педагогіка - це і спеціальності 012 "Дошкільна освіта", 013 "Початкова освіта", 014 "Середня освіта", 016 "Спеціальна освіта" [Турко Б. Б. (2021). Підготовка асистента вчителя в Україні. Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів. Матеріали Першої (I) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених. (с. 177-180). м. Львів: ЛНУ імені Івана Франка]. Тому, на практиці педагогічні працівники, які не отримали відповідної підготовки, можуть не знати, як правильно адаптувати чи модифікувати навчальні матеріали або як ефективно взаємодіяти з дітьми з РАС, що може призвести до неуспішності у навчанні [2, с. 251-255]. Тобто така система на сьогодні є неорганізованою, малорозробленою або носить суто вузький освітній напрям підготовки в окремих закладах вищої освіти. Відсутність єдності в програмах підготовки педагогічних працівників може призводити до нерівномірного рівня знань. Різні навчальні заклади можуть мати різні вимоги і підходи, що створює ситуацію, коли в одних регіонах підготовлені спеціалісти мають вищий рівень кваліфікації, ніж в інших.

Іншою перешкодою у професійній підготовці педагогічних працівників до роботи з дітьми з РАС можемо назвати обмеження ресурсів та інфраструктури. На сьогодні брак фінансування для закладів освіти де є діти з особливими потребами, зокрема діти з РАС, часто призводить до відсутності необхідних ресурсів, таких як навчальні матеріали, спеціалізовані ігри, технології для підтримки навчання, а також кваліфікованого персоналу. Наприклад, школи можуть не мати доступу до адаптованих навчальних програм або ресурсних кімнат, де діти з РАС могли б отримувати індивідуальну підтримку. Це створює додаткові труднощі у забезпеченні якісного навчання для дітей.

На шляху до професійної підготовки педагогічних працівників стають стереотипи та упередження, які на сьогодні притаманні для нашого перехідного періоду. Суспільні стереотипи, що існують навколо аутизму, можуть негативно

впливати на сприйняття дітей з РАС як менш здатних або тих, які мають труднощі у навчанні. Це може призвести до того, що педагоги та інші фахівці не проявляють достатньо терпіння або інтересу до роботи з цими дітьми. Наприклад, упередження можуть призвести до того, що педагоги не адаптують свої методи викладання та навчання, не модифікують їх зміст, вважаючи, що їхні зусилля не принесуть результатів [1].

Також хотілося відзначити, що серед сучасних дослідників Т. Скрипник, Д. Шульженко та інш. наголошують на тому, що робота з дітьми з РАС вимагає інтеграції знань та практик різних фахівців тобто міждисциплінарної співпраці. Про те на практиці часто відсутня така належна комунікація між педагогами, психологами, соціальними працівниками, асистентами вчителя та медичними працівниками. Наприклад, вчитель предметник може не володіти знаннями щодо специфічних потреб дітей з РАС, які можуть бути виявлені під час медичної або психологічної оцінки. Це призводить до фрагментованого підходу, де кожен фахівець працює окремо, не враховуючи загальної картини [3].

Важливим елементом, що може суттєво також перешкоджати професійній підготовці фахівців до роботи з дітьми з РАС, на думку Д. Шульженко є і відсутність практичного досвіду у самих педагогічних працівників. Багато педагогів проходять теоретичну підготовку, але не мають можливості отримати практичний досвід роботи з дітьми з РАС. Відсутність стажувань або практичних занять у реальних умовах навчання ускладнює формування необхідних навичок для роботи з такими дітьми [5].

В умовах швидко змінюваних підходів до навчання важливо, щоб фахівці отримували постійну підтримку та навчання. Однак, у багатьох випадках фахівці мають обмежений доступ до регулярних тренінгів або супервізії, яка має ініціюватися самою адміністрацією закладів освіти. Відсутність такої підтримки з боку керівництва навчального закладу може стати серйозною перешкодою для реалізації інклюзивних практик, що в свою чергу призводить до застарілих знань і методик. Наприклад, якщо адміністрація не зацікавлена в наданні необхідних ресурсів або навчанні персоналу, це може зменшити мотивацію педагогів до роботи з дітьми з РАС. Тобто, фахівці можуть не бути ознайомлені з новими методами поведінкової терапії, що є критично важливими для роботи з дітьми з РАС [6].

Звичайно ще однією з важливою умовою при роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру є психоемоційний тягар, який також може виступати як перешкода у підготовці фахівців [3; 5; 6]. Робота з дітьми з РАС може бути стресовою та емоційно виснажливою. Педагоги можуть відчувати страх перед невдачею або переживати за результативність навчання своїх вихованців, що може вплинути на їхнє психологічне благополуччя та професійний розвиток.

Таким чином, можемо сказати, що кризу в освітній галузі переважно пов'язують із відставанням педагогічної системи від темпів суспільного розвитку. Сучасна система вищої освіти в Україні наразі ще не може забезпечити передового розвитку професійно орієнтованої вищої освіти. Для покращення професійної підготовки фахівців, які працюють з дітьми з РАС в інклюзивному середовищі, необхідно вжити заходів для усунення вказаних бар'єрів. Серед таких заходів можуть бути: розробка нових освітніх програм, розробка спеціалізованих навчальних курсів, забезпечення доступу до ресурсів, активне просування співпраці між фахівцями, а також впровадження регулярних тренінгів і супервізій. Лише спільними зусиллями можна створити ефективну систему, що забезпечить якісну освіту для дітей з РАС і дозволить їм досягати успіху в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск №7 (2016). URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/82/62.pdf/> (дата звернення 01.10.2024).

2. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умов соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2012. № 21. С. 251-255. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/Nchnpu_019_2012_21_66 (дата звернення: 30.09.2024).

3. Скрипник Т. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

4. Турко Б. Б. Підготовка асистента вчителя в Україні. Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів. *Матеріали Першої (I) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених*. (с. 177-180). 2021. м. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

5. Шульженко Д. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16607/Sinyov_Shulzhenko.pdf?sequence=1 (дата звернення 05.10.2024).

6. Шульженко Д. Особливості процесу супервізії в роботі з аутичними дітьми. URL: <https://www.shodinki-autism.org.ua> (дата звернення 05.10.2024).

Поліна Очеретенко,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) Бердянського державного педагогічного університету

Вікторія Григор'єва,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ
СЛУХУ**

Навчання дітей з особливими потребами є пріоритетним і актуальним напрямком вітчизняної педагогічної освіти. Одним із таких напрямків є забезпечення спеціального та інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. Особи з порушеннями слуху здобувають освіту всіх рівнів у закладах з інклюзивним навчанням, спеціальних закладах, групах, класах відповідно до законодавства України [5]. Також такі діти мають право на доступ до культурних цінностей, на участь у культурному житті та творчих процесах.

Різноманітність проявів порушення слуху зумовлює необхідність диференціації та виділення основних груп дітей. Основою класифікації є такі критерії: рівень втрати слуху, час втрати слуху, рівень розвитку мовлення [4]. Відповідно до цих критеріїв виділяють такі групи дітей:

– глухі (що не чують). До них відносять дітей зі ступенем втрати слуху, який позбавляє їх можливості природного сприйняття мови та самостійного оволодіння нею;

– слабочуючі (туговухі). Це діти з частковою слуховою недостатністю, що ускладнює мовленнєвий розвиток, але зі збереженою здатністю до самостійного накопичення мовного запасу за допомогою залишкового слуху [4].

Корекційно-розвиваючі можливості музичного мистецтва щодо дітей із проблемами слуху зумовлені, насамперед, тим, що воно є джерелом нових позитивних переживань дитини, народжує творчі потреби та способи їх задоволення, активізує потенційні можливості у практичній музично-мистецькій діяльності та забезпечує всебічний розвиток дитини [1].

Музична діяльність формує такі практичні вміння, як спів, рух під музику, гра на інструментах, одночасно забезпечуючи розвиток комунікативних основ, сприяючи розвитку культури.

Через музичне мистецтво дитина з порушеннями слуху освоює навколишню дійсність, виражену в музично-художніх образах, пізнає загальнолюдські цінності, пов'язані з природою, предметами навколишнього світу, що відображені у музичних творах [1]. Резерви впливу музичного мистецтва на особистість дитини використовуються у повній мірі в тому випадку, якщо вирішуються корекційно-розвиваючі та психо-корекційні завдання. Це зумовлює застосування арт-терапії [1].

У лікувальній та психокорекційній практиці арт-терапія це сукупність методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та що дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів дитини з особливими потребами здійснювати корекцію порушень психосоматичних, психоемоційних процесів та відхилень в особистісному розвитку [1].

На наш погляд, одним із ефективних напрямків арт-терапії, що застосовуються у роботі з дітьми з порушеннями слуху є музикотерапія. Це своєрідний психокорекційний напрям у медицині та психології, що має у своїй основі декілька аспектів впливу: психосоматичний, психотерапевтичний та психологічний. Рецептивний, регулятивний, катарсичний вплив музики дозволяє використовувати її в психокорекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку [2].

Активним видом музикотерапії, що забезпечує корекцію психоемоційних порушень, соціально-адаптаційних труднощів та виконує лікувально-оздоровчу функцію у дітей з порушеннями слуху є вокалотерапія.

Кінцевим результатом застосування музикотерапії та вокалотерапії як її різновиду в роботі з дітьми з порушеннями слуху виступає соціальна адаптація дитини. Важливе місце у соціальному середовищі приділяється творчій діяльності, де дитина може себе виразити певним чином, оскільки середовище творчого спілкування розглядається як поле для духовного формування особистості, її активності, ініціативи та творчих проявів [2]. Основними діагностичними компонентами у визначенні рівня музично-естетичного розвитку дітей з порушенням слуху є:

– емоційно-естетичне ставлення до музики (емоційний відгук на музику, адекватне співпереживання змісту музичних

творів, музичних образів, що відображають різноманітні емоційні прояви світу природи та людини);

– музично-освітній компонент (уявлення про основні види музики (інструментальна, вокальна) та її жанри (пісня, танець, марш); уявлення про музичні інструменти (ударні, духові, струнні, клавішні); уявлення про різноманітні види музичної діяльності (слухання, співи, рухи під музику, гра на дитячих музичних інструментах);

– музично-діяльнісний компонент (здатність розрізнати характер музики, окремі засоби музичної виразності). Також до цього компоненту відноситься спів (розвиток голосу) дітей з порушеннями слуху, вміння співати природним голосом, без напруги, спільно з дорослим і самостійно, володіти основними вокальними і хоровими навичками з урахуванням характеру порушення в розвитку дитини;

– музично-творчий компонент (передумови творчості та елементарні її прояви у різних видах музичної діяльності);

– ціннісно-орієнтаційний компонент: вміння вербально висловлювати музичні уподобання, своє ставлення до музики, брати участь у творчому процесі, оцінювати себе та інших у різних видах музичної діяльності [4].

У процесі особистих спостережень під час вокальної роботи з дітьми з порушеннями слуху нами був окреслений ряд проблем, що наявні в голосовому апараті:

Порушення тембру голосу:

голос низький, беззвучний, наближений до шепоту, з великим вибоєм повітря. Такий голос визначають ще як «глухий» і він зустрічається у глухих дітей із мінімальними залишками слуху;

хрипкий голос, поєднання огрублості голосу та придирання;

голос здавлений, скрипучий, різкий. Така зміна голосу виникає внаслідок сильної напруги м'язів;

дуже поширене порушення голосу - гнусавий голос.

У дітей з порушеннями слуху причиною розладу голосового апарату є недосконале сприйняття мови оточуючих і своєї власної та нездатність голосового, дихального та артикуляційного апарату такої дитини точно та активно функціонувати [4].

Діти з порушеним слухом можуть опанувати словесну мову лише за умов спеціального навчання. Вони не мають можливості сприймати на слух інтонацію та зразки мови.

Інтонація дозволяє висловлювати смислові відносини та емоційні відтінки мови. Вона включає ритм, темп, тембр і мелодику мови [4].

Мелодика мови - це підвищення або пониження голосу задля виразу ствердження, питання або вигуку у фразі. Тембр - емоційна забарвленість, що надає мовленню відтінків подиву, смутку, радості тощо. Досягається це шляхом зміни висоти тону, сили голосу під час вимови тексту [4].

Цілеспрямоване сприйняття музики дітьми з порушенням слуху сприяє формуванню у них мовної функції, інтонаційної сторони мовлення. При декламації пісень під музику, виконанні спеціальних мовленнєвих вправ діти легше оволодівають висотними та динамічними модуляціями голосу, темпом мовлення, ритмічною організацією слів, фраз, що обумовлено близькістю певних інтонаційних структур у музиці та мовленні.

Для правильної вимови різних звуків необхідна гарна рухливість апарату артикуляції, виробити яку допомагає артикуляційна гімнастика. Проводити зазначену гімнастику треба щодня, щоб вироблені у дітей рухові навички закріплювалися, ставали більш міцними [4]. Спочатку при виконанні вправ спостерігатиметься напруженість рухів органів апарату артикуляції. Поступово напруженість зникне, рухи стануть невимушеними і водночас координованими.

Наступним етапом після артикуляційної гімнастики у роботі з формування вимовної сторони мовлення дітей із порушенням слуху є фонетична ритміка. Основною її метою є розвиток слухового сприйняття, збагачення слухозоровими враженнями, активізація голосових функцій, формування на слухокінестетичній основі мовної діяльності, її ритмоінтонаційної та вимовної сторони [2]. Засобами фонетичної ритміки є вправи та ігри, що поєднують мову і рухи.

Порушення природної звуковисотності:

– занадто високий чи надто низький голос невідповідний віку дитини, причому, частіше зустрічається більш високий (у порівнянні з ровесниками) тон голосу;

– фальцетний голос - високий голос, який утворюється без участі грудного резонатора. Цей дефект досить складний та негативно впливає на розбірливість мови;

– голос підвищується чи переходить на фальцет лише на певних звуках.

Намагаючись не допустити переходу голосового апарату у фальцетний режим, дефектологи опускають тон голосу вниз, у грудний регістр. Це виправдано з позиції фізики та психоакустики.

Для вокалізації голосового апарату рекомендується застосовувати фонопедичний метод. Цей метод розвитку голосу, що має, насамперед, технологічну спрямованість, заснований на критеріях фізіологічної доцільності, енергетичної економічності та акустичної ефективності голосового апарату під час співу [4].

Метою фонопедичних вправ є вирішення координаційних та тренажних завдань роботи над голосом. Ці вправи стимулюють м'язи, що беруть участь у голосоутворенні.

У дітей з порушеннями слуху вагоме значення мають зорові подразники. Тому при їх навчанні широко використовуються засоби наочності: яскраві картини, таблиці. Зорове сприйняття для дитини з порушенням слуху – головне джерело уявлень про навколишній світ. У процесі спілкування з іншими людьми застосовуються дактильна мова, міміка, жести, положення рук, пальців. Рух губ, обличчя та голови використовується під час сприйняття мовлення [4]. У більшості дітей є відставання у розвитку дрібних рухів пальців рук, апарату артикуляції, а компенсація відсутнього слухового контролю відбувається за допомогою зорового, тактильно-вібраційного і рухового сприйняття [4].

З усіх видів шкірних відчуттів для компенсації порушень слуху найбільше значення мають вібраційні відчуття. Розвиток вібраційної чутливості необхідний для оволодіння усною мовою, її сприйняттям і вимовою. Деякі з вібрацій відчуються дитиною під час прикладання долоні до шиї, при піднесенні долоні до рота. В таких випадках добре допомагає вібраційний масаж [4].

Порушення дихання.

Порушення дихальної функції під час голосоутворення характеризується укороченням фази видиху, частими, надто короткими вдихами, нерівномірністю ритму дихальних рухів, відсутністю «опори дихання».

Для роботи над диханням можна використовувати фоніатричну гімнастику із трифазним диханням. Ця гімнастика відновлює голосові зв'язки, а дихання діафрагмою дає можливість заспокоїтися та зняти напругу чи спазм м'язів.

Також ефективна фонопедична гімнастика, основною метою якої є активізація фонаційного видиху [4].

На останньому етапі роботи над диханням можна використати фоноритміку. Вона включає роботу над звуками мови, їх автоматизацію в поєднанні з рухами; роботу над регуляцією дихання та злитості мови (у складових вправах, словах, коротких реченнях, віршах та текстах); над голосом (силою, висотою, чергуванням низької та високої теситури); над ритмом (одно-, дво-, три-, чотирискладовим); над темпом мови (у складових вправах, скоромовках, віршах); над інтонацією (логічними наголосами, інтонацією у коротких словах, словосполученнях, реченнях, коротких текстах, віршах, іграх).

Таким чином, кінцевою метою усіх представлених методик є формування правильно оформленої, інтонаційно-виразної, тембрально забарвленої мови та психомоторики дитини з порушенням слуху, що у подальшому забезпечують соціальну адаптацію такої дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк О. А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами*. 2020. № 3 (63). С. 22-24.

2. Євтушина М. П. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з дітьми із особливими потребами. *Формування особистості фахівців соціономічної сфери : стратегія і тактика* : монографія. Одеса : видавець Букаєв В. В. 2017. С. 97-112.

3. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання : Навчально-методичний посібник. К. : ТОВ "АТОПОЛ". 2015. 136 с.

4. Навчання дітей із порушеннями слуху : навчально-методичний посібник / С. В. Кульбіда та ін. Харків : Вид-во "Ранок". 2019. 216 с.

5. Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти". URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/84315/

Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М. Д. Ярмаченка
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Інклюзія в освіті на сьогодні є одним із пріоритетних напрямів розвитку освітніх систем багатьох країн. Згідно з міжнародними стандартами, інклюзія передбачає забезпечення рівних можливостей для навчання всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи емоційних особливостей. Важливим елементом успішної реалізації інклюзії є індивідуалізація навчального процесу, яка дозволяє враховувати потреби кожного учня та забезпечувати відповідну підтримку в досягненні освітніх результатів.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що в процесі інклюзії багато вчителів зустрічаються з викликами у процесі індивідуалізації навчання учнів з ООП. Відповідно, пошук ефективних методик індивідуалізації, здатних підвищити якість навчання в класах з інклюзією, залишається нагальною проблемою.

Метою статті є аналіз основних підходів до індивідуалізації навчального процесу в умовах інклюзії. Для досягнення мети нами було розглянуто сучасні теоретичні підходи до індивідуалізації та проаналізовано практичні аспекти її реалізації в умовах інклюзії.

Індивідуалізація навчального процесу полягає в адаптації освітніх підходів та матеріалів для кожного учня залежно від його потреб, здібностей та темпу засвоєння матеріалу. Вона охоплює різні аспекти навчання, включаючи варіативність завдань, методик і ресурсів, а також підхід до оцінювання. Метою індивідуалізації є максимальна реалізація потенціалу кожного учня, незалежно від його стартових можливостей [2, с. 2].

Індивідуалізація в освіті - це процес, що забезпечує врахування індивідуальних відмінностей учнів, включаючи їхні навчальні здібності, інтереси, стилі навчання, а також фізичні та емоційні потреби. Це може включати адаптацію темпів

навчання, створення індивідуальних навчальних планів або використання альтернативних методів подачі матеріалу.

Основними принципами індивідуалізації є:

Врахування різнорівневих можливостей учнів: навчальні завдання повинні бути розроблені таким чином, щоб кожен учень міг виконати їх відповідно до своїх можливостей.

Диференціація методів та форм навчання: використання різних підходів до подання інформації, наприклад, візуальні, аудіальні або кінестетичні засоби.

Гнучкість: можливість вчителя коригувати навчальний процес залежно від зворотного зв'язку від учнів [2, с. 2].

Особливе значення індивідуалізація набуває в умовах інклюзивного навчання, у процесі якого учні з особливими освітніми потребами (ООП) навчаються в одному класі з іншими учнями. Для забезпечення рівних можливостей такі учні потребують адаптованого навчального середовища та підтримки. Індивідуальні підходи дозволяють створити навчальну програму, яка відповідає їхнім можливостям та сприяє інтеграції в навчальний процес [1, с. 82].

Інклюзія ставить перед освітньою системою завдання забезпечити рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Індивідуалізація в такому середовищі є ключовим інструментом для досягнення цієї мети, адже вона дозволяє враховувати як сильні сторони, так і обмеження кожного учня, створюючи комфортні умови для його розвитку [3, с. 95].

Інклюзивне середовище має бути організоване таким чином, щоб підтримувати різноманітність учнів і сприяти їх соціальній адаптації. Для цього важливо створити атмосферу довіри та поваги до кожного учасника освітнього процесу. Успішна організація інклюзивного середовища базується на:

- ✓ фізичній доступності класів та навчальних матеріалів;
- ✓ адаптації розкладу, щоб учні з ООП мали можливість отримувати додаткову підтримку;
- ✓ налагодженні ефективної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу [3, с. 95].

Індивідуальні підходи в інклюзивній освіті охоплюють широкий спектр методів, які допомагають учням з особливими освітніми потребами опановувати навчальний матеріал на своєму рівні. Зазначимо основні методи:

1. Індивідуальна програма розвитку: забезпечує адаптацію навчання для осіб з особливими освітніми потребами. У ній

зазначено список необхідних психолого-педагогічних і корекційних послуг, що сприяють розвитку дитини. Цю програму розробляє команда фахівців, обов'язково включаючи батьків дитини, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і методів навчання.

2. Індивідуальні навчальні плани (ІНП): вони включають конкретні завдання, розроблені відповідно до потреб учня. ІНП є основним інструментом для організації навчання в інклюзивних класах.

3. Диференційовані завдання: навчальні завдання можуть бути змінені за складністю, формою виконання або кількістю часу, необхідного на їх виконання, щоб відповідати здібностям учнів.

4. Технології та допоміжні засоби: використання спеціалізованого програмного забезпечення, аудіо- і відеоматеріалів, інтерактивних дошок і інших засобів, що сприяють навчанню [1, с. 82].

Учні, які навчаються в умовах інклюзії з індивідуалізованим підходом, демонструють вищі результати в академічному і соціальному плані. Індивідуалізація дозволяє їм підвищити рівень самостійності, поліпшити соціальні навички та інтеграцію в класний і шкільний колектив, досягати кращих результатів у навчанні, оскільки завдання відповідають їхнім можливостям [3, с. 95].

Впровадження індивідуалізованого навчання в інклюзивних класах вимагає комплексного підходу, що охоплює методики, ресурси та співпрацю всіх учасників освітнього процесу. Це дозволяє створити ефективне навчальне середовище, в якому кожен учень має можливість реалізувати свій потенціал [2, с. 2].

Для реалізації індивідуалізованого навчання використовуються різноманітні інструменти та методики:

1. Адаптовані навчальні матеріали: включають ресурси, що відповідають рівню розвитку учнів, зокрема книги, робочі зошити, відео та інші мультимедійні засоби.

2. Групова та парна робота: створення змішаних груп, в яких учні можуть допомагати один одному, обмінюватись знаннями та навичками, а також соціалізуватись.

3. Проекти та практична діяльність: організація проектної роботи, під час якої учні можуть досліджувати теми, які їх цікавлять, за допомогою практичних завдань, що враховують їхні інтереси та можливості [1, с. 83].

Вчитель в інклюзивному класі виконує ключову роль у створенні індивідуалізованого навчального процесу. Його обов'язки:

1. Адаптація навчального плану: вчитель повинен бути готовий до змін у навчальному плані та коригувати його в залежності від потреб учнів.

2. Спостереження за прогресом: важливо регулярно оцінювати результати навчання учнів і коригувати стратегії в разі потреби.

3. Співпраця з асистентами: асистенти відіграють важливу роль у підтримці учнів з особливими потребами, допомагаючи їм в освоєнні навчального матеріалу [3, с. 95].

Також важливою є співпраця з батьками та фахівцями. Ефективна співпраця з батьками, психологами, логопедами та іншими фахівцями є важливим аспектом індивідуалізації навчання. Спільна робота дозволяє:

1. Визначити потреби учнів і розробити індивідуальні освітні плани.

2. Підтримувати комунікацію з родинами учнів, що допомагає забезпечити послідовність у навчанні.

3. Залучати фахівців до роботи в класі, що покращує якість навчання [1, с. 83].

Водночас, впровадження індивідуалізованого навчання в умовах інклюзії зустрічається з низкою проблем і викликів, які можуть ускладнювати реалізацію цієї важливої складової освітнього процесу. Розуміння цих викликів є критично важливим для розробки ефективних стратегій їх подолання.

Однією з основних проблем є недостатня підготовка вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. Багато педагогів не мають достатніх знань і навичок для індивідуалізації навчального процесу, що може призвести до нерівності в освітніх можливостях учнів. Зокрема, до цієї проблеми належить:

1. Недостатня професійна підготовка: багато вчителів не отримують належної підготовки у сфері інклюзії під час навчання в університетах.

2. Недостатнє розуміння різних освітніх потреб: педагоги можуть не знати, як адаптувати навчальний матеріал для учнів з різними потребами.

3. Проблеми підготовки вчителів та інфраструктури.

Впровадження індивідуалізації вимагає також відповідної інфраструктури, що включає в себе недостатнє фінансування, адже багато шкіл не мають ресурсів для забезпечення індивідуалізації, що ускладнює впровадження адаптованих

навчальних матеріалів і технологій, а також відсутність спеціалізованих кадрів, адже є недостатня кількість асистентів вчителів і фахівців, які можуть надавати підтримку учням з ООП [3, с. 96].

Ці виклики негативно впливають на якість навчання, а також на соціальну інтеграцію учнів. Недостатня підтримка та ресурси можуть призвести до того, що учні з особливими освітніми потребами не отримуватимуть необхідної уваги, що заважатиме їхньому розвитку та досягненню успіху в навчанні.

Підсумовуючи зазначимо, що індивідуалізація навчального процесу в умовах інклюзії є критично важливим аспектом для забезпечення рівних можливостей навчання для всіх учнів. Індивідуалізація як інструмент успіху дозволяє враховувати різноманітність освітніх потреб учнів і забезпечує їм можливість досягти своїх цілей у навчанні. Адаптація навчання до потреб кожного учня сприяє не лише підвищенню академічних досягнень, але й покращенню соціальної інтеграції в освітньому середовищі. Вчителі мають важливе значення у впровадженні індивідуалізованого підходу. Професійна підготовка та підтримка вчителів є критично важливими для успішної реалізації інклюзивного навчання. Для ефективної індивідуалізації навчання потрібні додаткові ресурси, як фінансові, так і людські, зокрема фахівці для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії, асистенти вчителів та спеціалізовані навчальні матеріали.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладиш М. О. Індивідуалізація навчального процесу в інклюзивних школах. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада 2021 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2021. С. 82-84.
<https://dSPACE.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/5309>

2. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-384 від 18.05.2012 "Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-384736-12#Text>

3. Садова, І. І., Калита, Н. І. Технології індивідуалізації освітнього процесу та диференційованого викладання в інклюзивній практиці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 79. Т. 2. Київ, 2021. С. 94-98.
<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34624>

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

Ольга Байдарова,

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ

Соціальна робота в Україні - професія, що розвивається. Набувши більшості ознак професійної діяльності, соціальна робота стала визнаним фахом, представники якого працюють як у державному, так і недержавному секторі, виконують низку функцій на макро-, мезо- та мікрорівнях. В умовах повномасштабного вторгнення РФ в Україну, об'єктивного загострення низки кадрових проблем, постають питання не лише про реагування на запити населення у психосоціалній допомозі і підтримці, посилення системи догляду та виховання дітей, але й розв'язання системних проблем практики соціальної роботи в Україні та професійної підготовки до цієї діяльності, що впливають на кадрову ситуацію.

Метою публікації є аналіз сучасного стану соціальної роботи, окреслення ключових умов розвитку цієї професії на даному етапі та визначення пріоритетних завдань удосконалення професійної підготовки працівників соціальної роботи у контексті формування стратегічних напрямів державної політики забезпечення та захисту прав дитини і соціальної підтримки сімей з дітьми.

Сьогодні об'єктивні умови розвитку соціальної роботи сміливо можна охарактеризувати як критичні, що спричинено кількома вагомими факторами. Підвищений попит на соціальні послуги у зв'язку із щоденним зростанням кількості постраждалих від війни та погіршенням соціально-економічного становища поєднується із нестачею фахових кадрів, що виражається як у кількісному браку працівників

соціальної роботи, так і в недостатній якості наявних кадрів. За даними Національного інституту стратегічних досліджень, попит на послуги соціальної підтримки у територіальних громадах зріс у 2-4 рази [3]. Існує дефіцит працівників соціальної роботи в громадах, про що свідчить, зокрема, кількість відкритих вакансій. Проблема поглиблена міграцією, яка триває. Дослідження, проведені ще до повномасштабного вторгнення, свідчили, що наявні працівники системи захисту прав дитини мають недостатній рівень професійної освіти [1]: лише 41% працівників ЦСССДМ та 24% працівників ССД мають профільну вищу освіту. Освіту за спеціальностями "Соціальна робота" та "Соціальна педагогіка" мають лише 8,0% та 4,4% опитаних.

Водночас, євроінтеграційні прагнення України стимулюють її до реформування ключових напрямків соціальної політики. Уряд та міжнародні організації активно працюють над реформами, зокрема, в таких сферах:

- Реформа системи догляду за дітьми;
- Реформа системи реабілітації та охорони психічного здоров'я;
- Реформа психологічної служби в системі освіти;
- Зміни у механізмах фінансування та цифровізація соціальних послуг.

Реалізація цих реформ потребує відповідного кадрового забезпечення. Так, реформа системи догляду та підтримки дітей передбачає зростання підтримки сімей з дітьми за місцем їх проживання та зростання доступності соціальних послуг на рівні територіальної громади, а реформа системи реабілітації передбачає участь працівників соціальної роботи у міждисциплінарних реабілітаційних командах і т. д. Підвищення попиту на осіб із освітою у галузі соціальної роботи стимулювало деяке збільшення державного замовлення на підготовку працівників соціальної роботи [5]. Водночас, навіть наявні освітні пропозиції не користуються значним попитом через низький престиж професії та недостатнє розуміння потенційними здобувачами освіти кар'єрних можливостей.

З появи перших навчальних програм з підготовки соціальних працівників на початку 1990-х рр. до сьогодні сформувалось кілька рівнів такої підготовки, які зазнавали змін у зв'язку з упорядкуванням кваліфікаційних рівнів та формуванням Національної рамки кваліфікацій (НРК), та також у зв'язку зі змінами у визначенні галузей і

спеціальностей професійної підготовки. Складність історії підготовки до професійної діяльності у галузі соціальної роботи посилюється ще й тим, що тривалий час існувало певне протистояння між фахами "соціальна робота" і "соціальна педагогіка", яке неодноразово штучно підживлювалось необґрунтованими урядовими рішеннями з регулювання освітньої підготовки.

Чинний на даний момент Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, присвоїв соціальній роботі статус не лише спеціальності, а й окремої галузі знань. Згідно Закону України "Про вищу освіту", галузь знань - це гармонізована з Міжнародною стандартною класифікацією освіти широка предметна область освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей. Галузь знань 23 Соціальна робота об'єднує спеціальності 231 Соціальна робота (відповідає спеціальностям Міжнародної стандартної класифікації освіти 0921 Care of the elderly and of disabled adults, 0922 Child care and youth services, 0923 Social work and counselling), та 232 Соціальне забезпечення (відповідає спеціальностям 0413 Management and administration та 0923 Social work and counselling). За відкритими даними ЄДЕБО, нині підготовку соціальних працівників можуть здійснювати за спеціальністю 231 Соціальна робота - 125 закладів вищої освіти, а за спеціальністю 232 Соціальне забезпечення - 30 закладів вищої освіти. Загалом, у ЗВО України за цими спеціальностями діє 114 освітніх та 25 освітніх програм відповідно.

Соціальна робота не належить до переліку спеціальностей, здобуття ступеня освіти з яких необхідне для доступу до професій, для яких запроваджене додаткове регулювання (як то Право, Охорона здоров'я, Цивільна безпека та ін.). Відтак, у соціальній роботі в Україні відсутні механізми регулювання професії (реєстрація, ліцензування тощо). Ключову роль у забезпеченні якості професійної діяльності виконують освітні та професійні стандарти.

Стандарти вищої освіти першого, другого та третього освітніх рівнів, розроблені і затверджені у 2019-2021 рр., є основою системи підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, однак фахова передвища освіта та професійна підготовка до виконання трудових функцій нижчих рівнів кваліфікації (до 4-5 рівнів НРК) залишається нерегульованою. Відсутність «професійних стежинок» від нижчих

кваліфікаційних рівнів до вищих призводить до штучного формування бар'єрів у освітньому та кар'єрному розвитку працівників соціальної роботи протягом життя. Проект Постанови Кабінету Міністрів України, що розроблявся у 2023-2024 рр. "Про внесення змін до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти" і пропонував скасувати статус окремої галузі знань для соціальної роботи та об'єднати її із консультуванням, зазнав гострої критики, та врешті все ж був прийнятий і вступить в силу з 1.11.2024 р. [4], що тягне за собою нові зміни освітніх стандартів.

Професійні стандарти, як ще один інструмент забезпечення якості професійної підготовки і діяльності, висувають вимоги до кваліфікації працівників та їхніх компетентностей (містить описи загальних компетентностей, трудових функцій і професійних компетентностей за трудовою дією, вимоги до освіти тощо). Розробка професійних стандартів передбачає участь професійної спільноти, зокрема, до процесу аналізу діяльності за професією можуть залучатися керівники підприємств, організацій, установ та їх профільних структурних підрозділів, досвідчені працівники відповідної професійної діяльності, працівники служб з персоналу підприємства, а також фахівці, які мають досвід практичного навчання за професійною кваліфікацією [2, с. 7]. Однак, розробка тотальної більшості професійних стандартів з соціальної роботи здійснювалась Науково-дослідним інститутом праці і зайнятості населення Міністерства соціальної політики України і НАН України із мінімальним залученням практиків, а авторський колектив складають, переважно, наукові співробітники цього інституту.

Наслідком низької залученості працівників соціальної роботи до професійних об'єднань є відсутність репрезентативних професійних асоціацій, які б виступали носіями актуального професійного знання і практичного досвіду та впливали б на формування кваліфікаційних вимог до працівників соціальної роботи, координували взаємодію між розробниками професійних та освітніх стандартів, здійснювали перегляд та оновлення професійних стандартів, взаємодіяли з освітніми установами для оновлення освітніх програм.

Слід зауважити, що розроблення професійних стандартів можливе тільки в межах Національного класифікатора України

"Класифікатор професій ДК 003:2010", який не відповідає сучасним європейським практикам визначення видів професійної діяльності. Більше того, розробка професійних стандартів дуже умовно пов'язана із НРК, яка була затверджена у 2011 р. і неодноразово зазнавала змін і оновлень (в результаті чого, сьогодні у багатьох професійних стандартах вказані невідповідні рівні НРК); також у стандартах відсутні параметри для оцінювання кваліфікацій чи результатів навчання. Аналіз та порівняння Класифікатора професій та «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. ВИПУСК 80. Соціальні послуги» також засвідчує наявність невідповідностей назв професій і освітньо-кваліфікаційних вимог; деякі із зазначених у Довіднику професії вже застаріли і не відповідають сучасному визначенню сутності та завдань соціальної роботи; водночас, відсутні професійні позиції, що відповідають реальній практиці соціальної роботи, її спеціалізації, наприклад, у системі освіти, охорони здоров'я чи у війську.

Відсутність чіткого розуміння рівнів градації професій та професійних кваліфікацій працівників соціальної роботи, координації між розробниками професійних та освітніх стандартів, призвела врешті до неузгодженості професійних та освітніх стандартів та професійних стандартів між собою. На сьогодні розроблено вже понад два десятки професійних стандартів у соціальній роботі різної якості, більшість з яких – з професійних кваліфікацій, які мають пряме відношення до кадрового забезпечення системи захисту прав дитини. Професійні стандарти, які були прийняті найпершими (у 2019-2020 рр.) також уже підлягають перегляду.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що подолання проблеми низького рівня кадрового забезпечення в соціальній роботі в цілому та у сфері захисту прав дитини зокрема, вимагає розв'язання цілої низки проблем, пов'язаних із більш глобальними питаннями професіоналізації соціальної роботи, у тому числі удосконаленням професійної підготовки працівників. Попри наявність вихідних орієнтирів для побудови системи підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, очевидною є відсутність системного підходу у формуванні та підтримці компетентностей працівників соціальної роботи в цілому. Для того, щоб наявні елементи підготовки працівників дійсно можна було назвати системою, необхідним є переведення її у якісно новий стан, який би

враховував світові, європейські та національні тенденції розвитку професії. Найбільш нагальними викликами на шляху формування системи професійної підготовки працівників соціальної роботи в Україні є: низька залученість працівників до професійних об'єднань, які би виступали суб'єктами регулювання освіти і практики соціальної роботи; відсутність єдності у підходах до формування компетентностей і кваліфікацій; неузгодженість професійних та освітніх стандартів; відсутність механізмів регулювання професії; відсутність чітких і привабливих для працівників соціальної роботи кар'єрних траєкторій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байдарова О. О., Федченков В. Ю. Освітні характеристики фахівців сфери захисту прав дітей в Україні. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22 травня 2020 року. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 7-11.

2. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів, схвалені Рішенням Національного агентства кваліфікацій №1 протокол №3(103) від 25.01.2023 р. URL: <https://nqa.gov.ua/uploads/multiple-input/63d3be768f7b1.pdf>

3. Національний інститут стратегічних досліджень. Доступність соціальних послуг (03.10.2022). URL: <https://niss.gov.ua/dostupnist-sotsialnykh-posluh>

4. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 р. № 1021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/1021-2024>

5. Урядовий портал. Держзамовлення на підготовку фахівців: на 3,5 тисячі більше медиків, психологів, реабілітологів, соцпрацівників і робітників (12.07.2023). <https://www.kmu.gov.ua/derzhzamovlennia-na-pidhotovku-fakhivtsiv>

Вікторія Білецька,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Світлана Максимець,

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

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМПАТІЇ У ШКОЛЯРІВ З
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Порушення мовлення є збірним поняттям, де мовленнєві порушення включають різноманітні діагнози. Залежно від симптоматики та етіології необхідні різні види корекції, успіх якої залежить від правильної діагностики.

У дитини з порушенням мовлення може бути:

– алалія - недорозвинення або повна відсутність мовлення, пов'язані з порушенням мовних зон кори головного мозку (буває експресивна та імпресивна, сенсорна, моторна та сенсомоторна форма);

– дизартрія (всі ступені, крім стертої) - неправильна вимова звуків та інтонацій, пов'язана з первинною недостатністю іннервації мовного апарату (органічне ураження);

– афазія - порушення мовлення від спотворення і аж до повної його відсутності;

– логоневроз (заїкуватість) - обумовлений судомами мовленнєвого апарату, який проявляється порушенням плавності та ритмічності мовлення;

– загальне недорозвинення мовлення (1 та 2 рівні мовленнєвого розвитку);

– ринологія - порушення тембру голосу та звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату [2].

За деякими джерелами, до порушення мовлення також відносять дисфонію, афонію, тахілалію та брадилалію [1].

Усі перелічені форми порушень мають кілька ступенів тяжкості, які проявляються під час діагностики та впливають на подальшу корекцію. За найважчих стадій дитина визнається обмеженою у своїх можливостях, і тоді порушується

питання соціально-правового характеру про надання групи інвалідності.

Стан комунікаційних складових особистості дітей із порушеннями мовлення (за даними досліджень: 85,7% шестирічок) свідчить про їхню комунікаційних неготовність до школи та, відповідно, про психологічну неготовність до шкільного навчання в цілому [3].

Система міжособистісних взаємин школярів з порушеннями мовлення, їх дружніх відносин довгий час суттєво вислизала з поля зору дослідників і лише порівняно недавно стала предметом вивчення, по двом тісно пов'язаними між собою причинами. По-перше, поза науковим розглядом знаходиться сам предмет дослідження, а саме та соціально-психологічна реальність, яку являють собою міжособистісні взаємини школярів з порушеннями мовлення. По-друге, відсутність відповідних способів дослідження не давала можливості чітко пояснити сам предмет вивчення. Положення істотно змінилося, коли почали широко застосовуватися соціально-психологічні методи дослідження, у тому числі вивчити взаємини в малих групах. Разом з тим наш науковий інтерес становить не тільки вивчення особливості міжособистісних відносин (дружніх) школярів з порушеннями мовлення, а й вплив емпатії на них.

Наприклад методика "Дослідження рівня емпатійних тенденцій" призначена для діагностики рівня емпатії, тобто здібності до співчуття та співпереживання іншому та здібності поставити себе на його місце. Важливо зауважити, що оцінюється не сам факт переживання, схильність до нього, скільки прояв емоційного відгуку в реальних умовах, що пов'язано з деякими соціальними обмеженнями. Після завершення діагностики відбувається обробка результатів, де бали підсумовуються певним чином і розбиваються на три рівні: високий, середній та низький. Вибірка: у дослідженні взяли участь учні. Середній вік респондентів 7-8 років. Загалом вибірка складала 30 осіб. Відповідно до результатів методики більшість респондентів мають середній рівень емпатії (65%).

Даний результат можна пояснити тим, що учні експериментальної групи перебувають у перехідній стадії що є сенситивним у розвитку емпатії. Діти з середнім рівнем емпатії зазвичай судять про інших людей за їхніми вчинками, не звертаючи уваги на особисте враження, що склалося про людину, висловлюють свою думку в групі лише тоді, коли

впевнені у її прийнятті рештою. Численні дослідження підтверджують той факт, що такі діти в міжособистісних, дружніх відносинах більш схильні судити про інших щодо їх вчинків, чим довіряти своїм особистим враженням.

Їм не чужі емоційні прояви, але здебільшого вони перебувають під самоконтролем. У спілкуванні такі особи уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при надмірному впливі почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Вони вважають за краще делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що її буде прийнято. Важко прогнозувати розвиток їх відносин з людьми, тому, трапляється, що вчинки інших виявляються їм несподіваними. У них немає розкутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйняттю людей.

Низький рівень мають 20% учнів. Для осіб з низьким рівнем розвитку емпатії властиво відчувати труднощі у встановлення контактів з людьми, вони незатишно почуваються у великій компанії.

Емоційні прояви у вчинках з оточуючими часом здаються особам з низьким рівнем емпатійності незрозумілими та позбавленими сенсу. Вони віддають перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Такі респонденти є прихильниками точних формулювань та раціональних рішень. Як правило, у таких осіб мало друзів, а тих, хто є, вони цінують більше за ділові якості та ясний розум, ніж за чуйність та відданість. Такі особи відчувають свою відчуженість, оточуючі не надто шанують їх увагою.

Високий рівень емпатії мають 15% досліджуваних. Такі особи вміють прощати оточуючих, мало конфліктні, намагаються шукати компромісні рішення, адекватно реагують та здатні переносити критику на свою адресу. Крім перерахованих характеристик, високий рівень емпатії передбачає чутливість до потреб та проблем оточуючих, почуття та інтуїція стоять на першому місці. Враховуючи що емпатія передбачає внутрішню дискусію із самим собою, здатність повідомляти про власні переживання, як психічне особистісне утворення, досягнувши своєї виразності, є в подальшому стимулятором просоціальної поведінки та альтруїзму. Такі респонденти з цікавістю ставляться до людей. Їм подобатися «читати» обличчя та «заглядати» у майбутнє, вони емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти з оточуючими та знаходять спільну мову.

Вважаємо за доцільне розробити з подальшим впровадженням програму психологічного сприяння розвитку міжособистісної взаємодії серед дітей, оскільки домінуючий рівень емпатії – середній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовт А. Кола психологічного благополуччя: нестандартні методи роботи з педагогами. Психолог. Шк. світ. 2013. № 23. С. 14-25.
2. Asikainen M, Hannus S. Developing speech. Duodecim. 2013;129(2):182-8
3. Слободяник В., Сірко Р., Шевелєва Ю. Теоретичний аналіз наукового поняття "самозбережувальна поведінка майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій". *Особистість в екстремальних умовах* : матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Львів, 21 травня 2021 р. Львів, 2021. С. 54–57.

Андрій Калінін,

здобувач вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Наталя Новікова,

старша викладачка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Соціальна робота в сільській місцевості є важливою складовою системи соціального захисту населення України. В умовах децентралізації та реформування системи надання соціальних послуг особливої актуальності набуває питання забезпечення якісної та доступної соціальної підтримки для жителів сільської місцевості. Сільське населення часто стикається з низкою специфічних проблем, таких як бідність, безробіття, обмежений доступ до медичних та освітніх послуг, що вимагає особливого підходу до організації соціальної роботи.

Специфіка надання соціальних послуг у сільській місцевості зумовлена наступними факторами: географічна віддаленість населених пунктів, обмежена інфраструктура, нерівномірний розподіл ресурсів, культурні та соціально-економічні особливості сільських громад. Це створює унікальний контекст для соціальної роботи, що вимагає адаптації існуючих моделей та розробки інноваційних підходів до надання соціальних послуг [1, с. 2].

Важливою складовою соціальної роботи у сільській місцевості є необхідність врахування специфіки сільського способу життя та господарювання. Багато сільських жителів займаються сільським господарством, що впливає на їхній економічний статус та соціальні потреби. Соціальні працівники повинні враховувати сезонність сільськогосподарських робіт, особливості зайнятості в аграрному секторі та пов'язані з цим ризики (наприклад, сезонне безробіття) при плануванні та реалізації соціальних програм.

Одним з ключових викликів у сфері надання соціальних послуг у сільській місцевості є забезпечення їх доступності для усіх категорій населення. Географічна віддаленість багатьох сіл

від районних центрів ускладнює отримання соціальних послуг для людей з обмеженими можливостями, літніх людей та інших маломобільних груп населення. Це вимагає розробки та впровадження інноваційних моделей надання соціальних послуг, таких як мобільні соціальні служби, виїзні консультації та використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливу роль у забезпеченні ефективності соціальної роботи у сільській місцевості відіграє міжвідомча взаємодія та співпраця з місцевими громадами. Соціальні працівники повинні активно співпрацювати з органами місцевого самоврядування, закладами охорони здоров'я, освіти, культури та іншими установами для комплексного вирішення соціальних проблем сільського населення. Така співпраця дозволяє максимально ефективно використовувати наявні ресурси та забезпечувати індивідуальний підхід до потреб кожного клієнта.

Потребує особливого акценту в контексті надання соціальних послуг у сільській місцевості заслуговує робота з вразливими категоріями населення. До таких категорій належать: люди похилого віку, особи з інвалідністю, багатодітні сім'ї, одинокі матері, безробітні та інші. Кожна з цих груп має специфічні потреби, які вимагають індивідуального підходу та спеціалізованих форм соціальної підтримки. Наприклад, для людей похилого віку актуальними є послуги з догляду вдома, організація дозвілля та психологічна підтримка [2, с. 227].

У контексті реформи децентралізації в Україні особливого значення набуває розвиток системи соціальних послуг на рівні об'єднаних територіальних громад (ОТГ). Це передбачає передачу повноважень та ресурсів для організації соціальної роботи на місцевий рівень. Такий підхід має потенціал для підвищення ефективності та адресності соціальних послуг, оскільки дозволяє краще враховувати специфіку кожної конкретної громади. Однак, він також створює нові виклики, пов'язані з необхідністю розбудови відповідної інфраструктури та забезпечення кваліфікованими кадрами на місцях.

Одним з перспективних напрямів розвитку системи соціальних послуг у сільській місцевості є впровадження інноваційних технологій та методів роботи. Це може включати використання інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного консультування та надання послуг, розвиток телемедицини, створення онлайн-платформ для обміну досвідом та навчання соціальних працівників. Такі інновації

мають особливе значення в умовах географічної віддаленості та обмеженої транспортної доступності багатьох сільських населених пунктів [2, с. 228].

Важливим елементом організації соціальної роботи у сільській місцевості є розвиток волонтерського руху та залучення місцевої громади до вирішення соціальних проблем. Активізація громадської участі не тільки дозволяє розширити спектр доступних соціальних послуг, але й сприяє формуванню соціальної відповідальності та згуртованості сільської громади. Соціальні працівники можуть відігравати ключову роль у координації волонтерських ініціатив та навчанні волонтерів.

Окремої уваги заслуговує питання підготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників для роботи у сільській місцевості. Специфіка сільського соціуму та особливості надання соціальних послуг в умовах обмежених ресурсів вимагають спеціальних знань та навичок. Важливо розвивати програми навчання, які б враховували ці особливості та готували фахівців до роботи в реальних умовах сільської місцевості.

У контексті надання соціальних послуг у сільській місцевості важливо враховувати сезонні фактори та їх вплив на соціально-економічне становище сільських жителів. Наприклад, в період сільськогосподарських робіт може знижуватися доступність певних категорій населення для отримання соціальних послуг, в той час як у зимовий період може зростати потреба в підтримці для літніх людей та інших вразливих груп. Це вимагає гнучкого підходу до планування та організації соціальної роботи.

Основоположним елементом надання соціальних послуг у сільській місцевості є забезпечення їх якості та відповідності стандартам. В умовах обмежених ресурсів та специфічних викликів сільського середовища це може бути складним завданням. Однак, впровадження системи моніторингу та оцінки якості соціальних послуг, регулярне навчання персоналу та обмін досвідом між різними громадами можуть сприяти підвищенню стандартів обслуговування.

Одним з ключових факторів успішної організації соціальної роботи у сільській місцевості є ефективна комунікація та інформаційна робота. Важливо забезпечити, щоб інформація про доступні соціальні послуги та програми підтримки досягала всіх потенційних отримувачів. Це може включати використання традиційних методів комунікації (наприклад,

інформаційні стенди, друковані матеріали), а також сучасних цифрових технологій, таких як соціальні мережі та месенджери.

Ключовим чинником соціальних послуг у сільській місцевості є врахування культурних особливостей та традицій конкретної громади. Соціальні працівники повинні бути чутливими до місцевих звичаїв, цінностей та норм поведінки, щоб забезпечити ефективну комунікацію та довіру з боку клієнтів. Це особливо важливо при роботі з представниками етнічних меншин або в регіонах з сильними релігійними традиціями.

У контексті надання соціальних послуг у сільській місцевості важливо розвивати партнерські відносини з бізнес-сектором та залучати додаткові ресурси для реалізації соціальних програм. Це може включати співпрацю з місцевими підприємцями, фермерськими господарствами, а також залучення ресурсів через програми корпоративної соціальної відповідальності більших компаній. Такий підхід дозволяє розширити спектр доступних послуг та підвищити їх якість [3, с. 9].

Надання соціальних послуг у сільській місцевості є складним та багатогранним процесом, який вимагає врахування численних факторів та особливостей сільського соціуму. Географічна віддаленість, обмежена інфраструктура, специфіка сільського способу життя та господарювання створюють унікальний контекст для організації соціальної роботи, який вимагає адаптації існуючих моделей та розробки інноваційних підходів.

Ключовими викликами у сфері надання соціальних послуг у сільській місцевості залишаються забезпечення їх доступності для всіх категорій населення, подолання ресурсних обмежень, підвищення якості послуг та розвиток професійного потенціалу соціальних працівників. Вирішення цих проблем вимагає комплексного підходу, який включає розвиток міжвідомчої взаємодії, активізацію громадської участі, впровадження інноваційних технологій та методів роботи, а також адаптацію системи соціальних послуг до специфічних потреб сільських громад.

Важливо підкреслити, що успішна організація соціальної роботи у сільській місцевості неможлива без врахування культурних особливостей та традицій конкретних громад, розвитку партнерських відносин з різними секторами

суспільства, та забезпечення гнучкості у плануванні та наданні послуг. Особливої уваги заслуговує розвиток системи раннього виявлення та профілактики соціальних проблем, що дозволяє попереджати критичні ситуації та забезпечувати своєчасну підтримку тим, хто її потребує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скочко М. О. Особливості надання соціальних послуг вразливим категоріям населення у сільській місцевості : дис. ... канд. пед. наук. Умань : ВПЦ "Візаві", 2023. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12734/1/Тези.pdf>

2. Кравченко О. О., Скочко М. О. Особливості соціальної роботи у сільській місцевості. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/11862/1/1/%20ОСОБЛИВОСТІ%20СОЦІАЛЬНОЇ%20РОБОТИ%20У%20СІЛЬСЬКІЙ%20МІСЦЕВОСТІ.pdf>

3. Кравченко О. О., Скочко М. О. Організаційні засади надання соціальних послуг у сільській місцевості. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2018. № 81(3). С. 224–230.

Єлизавета Матвієнко,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Запорізького національного університету

Михайло Савчин,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Запорізького національного університету

Уляна Авраменко,

викладачка
кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

**ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ В
ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ**

Швидке зростання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у сфері освіти та соціальної роботи породжує низку викликів, пов'язаних із адаптацією фахівців до нових цифрових інструментів. Складність освоєння ІКТ часто призводить до психологічного дискомфорту, зниження мотивації та професійної невпевненості. Супервізія як методологічний інструмент може ефективно вирішувати ці проблеми, сприяючи підвищенню цифрової компетентності фахівців та покращенню якості їхньої роботи з клієнтами. Відсутність уніфікованих стандартів цифрової грамотності в освітній та соціальній сферах підкреслює необхідність індивідуалізованого підходу до супервізії. Незважаючи на відсутність чітко визначеної державної політики в цій галузі, супервізія ІКТ-навичок поступово набуває все більшої актуальності.

Вітчизняні науковці, серед яких Гуржій А., Дерев'янка С., Доценко І. та інші, неодноразово підкреслювали значний потенціал ІКТ у модернізації освітнього процесу. Водночас, дослідники констатують, що значна частина педагогів відчуває недостатню впевненість у використанні цифрових інструментів, що гальмує інноваційні процеси в освіті.

Зарубіжні дослідження, представлені такими авторами як Денбурі А., Петерс Д., Річардс М. і Форд К., розширюють наше розуміння супервізії як багатоаспектного процесу, який не

обмежується лише індивідуальним розвитком фахівця. Супервізія сприяє впровадженню організаційних змін, розвитку командної роботи та підвищенню якості послуг. Активна участь супервізованого в процесі розвитку є ключовим аспектом ефективної супервізії.

Аналізуючи закордонний досвід розглянуто діяльність таких інституцій як Центр експертизи навчання з ІКТ у Нідерландах, який розробив низку програм підвищення кваліфікації вчителів, та фонд Kennisnet, що забезпечує педагогів цифровими ресурсами та інструментами [1]. Порівняльний аналіз моделей ІКТ-компетентності вчителя, запропонованих дослідниками, дозволив виокремити такі спільні компоненти: знання ІКТ, вміння використовувати ІКТ у навчальному процесі, педагогічні переконання щодо використання ІКТ та готовність до інновацій. Таким чином, проблема інтеграції інноваційних технологій в освітній процес та соціальну роботу є комплексною і вимагає системного підходу. Супервізія, як інструмент професійного розвитку, може стати ефективним механізмом подолання бар'єрів і підвищення цифрової компетентності фахівців. Вивчення закордонного досвіду дозволяє визначити перспективні напрямки розвитку супервізії в українських умовах.

Супервізія педагогів - це систематичний процес надання професійної підтримки, спрямований на підвищення кваліфікації, подолання професійних викликів та особистісне зростання. Супервізія поєднує в собі елементи наставництва, консультування та коучингу. Її мета - сприяти впровадженню інновацій в освітній процес та підвищенню якості освітніх послуг.

На законодавчому рівні процес формальної супервізії регулюється такими нормативними документами, як Закон України "Про соціальні послуги" та Накази "Про затвердження Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги", "Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії)" [4; 2; 3].

Відповідно до Закону України "Про соціальні послуги" супервізія поєднує у собі такі напрямки: допомога у подоланні професійних викликів; покращення робочого процесу; мотивація персоналу; дотримання етичних стандартів у наданні соціальних послуг; профілактика професійного

вигорання та надання психологічної підтримки працівникам [4].

Дистанційна супервізія, незважаючи на зручність та доступність, має свої нюанси. З одного боку, вона надає гнучкість у плануванні, знижує витрати і дозволяє залучати широкий спектр експертів. З іншого боку, відсутність особистого контакту обмежує можливості для повноцінної комунікації та може негативно впливати на рівень емоційної підтримки. Серед переваг дистанційної супервізії варто відзначити її гнучкість щодо часу та місця проведення сеансів, економічну доцільність та можливість залучати експертів з різних куточків світу. Крім того, сучасні технології надають широкий спектр інструментів для інтерактивної взаємодії, що підвищує ефективність процесу. Однак, відсутність невербальних сигналів ускладнює розуміння емоційного стану клієнта, а технічні збої можуть перешкоджати безперебійній роботі. Крім того, відволікаючі фактори домашнього середовища та тривале перебування перед екраном можуть негативно впливати на концентрацію уваги та викликати цифрову втоми. Для оптимізації дистанційної супервізії варто комбінувати її з очними зустрічами, використовувати інтерактивні інструменти, звертати увагу на невербальні сигнали, створювати безпечне середовище для спілкування, планувати короткі перерви та розробляти чіткі правила поведінки під час сеансів. Також важливо звертати увагу на профілактику цифрової втоми, виконуючи спеціальні вправи для очей та рук.

Мета нашого дослідження - визначити ефективність супервізії як інструменту підвищення цифрової компетентності педагогів та соціальних працівників в умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Завдання дослідження: оцінити рівень цифрової грамотності серед педагогів та соціальних працівників; виявити основні джерела, які покращують ефективність використання ІКТ у професійній діяльності; оцінити регулярність впливу формальної та неформальної супервізії на педагогів та соціальних працівників.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, спостереження, анкетування фахівців, аналіз, синтез.

В нашому опитуванні взяли участь фахівці закладів освіти та соціальних установ м. Запоріжжя та Запорізької області (Веселянська гімназія; Григорівська гімназія; Комунальна установа "Центр надання соціальних послуг Новоолександрівської сільської ради"; Відділ соціального захисту населення Новоолександрівської сільської ради; Загальноосвітня санаторна школа-інтернат № 7 I-II ступенів Запорізької обласної ради; Комунальний заклад Запорізька спеціалізована школа-інтернат II-III ступенів "Козацький ліцей" Запорізької обласної ради; Запорізька гімназія № 24 Запорізької міської ради; "Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат "Джерело" Запорізької обласної ради; Запорізький міський центр соціальних служб).

За допомогою самооцінювання в анкеті ми визначили рівень цифрової грамотності серед педагогів та соціальних працівників: 48,32% оцінюють свої вміння користуванням ПК вище середнього; 29,21% вважають себе досвідченими користувачами ПК; 20,23% - мають середні навички користування ПК; 1,1% - вважають, що їхні навички трохи вищі за початковий рівень; 1,1% - зазначили, що мають низький рівень.

Серед основних джерел які покращують ефективність використання ІКТ у професійній діяльності опитуванні зазначили наступне: зазвичай інформацію про ІКТ респонденти отримують від колег (63,6%); на курсах підвищення кваліфікації (62,2%); дивляться відеозаписи семінарів/майстер-класів, слідкують за тематичними каналами на відеохостингах (56,1%); від учнів, клієнтів, друзів, знайомих (36,7%); читають на спеціалізованих сайтах, форумах, в соціальних мережах (36,6%), а також читають відповідні наукові публікації (11,8%). Крім того, респонденти зазначили й інші варіанти отримання інформації: самоосвіта, пошук відео-інструкцій, звернення до великої мовної моделі GPT, а також від викладачів інформатики.

Оцінка регулярності впливу формальної та неформальної супервізії на педагогів та соціальних працівників показала, як

часто фахівці звертаються за порадами до колег: 30,3% опитаних іноді звертаються; 27% - часто; 23,6% - інколи; 14,6% - постійно; 4,5% - ніколи. Ми запитали і як часто до самих фахівців за порадою, щодо використання додатків чи програм звертаються їх колеги, в результаті отримали наступну інформацію: іноді - 43,8%; часто - 24,7%; інколи - 13,5%; постійно - 14,6%; ніколи - 3,4%. Одним з аспектів який цікавив нас найбільше була наявність формальної супервізії ІКТ навичок в означених закладах. В результаті 58,4% зазначили, що у закладах де вони працюють протягом останніх 5 років проводилася формальна супервізія, щодо використання інформаційно-комунікативних технологій; 25,8% - зазначили, що не мали такого досвіду; 12,4% зазначили, що супервізія не проводилась. Крім цього нам надали і додаткову інформацію в якій зазначалося, що була супервізія від Нової української школи, яка частково включає використання ІКТ. Ряд респондентів, зазначили що їх необізнаність щодо супервізії пов'язана з не тривалим стажем роботи у закладі, що на нашу думку, свідчить про недостатню увагу до питань супервізії з боку адміністрації закладів, адже саме молоді фахівці мають найбільшою мірою бути супервізовані старшими колегами.

Проведення дослідження підтверджує актуальність потреби розвитку цифрової компетентності серед фахівців освіти та соціальних послуг. Недостатня впевненість у своїх навичках, брак ресурсів та страх перед новими технологіями - основні бар'єри на шляху до ефективного використання ІКТ. Для подолання цих труднощів необхідно: розробити індивідуальні навчальні програми з урахуванням специфіки роботи фахівців та їхніх потреб, вдосконалити систему супервізії, зокрема, шляхом використання сучасних інструментів онлайн-навчання та створення спільнот практиків, створити платформу для обміну досвідом між фахівцями, яка б сприяла взаємонавчанню та поширенню кращих практик.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу різних моделей супервізії (очна, дистанційна) на рівень цифрової компетентності, а також на аналіз довгострокових ефектів навчальних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kennisnet - Laat ict werken voor het onderwijs. *Kennisnet*. URL: <https://www.kennisnet.nl/> (дата звернення: 17.10.2024).
2. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text> (дата звернення: 17.10.2024).
3. Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) : Наказ МОН України від 14.06.2024 р. № 855. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#Text> (дата звернення: 17.10.2024).
4. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII : станом на 20 верес. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 17.10.2024).

Катерина Червоненко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри психології та соціальної роботи
Комунального закладу вищої освіти "Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія" Запорізької обласної ради

МОНІТОРИНГОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Академічна доброчесність учасників освітнього процесу виступає важливою складовою системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, що спрямована, передусім, на створення доброчесного академічного середовища та запобігання проявам недоброчесності академічної спільноти.

Проблема академічної доброчесності не нова для українського освітнього простору. Це підтверджено нормативно-правовими документами, зокрема, законами України "Про освіту" (2017) та "Про вищу освіту" (2014), рекомендаціями та інструкціями [1; 2], окремими дослідженнями вітчизняних вчених (О. Добровіцька, Л. Ілійчук, Т. Левченко, Н. Кінд-Войтюк, Н. Островська, Л. Пшенична, Д. Сопова, Я. Тицька Л. Шимченко та ін.), ґрунтуючись на яких, заклади вищої освіти розбудовують свою унікальну систему забезпечення академічної доброчесності, де одним з напрямів виступає проведення постійних опитувань учасників освітнього процесу.

Моніторингові дослідження з проблеми академічної доброчесності спрямовані на: отримання зворотного зв'язку, в першу чергу, від здобувачів вищої освіти та посилення взаємозв'язку між результатами й управлінськими рішеннями; популяризацію та культивування академічної культури та доброчесності в освітньому середовищі; виявлення прогалин у системі реалізації політики та принципів академічної доброчесності закладу; визначення ефективності/неефективності механізмів, процедур та заходів з академічної доброчесності; запобігання проявам недоброчесності в освітньому та науковому середовищі; планування заходів з поширення принципів академічної доброчесності; постійне вдосконалення системи забезпечення академічної доброчесності в умовах конкретного академічного

середовища на рівні закладу, факультетів, кафедр, освітніх програм тощо.

До моніторингових досліджень з проблеми академічної доброчесності залучають усіх учасників академічної спільноти. Отримані результати дозволяють зробити висновки не лише на глобальному рівні всього закладу вищої освіти (університет, академія), а й можуть бути окремо узагальнені та проаналізовані на локальному рівні (факультет, кафедра, освітня програма), що сприятиме оптимальному прогнозуванню подальших управлінських дій із забезпечення академічної доброчесності та запобігання її порушень на рівні відносин викладача і здобувача.

Так, у лютому 2024 р. серед студентів I–IV курсів спеціальності 231 Соціальна робота першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (освітня програма "Соціальна педагогіка") Хортицької національної академії було проведено моніторингове дослідження, спрямоване на визначення рівня інформованості та обізнаності здобувачів вищої освіти щодо провадження політики, принципів, процедур академічної доброчесності в закладі. В опитуванні усі респонденти брали участь на засадах добровільності та анонімності. В якості інструментарію було застосовано анкету «Академічна доброчесність очима здобувачів вищої освіти», що була створена з використанням інструментарію від Американських Рад з міжнародної освіти у межах реалізації міжнародного проєкту "Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти (Academic IQ)". Опитування відбувалося у дистанційному форматі із застосуванням Google форм.

Оскільки респонденти, які брали участь у дослідженні навчалися на різних курсах, то важливо було з'ясувати їх обізнаність щодо понять "академічна доброчесність" та "академічний плагіат". Відповіді продемонстрували, що усі опитувані (100%) стверджувально відповіли на запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «академічна доброчесність» та «академічний плагіат», а також підтримують (100%) реалізацію політики та принципів академічної доброчесності під час освітнього процесу, що говорить про їх обізнаність щодо проблеми та розуміння важливості етичної поведінки в академічному середовищі.

На запитання "Чи інформують Вас викладачі щодо процедур дотримання академічної доброчесності?" усі респонденти (100%) відповіли позитивно, що свідчить про системну роботу в закладі (факультеті, кафедрі) щодо провадження політики, принципів та процедур з академічної

доброчесності. Деталізуючи дане питання, додатково респондентам було запропоновано конкретні кейси. Зокрема, оцінити, як часто: 1) обговорювалися вимоги до письмових робіт, 2) відбувалися дискусії щодо проблем етики та/або академічної доброчесності, 3) обговорювалися питання академічного плагиату, списування та інших порушень академічної доброчесності, 4) обговорювалися правила цитування текстів та умов формування й використання посилань на літературу 5) обговорювалися санкції за плагиат, списування та інші порушення академічної доброчесності. Аналіз отриманих відповідей, в цілому, засвідчив комплексний підхід викладачів до реалізації політики академічної доброчесності та формування культури академічної доброчесності й дозволив спланувати подальшу роботу з її оптимізації на рівні освітньої програми у напрямку посилення роз'яснювальної роботи викладачів щодо правил цитування та оформлення посилань, а також щодо відповідальності за порушення академічної доброчесності.

До анкети також були включені питання щодо визначення способів реагування викладачів на різні ситуації порушень академічної доброчесності здобувачами вищої освіти, зокрема, допомога іншому студенту під час екзамену, списування, використання елементів чужої роботи без посилання на неї. Узагальнені результати опитування показали, що у ситуаціях академічної недоброчесності студентів в залежності від виду діяльності, викладачі анулюють роботу (24%), знижують бали (20%), роблять зауваження (6%). 51% опитаних зазначили, що їм важко відповісти на це запитання, що, можливо, свідчило про те, що вони не мали досвіду порушення академічної доброчесності і не зустрічалися під час своєї освітньої діяльності з проявами академічної недоброчесності. Жоден з респондентів під час вибору способів реагування викладачів на запропоновані ситуації не зазначив «ігнорують або не звертають увагу», що свідчить про системний контроль викладачів за виконання різних видів робіт студентами та відслідковування на кожному його етапі дотримання принципів академічної доброчесності.

На питання "Чи ознайомлені Ви з нормативними документами, які діють в академії та регламентують дотримання академічної доброчесності?" усі респонденти (100%) відповіли позитивно. Нагадаємо, що в закладі політика академічної доброчесності представлена "Положенням про академічну доброчесність", "Кодексом академічної доброчесності", "Положенням про групу сприяння академічній

доброчесності", "Положенням про Комісії з академічної доброчесності та Комісію з етики та управління конфліктами", які оприлюднені на офіційному сайті закладу, а посилання на них включені до силабусів дисциплін.

На питання "На Вашу думку, чи дотримуються студенти вимог академічної доброчесності?", 66,7% респондентів зазначили, що "так", 33,3% - "важко відповісти". Отримані відповіді можуть свідчити про дієвість існуючої системи провадження політики та принципів академічної доброчесності в освітній процес академії.

В кінці анкети респондентам пропонувалося надати конкретні пропозиції, побажання, запитання щодо забезпечення академічної доброчесності в закладі, проте, їх не було отримано, що може свідчити про задоволеність здобувачів існуючою системою, політикою, процедурами та заходами, що впроваджуються в освітньому середовищі. В цілому, отримані результати, дають підстави стверджувати, що здобувачі обізнані, достатньо поінформовані та підтримують політику академічної доброчесності закладу. Важливо, продовжувати та масштабувати таку діяльність, насичуючи її новими формами, методами та найкращими практиками.

Отже, моніторингові дослідження з проблеми академічної доброчесності є важливою складовою системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, що спрямовані на популяризацію та вдосконалення її системи забезпечення в умовах конкретного академічного середовища на рівні закладу, факультетів, кафедр, освітніх програм тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності : Рішення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 29.10.2019. URL: <http://surl.li/fdafas>

2. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : Лист МОН від 23.10.2018 № 1/9-650. URL: <http://surl.li/dstvtf>

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

Ганна Алексєєва,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри комп'ютерних технологій та інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

Олександр Овсянніков,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних технологій та інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Використання інформаційних технологій у соціальній роботі стає все більш актуальним у світлі глобальних викликів, таких як пандемія COVID-19 та воєнний конфлікт в Україні. Ці технології, включаючи мобільні додатки та онлайн платформи, дозволяють соціальним працівникам адаптувати традиційні методи до нових умов, забезпечуючи безперервний освітній процес і доступність психологічної підтримки навіть у віддалених або небезпечних районах [3].

Цифровізація допомагає підтримувати навчальні процеси, особливо для соціально вразливих груп, забезпечуючи їм доступ до освітніх ресурсів без необхідності фізичної присутності, що є критично важливим під час карантинних обмежень [4]. Використання інформаційних технологій також спрощує координацію гуманітарної допомоги, дозволяючи оперативно реагувати на потреби внутрішньо переміщених осіб і інших постраждалих від конфліктів груп.

Крім того, цифрові інструменти поліпшують комунікацію між соціальними працівниками та клієнтами, дозволяючи вести бесіди в режимі реального часу, проводити відеоконсультації та вирішувати проблеми на відстані [1; 2]. Впровадження онлайн-платформ для соціальної інтеграції та навчальних порталів значно розширює можливості для професійного розвитку та соціальної адаптації клієнтів.

Глибший аналіз конкретних прикладів і кейсів демонструє, наскільки значущими є інформаційні технології для вирішення актуальних соціальних проблем. Особливо важливими є перспективи майбутнього розвитку цих технологій у контексті змінюваного глобального середовища та відповіді на продовження викликів сучасного світу.

Метою дослідження є опис впливу інформаційних технологій на ефективність соціально-педагогічної роботи в умовах глобальних викликів, таких як пандемія та воєнні конфлікти.

Багато вчених, зокрема Г. Батигін, Н. Бойко, О. Голобуцький, Б. Докторов, Н. Толстих та інші, зробили значний внесок у дослідження впливу інформаційно-комунікаційних технологій на соціально-педагогічну діяльність. Вивчення застосування інтернет-комунікацій у роботі соціальних педагогів було предметом робіт таких теоретиків та практиків, як Т. Войцях, О. Заєць, Л. Кондратенко, Л. Михайлова, М. Хава та інші. Дослідження професійного консультування соціальними педагогами було проведено науковцями, серед яких Л. Завацька, А. Капська, Г. Раковська, В. Сорочинська, Н. Нікітіна, Є. Холостова та інші.

Хоча вже зроблено значний внесок у розуміння впливу інформаційних технологій на соціально-педагогічну діяльність, існує недостатньо розробок, які б детально аналізували роль цих технологій в умовах дистанційного навчання та воєнного стану, а також оцінювали їх вплив на доступність та якість соціально-педагогічних послуг. Це вказує на потребу в подальших дослідженнях для виявлення існуючих прогалів та розробки цільових стратегій, що оптимізують використання ІКТ у соціально-педагогічній сфері в нових умовах.

У контексті сучасної інформатизації, соціально-педагогічна робота все більше інтегрує комп'ютерні технології не лише для онлайн комунікацій, а й для розширення взаємодії між людьми та комп'ютерами, що призводить до появи машин з людськими характеристиками. Така взаємодія відрізняється від традиційного спілкування, оновлюючи стандартні комунікаційні форми та формуючи нову якість взаємодії [5].

Комп'ютери стають звичними інструментами спілкування і можуть взяти на себе важливу роль у майбутній комунікативній взаємодії [2]. Важливо також зберегти баланс між реальним і віртуальним спілкуванням, адже особистісне спілкування

залишається ключовим, особливо коли клієнти обмежені у доступі або мотивації до використання технологій.

Психологічні аспекти використання ІКТ включають:

– свободу вибору в прийнятті інформації, що зменшує потенціал конфліктів у міжособистісних взаємодіях і допомагає усвідомленню власної унікальності;

– постійне залучення в розвитковий процес через динамічні властивості ІКТ, що сприяє неперервному осмисленню особистого досвіду;

– запобігання інформаційному перенавантаженню завдяки можливості перемикання між різними за змістом інформаційними блоками;

– індивідуалізація освітнього процесу, адаптація навчальних матеріалів до вікових та освітніх потреб кожної дитини [6].

Модель психолого-педагогічного використання ІКТ обумовлена кількома фундаментальними принципами: цілеспрямоване застосування, яке передбачає використання комп'ютерів для доступу до інформації, яка інакше була б недоступна; відповідність особистим потребам, за яким ІКТ мають використовуватися з урахуванням індивідуальних потреб і особливостей користувача, відповідно до гуманістичного підходу; перевага людини над технікою, яка забезпечує домінуючу роль людини у взаємодії з технологіями; інтегративність і гнучкість, які об'єднують освітні, виховні та розвиваючі функції в процесі навчання; корисність та профілактика стресу, де ефективне використання ІКТ допомагає уникнути стресових ситуацій та стимулює рефлексивне мислення; а також захист від комп'ютерних ризиків, який вимагає розробки заходів для мінімізації психофізіологічних ризиків, пов'язаних з користуванням комп'ютерами.

Ми входимо в епоху інформації, і наша здатність ефективно використовувати інформаційні технології може значно вплинути на добробут і стабільність нашого суспільства. Тому глибоке вивчення новітніх досягнень у сфері інформатики, її методів і інструментів, а також перспектив їх застосування є пріоритетом у соціально-педагогічній та психологічній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Г. М., Антоненко О. В., Жадан К. О., Лифенко М. В. Досвід використання засобів електронного навчання у інклюзивному освітньому ВНЗ [Електронний ресурс]. Фізико-математична освіта : науковий журнал. 2018. № 4 (18). С. 17-25. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-018-4-003>.
2. Бабич, П., & Aleksiejeva, H. (2022). Особливості навчання осіб з вадами слуху в інклюзивному освітньому середовищі професійно-технічних закладів освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 1(1), 47–55. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.6>
3. Капська А. Й. и др. Інформаційно-консультативна робота соціального педагога в мережі інтернет. Редакційна колегія: к. пед. н., доц. Конончук А.І. (відповідальний за випуск), к. пед. н., доц. Борисюк С.О., к. пед. н., доц. Хлебик С.Р. 2016. С. 137.
4. Коваленко В. В. Напрями застосування електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі з учнями з функціональними обмеженнями. 2017.
5. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота: теорія і практика: Підручник. Київ: Каравела, 2015., с. 19.
6. Рудкевич Н. І. Методика соціально-педагогічної роботи: навчально-методичний посібник. Львів: Растр-7, 2021. 324 с.

Дарина Балачіна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія
Національного університету "Києво-Могилянська академія"

Марія Голубєва,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри психології та педагогіки
Національного університету "Києво-Могилянська академія"

**БІБЛІОТЕРАПІЯ - НЕОБХІДНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ
ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

Сучасна психотерапія збагачується новими інструментами: література та мистецтво набувають все більшої ваги у лікуванні душевних розладів. Вплив мистецтва на здоров'я людини простежується протягом всієї історії медицини, і сьогодні його потенціал використовується все ширше. У модерному світі, де темп життя постійно зростає, а інформаційні потоки стають все більш насиченими, питання психологічного благополуччя людини стає все більш актуальним. Стрес, тривога, депресія, вигорання - це лише деякі з проблем, із якими стикаються люди в ХХІ столітті. Традиційні методи психотерапії не завжди доступні або не підходять всім, тому виникає потреба в нових, більш доступних та ефективних методах допомоги. Одним із таких методів є бібліотерапія - метод вирішення психологічних проблем, який використовує літературу як засіб для покращення психологічного та фізичного стану людини.

Цікавий та оригінальний підхід в сучасній психології як бібліотерапія в Україні тільки починає розвиватись і набувати нових форм застосування. Це новий підхід як для вітчизняної психологічної консультативної практики так і для саморефлексії. Багато аспектів упровадження бібліотерапії в український контент ще потребують додаткового наукового адаптування із врахуванням історичних, культурних, ментальних, релігійних та інших сторін.

Позитивні наслідки застосування бібліотерапії, як особливої сучасної психологічної практики, виникають на різних рівнях психічної організації. По-перше, здійснюється вплив на психосоматичний стан людини, посилюється психологічний опір; по-друге, читання допомагає розвинути

комунікативні навички, що позитивно впливає на розвиток особистості як такої [5].

Найдавніший девіз бібліотек, "дім зцілення для душі" віддзеркалює принципи бібліотерапії. Чимало античних лікарень утримували у своїх стінах бібліотеки як для персоналу, так і для пацієнтів. Наприклад, у каїрській лікарні 1272 року пацієнтам призначали читання Корану для лікування. Так само Гален Пергамський утримував свою особисту бібліотеку в Санктуарії Асельпіон, давньоримському лікувальному курорті. Практика ведення лікарняних бібліотек і бібліотечних послуг для пацієнтів продовжувалася протягом багатьох років і до наших днів [1]. Історично склалося так, що книги розглядалися як інструмент терапії. Ця практика сягає корінням у Середньовіччя, коли церковні бібліотеки володіли великими колекціями релігійних текстів, які надавали віруючим розраду та надію. Із часом практика бібліотерапії розширилася, охопивши громадські, медичні та виправні установи. Вплив церкви на розвиток бібліотерапії був значним протягом століть. Лише з епохою Відродження, коли література стала більш світською та доступною широкому загалу, лікарі почали використовувати книги як терапевтичний інструмент. Одним із відомих прикладів є англійський лікар Т. Сайденгем, який у XVIII столітті "прописував" своїм пацієнтам популярний роман Сервантеса "Дон Кіхот".

Київський бібліотекар П. П. Должиков у 1849 році назвав бібліотеку "аптекою для душі". Цей вислів підкреслює віру в те, що читання може мати терапевтичний ефект на людину.

На початку ХХ століття бібліотерапія здобула значне визнання та поширення як метод лікування. Важливим фактором, що сприяв популяризації бібліотерапії, стала Перша світова війна. Її ветерани, які стикалися з важкими психологічними травмами, потребували підтримки та адаптації до мирного життя. Читання книг стало для них рятівним колом, що допомагало відволіктися від тяжких переживань, отримати корисну інформацію, змінити стереотипи мислення та налагодити душевну рівновагу.

Найбільш широке поширення бібліотерапія отримала в Сполучених Штатах Америки. Це пояснюється більш сприятливим середовищем для розвитку психотерапевтичних методів. Та й сам термін «бібліотерапія» ввів в науковий обіг американський есеїст С. Крозерс у 1916 р., коли на сторінках журналу «Atlantic Monthly» використав його для

характеристики діяльності шпитальних бібліотек, які намагались допомогти вирішити психічні проблеми ветеранів Першої світової війни з використанням спеціально підбраної літератури [2]. У 1917 році була заснована Військова бібліотечна служба, яка мала на меті забезпечити американських військових доступом до бібліотечних послуг. Цей крок став значним у розвитку бібліотерапії, адже він засвідчив розуміння терапевтичного потенціалу читання. Однією із ключових діячок у цій сфері була бібліотекарка С. Петерсон Делейні (1889–1958; США). Працюючи в лікарні Вірджинії в місті Таскігі (штат Алабама, США), вона активно використовувала бібліотерапію як метод лікування пацієнтів. Її досвід та знання значно сприяли популяризації цього методу. До ХХ століття створення бібліотек у медичних, зокрема психіатричних, закладах стало загальноприйнятою практикою. Читання книг розглядалося як допоміжний метод лікування, що доповнював інші терапевтичні заходи [3].

Професор Іван Вельвовський відіграв ключову роль у становленні та розвитку бібліотерапії в Україні. Із 1927 року він розпочав практикувати цей метод у психотерапевтичному диспансері, а згодом у Харківському психоневрологічному госпіталі. У 1967 році за його ініціативою в базовому санаторії з психотерапії «Березівські мінеральні води» було відкрито перший в СРСР кабінет бібліотерапії. Цей крок став досягненням у сфері та засвідчив визнання терапевтичного потенціалу бібліотерапії. Бібліограф Агнеса Михайлівна Міллер, яка очолила роботу кабінету, зробила неоціненний внесок у розвиток бібліотерапії. Її діяльність вивела цей метод на рівень самостійної наукової дисципліни.

А. Міллер чітко окреслила *основні напрями досліджень у бібліотерапії*:

– *бібліотекознавчий напрям* (виховна бібліотерапія) - дослідження впливу літератури на світогляд та особистість читача;

– *медичний напрям* (інституційна бібліотерапія) - використання бібліотерапії в лікувальних закладах для покращення психоемоційного стану пацієнтів;

– *психологічний напрям* (клінічна бібліотерапія) - розробка методів та протоколів застосування бібліотерапії в рамках психотерапевтичної практики [4].

Із 1990-х років ХХ століття наукове співтовариство постійно публікує нові результати досліджень, що

підтверджують лікувальну силу книг. Бібліотерапія стає все більш визнаною сферою вивчення, залучаючи до співпраці цілі наукові інститути. Вчені з Оксфордського університету провели дослідження, яке показало, що читання може мати значний вплив на мозок людини. Коли читач занурюється в книгу та ототожнює себе з персонажем, активуються ділянки мозку, які зазвичай не задіяні в повсякденній діяльності. Дослідники з Ліверпульського університету встановили, що читання може полегшити біль, спричинений хронічними захворюваннями. Цей ефект порівнюють з дією когнітивної психотерапії, яка набула широкої популярності в наш час. Ці дослідження підкреслюють важливість читання не лише як джерела розваг, але й як потужного інструменту для покращення фізичного та психоемоційного стану людини.

Бібліотерапія, подібно до арт-терапії, драматерапії та інших методів експресивної терапії, використовує силу творчості з метою зцілення. Занурення у світ літератури дає можливість не лише відволіктися від проблем, а й дослідити глибини власної душі, опрацювати травми, знайти відповіді на складні питання та надихнутися на зміни. Ефект від бібліотерапії можна посилити, об'єднавши її з іншими методами експресивної терапії, це сприятиме розкриттю творчого потенціалу та кращому розумінню себе.

Сьогодні бібліотерапія використовується для роботи з широким колом психологічних проблем, зокрема при лікуванні різних типів залежностей, травм, психічних захворювань, емоційної лабільності. Використання бібліотерапії рекомендується для людей, які вимушені залишили своє звичне оточення, повинні пристосовуватися до змінених умов життя (вимушені переселенці, тяжкохворі, особи з інвалідністю та інші).

Дослідження виконувалося в рамках наукової теми кафедри психології та педагогіки НаУКМА «Психологічні умови та механізми функціонування особистості в реаліях сучасного українського суспільства». Реєстраційний номер в УкрІНТЕІ - 0121U114361. Науковий керівник проф. В. М. Чернобровкін.

ЛІТЕРАТУРА

1. A Brief History of Bibliotherapy - SparkPress. *SparkPress*.
Режим доступу: <https://gosparkpress.com/a-brief-history-of-bibliotherapy/>

2. Ковальчук С. П. Книга у подоланні стресових ситуацій сьогодення. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія*. 2015. Вип. 21(2). С. 121–126. Режим доступу: Ковальчук С. П. - Книга у подоланні стресових ситуацій сьогодення (2015) (irbis-nbuv.gov.ua)

3. Горностай П. П. Бібліотерапія. *Велика українська енциклопедія*. URL: <https://vce.gov.ua/Бібліотерапія>

4. Цюра М. Роль бібліотерапії в соціально-психологічній адаптації дітей та підлітків у новітніх умовах. *Інтегровані комунікації*. 4 (Лютий 2018), 58-64. DOI: <https://doi.org/10.28925/2524-2644.2018.4.10>.

5. Марценюк М. О. Терапевтичні можливості бібліотерапії як сучасного методу психологічної допомоги. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 218-220.

Олена Василенко,

кандидатка педагогічних наук,
докторантка кафедри соціальної роботи та менеджменту
соціокультурної діяльності

Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

СФОРМОВАНІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІ УСТАНОВКИ ЯК ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сучасні орієнтири соціальної сфери, які зумовлені викликами військової агресії росії проти нашої держави висувають перед майбутніми фахівцями соціономічного профілю (соціальними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами) нові цілі й завдання, які безпосередньо зумовлені зростанням попиту на високо компетентних й харизматичних працівників, які здатні ефективно здійснювати свої професійні обов'язки на основі активного використання досягнень кращих європейських і світових соціальних практик. Майбутні українські фахівці, що працюватимуть соціальній сфері, мають оволодіти під час навчання у закладах вищої освіти не лише теоретичними знаннями (соціальні, психологічні, педагогічні), опанувати загальними та спеціальними компетентностями щодо організації соціальної роботи з різними категоріями населення та надання кваліфікованих соціальних послуг, але й навчитися усвідомлювати й адекватно сприймати нові концепції реалізації соціальної політики безпосередньо на своєму робочому місці. Вагому роль у їхньому професійному становленні та реалізації в обраній сфері відіграють навчально-професійні установки.

З'ясовано, що наукова дефініція "установка" у педагогічному словнику під редакцією С. Гончаренка трактується як "зумовлений минулим досвідом стан готовності, схильності індивіда до певної активності або дії в певній ситуації..... Установка виступає опосередкованою ланкою у взаємозв'язках потреб індивіда й середовища" [1, с. 340-341]. Тоді як під навчально-професійною установкою у загальнонауковому психолого-педагогічному контексті розуміють ставлення особистості до себе, до своєї професійної

ситуації, її прагнення відповідно до цього ставлення діяти у конкретній ситуації, що вимагає професійних дій. У нашому баченні навчально-професійна установка включає індивідуальні та групові уявлення здобувачів освіти та викладачів як про навчальну так і про майбутню професійну діяльність.

На основі узагальнення психологічних напрацювань [2] щодо сутності навчально-професійних установок було з'ясовано неоднозначність підходів у даній площині. Так, головний акцент зроблено на дослідженні передумов формування професійних установок, які безпосередньо стосуються свідомого обрання здобувачами освіти спеціальності та освітньої програми. У цьому контексті навчально-професійну установку розуміємо як свідому оцінку та ставлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності до себе, до своєї навчальної діяльності, призначеної на опанування майбутньою професією, а також сформоване внутрішнє прагнення відповідно до цього відношення діяти певним чином у конкретній ситуації щодо задоволення виконання вимог майбутньої професії та у відповідності до освітнього процесу, який організовується у закладі вищої освіти.

Можемо стверджувати, що навчально-професійна установка має включати індивідуальні та групові уявлення студентів про майбутню професійну діяльність. Тобто вона виступає як вагома частина професійної установки. З психолого-педагогічної точки зору навчально-професійні установки мають відповідати очікуванням студентів у процесі здобуття освіти за обраною спеціальністю (освітньою програмою), а також повністю відповідати напрямам суб'єктного включення у процес самопідготовки та базуватися на рефлексії й самооцінці в системі професійно-рольових очікувань здобувачів освіти соціономічного профілю.

За результатами проведеного практичного дослідження вчені [3] з'ясували, що здобувачі першого курсу мають досить низькі показники сформованості навчально-професійних установок. Це явище вважаємо цілком зрозумілим, оскільки навчаючись на першому курсі здобувачі освіти соціономічного профілю ще не зуміли усвідомити свої майбутні професійні обов'язки та функції, не бачать зв'язку між отриманими теоретичними знаннями і майбутніми професійними діями. Однак, нас насторожує той факт, що студенти випускники-

бакалаври теж не мають власного бачення цілісної системи майбутньої професійної діяльності у соціальних службах та установах. Очевидно, що їхнє професійне спрямування на обрану професію потребує корекції у напрямку вдосконалення навчально-професійних установок упродовж навчання у бакалавраті на основі поєднання теоретичної та практичної підготовки та підвищення мотиваційної складової освітнього процесу. Усе це призведе до реального вдосконалення загальних та фахових компетентностей і програмних результатів та спрямує здобувачів освіти на максимальну професійну реалізацію в обраній професії.

У підсумку наголосимо на тому, що нині назріла нагальна необхідність змінити підходи до організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю у закладах вищої освіти. Вважаємо, що варто враховувати інновації соціальної сфери, які обумовлені викликами російсько-української війни, що загострили соціально-економічні зміни в українському суспільстві. У нашому розумінні модернізація вищої освіти стимулює звернення до вирішення актуальних питань професійної підготовки здобувачів освіти, одним із яких є соціальні та психолого-педагогічні аспекти формування у студентів, які опановують спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки, 053 Психологія та 231 Соціальна робота навчально-професійних установок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
2. Подоляк Л. Г., , Юрченко В.І. Психологія вищої школи (Практикум). К. 2008, 333 с.
3. Romanovska L., Bryndikov Yu., Chovgan O., Oliynyk K., Vasylenko O., Kravchyna T. Dynamics of educational and professional attitudes formation of future social workers during studying at higher educational institution. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Volume 12. Issue 3. P. 369–387.

Ірина Гальчич,
аспірантка
спеціальності 231 Соціальна робота
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Алла Ярошенко,
докторка філософських наук,
професорка кафедри соціальної політики
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ФОРМУВАННЯ МЕДІАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У сучасному суспільстві соціальні працівники в професійній діяльності стикаються з різноманітними конфліктними ситуаціями, для вирішення яких необхідні медіаційні вміння. Навчання медіаційним навичкам у майбутніх соціальних працівників має велике значення для їхньої компетентності та професійного успіху.

Медіація, як один із методів альтернативного вирішення конфліктів, стає все більш актуальною у роботі соціальних працівників. У цьому контексті, важливо дослідити процес формування медіаційних умінь серед майбутніх спеціалістів. Варто зазначити, що медіація визначається як процес вирішення конфліктів за допомогою нейтральної третьої сторони, яка допомагає конфліктуючим сторонам знайти взаємовигідне рішення. Основними принципами медіації є добровільність участі, конфіденційність, неупередженість та саморегуляція сторін [4].

Попередні дослідження підкреслюють необхідність впровадження навчальних програм з медіаційних умінь у вищих навчальних закладах, особливо серед студентів соціальної роботи. Однак, існують виклики у практичному застосуванні цих навичок в реальних ситуаціях.

Деякі українські дослідники: Ірина Мельничук [2], Олена Корнієнко [3] та Володимир Шевчука [5], які займаються темою специфіки медіаційних умінь українських студентів та адаптації міжнародних підходів до умов українського суспільства. Їхні дослідження можуть стосуватися

У сфері соціальної сфері, медіація може використовуватися для вирішення конфліктів у сім'ях, між різними соціальними групами або у взаємодії з клієнтами та іншими сторонами. Здатність вміло вести медіацію дозволяє соціальним працівникам ефективніше вирішувати конфлікти та сприяти побудові позитивних відносин у спільноті.

Процес формування медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівників включає в себе теоретичне навчання з основ медіації, практичні тренування у проведенні медіаційних сесій, а також вивчення етичних та професійних стандартів.

Ірина Мельничук зазначила, що медіаційні уміння є ключовим елементом успішної роботи соціальних працівників у сучасному суспільстві. Здатність до медіації дозволяє їм ефективно вирішувати конфлікти, сприяти врегулюванню суперечностей та підтримувати гармонійні взаємини у спільноті. Важливою складовою медіаційних умінь є вміння слухати, сприймати інтереси різних сторін та знаходити компромісні рішення [2, с.125].

Тому, вміння медіації важливе для соціальних працівників, оскільки вони часто працюють у ситуаціях конфліктів та напружених взаємин. Медіаційні навички дозволяють їм сприяти вирішенню конфліктів шляхом сприйняття потреб та інтересів всіх сторін, допомагаючи їм знайти компромісні рішення, які враховують потреби кожної сторони. Такий підхід сприяє побудові довіри між учасниками конфлікту та сприяє створенню гармонійних взаємин у спільноті. Уміння слухати і емпатія також є важливими аспектами медіаційних навичок, оскільки вони дозволяють соціальним працівникам краще зрозуміти потреби та переживання учасників конфлікту.

У свої працях Володимир Шевчук наголошує, що для ефективного формування медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівників необхідно застосовувати різноманітні методи навчання. Серед них: рольові ігри, симуляційні вправи, практичні тренування та аналіз реальних кейсів. Важливою є також можливість стажування на практиці під керівництвом досвідчених медіаторів [5, с. 80].

Дійсно, різноманітні методи навчання є важливими для ефективного формування медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівників. Рольові ігри дозволяють студентам відтворити ситуації конфліктів та вирішити їх у невідворотному середовищі, що дозволяє їм отримати

практичний досвід і розвивати навички медіації. Симуляційні вправи дозволяють студентам реалістично відтворити процес медіації і вивчати різні стратегії та підходи до вирішення конфліктів.

А ось, практичні тренування дозволяють студентам застосовувати теоретичні знання у реальних ситуаціях та набувати навички медіації під час взаємодії з різними людьми та конфліктними ситуаціями. Аналіз реальних кейсів допомагає студентам зрозуміти різні аспекти медіації та навчитися застосовувати їх у практичних ситуаціях.

Проходження практики під керівництвом досвідчених медіаторів дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи з конфліктними ситуаціями та вивчити найефективніші стратегії та методи медіації. Такий підхід допомагає їм набути необхідні навички та впевненість у власних здібностях як медіаторів.

Щоб забезпечити ефективний розвиток медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівників, важливо включити програми з медіації у навчальні плани вищих навчальних закладів. Це може відбуватися через впровадження спеціалізованих курсів, майстер-класів та семінарів з медіації, а також шляхом співпраці з організаціями, які займаються медіацією в реальних ситуаціях.

Тому, включення програм з медіації у навчальні плани вищих навчальних закладів є важливим кроком для забезпечення ефективного розвитку медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівників. Спеціалізовані курси, майстер-класи та семінари з медіації дозволяють студентам засвоїти теоретичні знання та практичні навички, необхідні для вирішення конфліктів та сприяння гармонійним взаєминам.

Співпраця з організаціями, які займаються медіацією в реальних ситуаціях, також є корисним елементом. Це може включати стажування студентів у цих організаціях, де вони матимуть можливість отримати практичний досвід роботи з конфліктними ситуаціями та набути навичок медіації в реальних умовах.

Загальна мета таких програм полягає в тому, щоб підготувати майбутніх соціальних працівників до викликів сучасного суспільства та забезпечити їм необхідні знання та навички для ефективної медіації та вирішення конфліктів.

Олена Корнієнко відома своїми внесками в сферу медіації та конфліктології, особливо розвитку медіаційних умінь у майбутніх соціальних працівниках [3, с. 45].

Формування медіаційних умінь передбачає розвиток навичок сприйняття, аналізу та вирішення конфліктів шляхом медіації, як зазначає Олена Корнієнко, що сприяє ефективному підвищенню компетентності у вирішенні конфліктів

Медіаційні вміння є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників [1]. Розвиток цих навичок важливий для побудови взаєморозуміння та конструктивного вирішення конфліктів у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Використання методів медіації у соціальній роботі: погляд з України. Вісник соціальної роботи, 15(3),- 2021. 210-225. – Режим доступу: <http://surl.li/nxkrс>
2. Мельничук І. Розвиток медіаційних навичок серед студентів соціальної роботи: досвід України. Журнал соціальної роботи. 2018, 120-135. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/362180155_Mediacijni_navicki_navcalnij_posibnik_dla_pracivnikiv_zakladiv_socialnoi_sferi_ta_sferi_ohoroni_zdorov'a
3. Корнієнко О. Практика навчання медіаційних умінь у студентів соціальної роботи: український контекст. Український журнал педагогіки та психології, 2019, С. 45-58
Режим доступу: <http://surl.li/sdstx>
4. Петренко М. Особливості навчання медіаційних умінь у студентів соціальної роботи в умовах українського університету. *Наукові записки університету імені Шевченка*. 2022, 55-67 С. Режим доступу: https://visnyk-juris-uzhnu.com/wpcontent/uploads/2022/08/NVUzhNU_71.pdf
5. Шевчук В. Медіаційні навички у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників в Україні. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2020. 78-92 С. Режим доступу: https://uu.edu.ua/upload/Наука/naukovi_vydannia/komentar_pro_mediaciju_compressed.pdf

Богдана Здрілько,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Наталія Новікова,
старша викладачка
кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ

Соціальне проєктування є важливою технологією соціальної роботи, особливо для забезпечення взаємодії з молодим поколінням. Соціальне проєктування виступає системним підходом до вирішення соціальних проблем, що передбачає розробку та реалізацію проєктів, спрямованих на покращення умов життя окремих груп населення. У контексті роботи з молоддю, соціальне проєктування дозволяє виявляти актуальні потреби та створювати ефективні рішення для підтримки молодих людей.

Розуміння сутності соціального проєктування, його ключових принципів та етапів впровадження має велике значення для фахівців соціальної сфери. Ця технологія дозволяє не лише розв'язувати нагальні проблеми, а й залучати молодь до активної участі у суспільному житті, сприяти їх особистісному розвитку та соціальній адаптації.

Динамічні зміни сучасного українського суспільства, що ставлять нові виклики перед молоддю обумовлюють актуальність цієї теми. Соціальне проєктування як інноваційний підхід може стати ефективною відповіддю на ці запити, допомагаючи молоді знаходити оптимальні шляхи вирішення соціальних проблем.

Глибоке розуміння теоретико-методологічних засад соціального проєктування, а також практичного досвіду його застосування, дозволить фахівцям соціальної сфери підвищити якість та результативність своєї діяльності. Це сприятиме посиленню соціальної підтримки молоді та створенню умов для її всебічного розвитку.

Соціальне проєктування є одним із важливих напрямів сучасної соціальної роботи. Воно передбачає розробку та

реалізацію спеціальних проєктів, спрямованих на вирішення конкретних соціальних проблем. На відміну від традиційних форм соціальної допомоги, соціальне проєктування характеризується системністю, комплексністю та орієнтацією на отримання вимірюваних результатів [1].

Сутність соціального проєктування полягає у створенні моделі бажаного майбутнього стану соціальної системи або окремих її елементів. Це цілеспрямована діяльність, яка передбачає детальне вивчення проблеми, мобілізацію ресурсів, планування та організацію процесу впровадження проєкту, а також оцінку його ефективності.

Основними принципами соціального проєктування є: системність, комплексність, орієнтація на кінцевий результат, ресурсна обґрунтованість, залучення зацікавлених сторін, врахування соціокультурного контексту.

Процес соціального проєктування включає такі основні етапи: діагностика проблеми, визначення мети та завдань, розробка концепції проєкту, планування ресурсів та заходів, організація реалізації, моніторинг та оцінка результатів.

Соціальне проєктування з молоддю має свої особливості. По-перше, воно вимагає глибокого розуміння актуальних потреб, інтересів та проблем молодого покоління. По-друге, важливо залучати самих молодих людей до процесу розробки та реалізації проєктів, що сприятиме їх особистісному зростанню та соціальній активності.

Ключовими напрямками соціального проєктування з молоддю є: сприяння самореалізації та професійному становленню, підтримка молодіжних ініціатив, організація змістовного дозвілля, формування здорового способу життя, профілактика девіантної поведінки, розвиток лідерського потенціалу [2].

Прикладом успішного соціального проєкту з молоддю може бути "Молодіжний центр", метою якого є створення умов для різнобічного розвитку, соціальної адаптації та самореалізації молодих людей. Проєкт включає такі складові, як: консультування та психологічна підтримка, професійна орієнтація та профорієнтація, навчальні тренінги, культурно-дозвілєві заходи, волонтерська діяльність.

Важливим аспектом соціального проєктування є оцінка його ефективності. Це передбачає визначення відповідності отриманих результатів поставленим цілям, виявлення сильних та слабких сторін реалізації, аналіз зворотного зв'язку від

цільової аудиторії. Оцінка дозволяє вдосконалювати проєкти, підвищувати їх соціальну значущість та довгострокову стійкість.

Незважаючи на певні відмінності, спільним для цих підходів є розуміння соціального проєктування як комплексного, цілеспрямованого процесу, що має на меті покращення соціальної ситуації [3].

Соціальне проєктування з молоддю може реалізовуватися на різних рівнях: індивідуальному, груповому, інституційному та суспільному. На індивідуальному рівні воно передбачає розробку програм особистісного розвитку молодих людей. На груповому рівні - створення проєктів, спрямованих на підтримку молодіжних ініціатив та об'єднань. На інституційному рівні - впровадження проєктів модернізації соціальних послуг для молоді. На суспільному рівні - розробка масштабних програм молодіжної політики.

Ефективність соціального проєктування з молоддю значною мірою залежить від врахування соціокультурного контексту, особливостей цільової аудиторії та наявних ресурсів. Важливу роль відіграє також міжвідомча та міжсекторальна взаємодія фахівців різних сфер, спрямована на об'єднання зусиль у вирішенні актуальних молодіжних проблем [4].

Соціальне проєктування є важливою технологією соціальної роботи, що дозволяє ефективно вирішувати актуальні проблеми молодого покоління. Ця діяльність передбачає системний та комплексний підхід до розробки та впровадження спеціальних проєктів, орієнтованих на позитивні зміни в житті молодих людей.

Основою соціального проєктування з молоддю є глибоке розуміння їхніх потреб, інтересів та проблем, а також активне залучення самих молодих людей до процесу проєктування. Ключовими напрямками такої роботи є сприяння самореалізації, підтримка молодіжних ініціатив, організація дозвілля, профілактика девіантної поведінки тощо [5].

Важливим аспектом соціального проєктування є оцінка його ефективності, що дозволяє вдосконалювати проєкти та підвищувати їх соціальну значущість. При цьому слід враховувати різні рівні впровадження проєктів - від індивідуального до суспільного.

Ефективність соціального проєктування з молоддю значною мірою залежить від врахування соціокультурного

контексту, особливостей цільової аудиторії та ресурсного забезпечення. Важливу роль відіграє також міжвідомча та міжсекторальна взаємодія фахівців, спрямована на об'єднання зусиль у вирішенні актуальних молодіжних проблем [6].

Глибоке теоретичне розуміння соціального проектування як технології соціальної роботи з молоддю, а також оволодіння практичними навичками її реалізації, дозволить фахівцям соціальної сфери підвищити якість та результативність своєї діяльності. Це сприятиме посиленню соціальної підтримки молоді та створенню умов для її всебічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кривачук, А. В. Менеджмент соціальної роботи з молоддю [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/369885155/>
2. Онищенко, К. С. Соціальне проектування в системі самореалізації учнівської молоді [Електронний ресурс]. 2020. Режим доступу: <https://dspace.znu.edu.ua/12345/4391/>
3. Бутенко, К. О. Технології соціальної роботи з молоддю [Електронний ресурс] / К. О. Бутенко. 2023. Режим доступу: <https://dspace.nau.edu.ua//NAU/60929/>
4. Васютинський, Є. В. Соціальна реклама як технологія соціальної роботи з молоддю [Електронний ресурс]. 2021. Режим доступу: <https://dspace.znu.edu.ua//12345/6161/>
5. Соболева, К. В. Технології соціальної роботи з молоддю, яка зловживає алкоголем [Електронний ресурс]. 2020. Режим доступу: <https://dspace.nau.edu.ua/NAU/45324/1/>
6. Павлик, Н. П. Молодіжна соціальна робота як навчальна дисципліна [Електронний ресурс] Актуальні проблеми соціальної сфери: зб. ст. студ. і викл. 2022. Вип. 12. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/35306/1/>

Катерина Корольова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Олег Блінов,
доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

На сьогодні в Україні зареєстровано 1,2 млн ветеранів, а після завершення війни, включно з членами родини, їх кількість зросте до 5-6 млн осіб. Понад 100 тисяч ветеранів мають статус особи з інвалідністю. Повернення до цивільного життя для ветерана - це перехід в іншу реальність, яка є складною. Тому вони потребують підтримки та допомоги у вирішенні простих, на думку цивільних людей, питань. Соціально-психологічний супровід є оптимальним варіантом роботи, завдяки якому можна значно підвищити відсоток успішності реадаптації до цивільного життя.

Соціально-психологічний супровід ветерана - це комплекс інтегрованих заходів, спрямованих на систематичну підтримку та реабілітацію осіб, які повернулися з військової служби.

Основною метою цього супроводу є забезпечення успішної адаптації ветеранів до умов мирного життя, подолання психологічних труднощів, зумовлених травматичним досвідом, а також сприяння їх соціальній інтеграції та включенню в громадське життя [4].

Кейс-менеджмент у соціальній роботі є інноваційною технологією, спрямованою на індивідуальне вирішення проблем і підтримку клієнтів у складних життєвих ситуаціях.

Основна сутність поняття полягає у впровадженні систематичного підходу до кожного клієнта, орієнтованого на його потреби, ресурси та цілі.

Метою кейс-менеджменту як методу є підвищення якості, забезпечення економічно обґрунтованої вартості потрібних клієнтові послуг, а також забезпечення необхідною

індивідуальною підтримкою для продовження життя у власній громаді [2].

Ветеранський кейс-менеджмент спрямований на забезпечення ветеранів та їх сімей всебічною підтримкою та допомогою у всіх аспектах життя, включаючи фізичне та психічне здоров'я, освіту, житлові питання, трудову реабілітацію, адаптацію до цивільного життя та багато іншого.

Ветеранський кейс-менеджмент - це послуга, яка надає персоналізовану підтримку ветеранам, допомагаючи їм орієнтуватися та отримувати доступ до ресурсів з таких питань, як психічне здоров'я, житло, працевлаштування та соціальна реінтеграція. Він включає оцінку індивідуальних потреб, розробку індивідуальних планів, координацію послуг, адвокацію і постійний супровід, щоб забезпечити ветеранам стабільність і благополуччя в їхньому житті після закінчення служби [5].

У ветеранському кейс-менеджменті алгоритм ведення справи складається з таких кроків:

1. Встановлення контакту. Це складний процес для кейс-менеджера, адже кожен ветеран має свій унікальний досвід, пов'язаний з військовою службою, що включає стресові та травматичні події. Також іноді ветерани відчувають стигматизацію і сором, що зменшує їх бажання звертатися за допомогою. Деякі ветерани можуть мати упередження щодо соціальних служб або побоювання, що їхні проблеми не будуть зрозумілі. Додатковим бар'єром в комунікації є різниця у стилях спілкування, ветерани звиклі до військової ієрархії та специфічної термінології, можуть мати труднощі з відкриттям своїх емоцій у більш неформальних обставинах. Кейс-менеджер має створити атмосферу безпеки та підтримки, щоб заохотити ветеранів до відкритого спілкування та співпраці.

2. Опис випадку. Опис випадку передбачає збір інформації (за допомогою інтерв'ю, спостереження) про життя клієнта (ПІБ, вік, сімейний стан, попереднє місце проживання, освіта, зайнятість), його проблеми та історію їх розвитку, стан здоров'я тощо.

3. Аналіз випадку, оцінка потреб. Під час аналізу кейс-менеджер аналізує усвідомлені та неусвідомлені проблеми клієнта, його потреби та ресурси, а також ресурси організації, до якої він звернувся.

4. Розробка індивідуального плану допомоги. Під час підготовки індивідуального плану допомоги визначаються

потрібні послуги та їх постачальники, визначається періодичність зустрічей / графік консультацій. План – цілі, завдання / кроки та терміни їх виконання – має бути реалістичним. Планування здійснюється з урахуванням доступних ресурсів. План формується спільно з клієнтом, необхідно обговорювати усі деталі – він / вона мають погодитися з ним саме як зі своїм планом дій. Цей етап завершується укладанням угоди про отримання послуг та підписанням поінформованої згоди.

5. Виконання плану, моніторинг та оцінка. Виконання плану здійснюється клієнтом самостійно або під супроводом, відбувається переадресація клієнта. Під час виконання плану відбуваються періодичні робочі зустрічі клієнта і фахівця, що веде випадок (кейс-менеджера). Особисті контакти також здійснюються телефоном або за допомогою електронного зв'язку. Під час виконання плану здійснюється моніторинг реалізації плану – хід його впровадження. В разі необхідності план корегується. Слід зазначити, що оцінювання дієвості плану та дій може проводитися за участі клієнта на різних етапах кейс-менеджменту.

6. Завершення роботи з випадком. На цьому етапі аналізуються результати, досягнуті завдяки виконанню індивідуального плану. Справа або закривається, або, в разі потреби, складається новий індивідуальний план, адже кейс-менеджмент це не завжди лінійний процес, він може бути циклічним.

Звісно ветеранський кейс-менеджмент має свої як позитивні, так і негативні сторони, які важливо враховувати при його впровадженні та реалізації.

Однією з найбільших переваг кейс-менеджменту є персоналізована допомога, адаптована до потреб конкретного ветерана. Це дозволяє врахувати всі особливості особистості, включно з психологічними, фізичними та соціальними аспектами. Завдяки чому забезпечити максимально ефективну підтримку та зменшити ризик того, що потреби ветерана будуть проігноровані або залишаться без належної уваги.

Кейс-менеджмент передбачає координацію різних видів допомоги, таких як медична, психологічна, соціальна, юридична і професійна, що також є великою перевагою, адже це дозволяє ветеранам отримати всебічну підтримку в одному місці, знімаючи з них тягар пошуку різних послуг самостійно. Наявність одного координаційного центру спрощує процес

відновлення та знижує стрес. Також кейс-менеджмент не тільки допомагає подолати проблеми, але й акцентує увагу на сильних сторонах та навичках ветеранів. Це допомагає ветеранам знову знайти себе і побачити перспективи для самореалізації, що має позитивний вплив на їхній психологічний стан і відчуття власної гідності

Загалом кейс-менеджмент допомагає ветеранам відновити зв'язок із суспільством, налагодити відносини з близькими та інтегруватися в мирне життя. Це особливо важливо для тих, хто після війни відчуває себе відокремленим або втратив соціальні зв'язки.

Важливо що ветерани беруть активну участь у прийнятті рішень щодо свого майбутнього. Це дозволяє їм бути залученими до процесу адаптації, а не просто пасивно отримувати допомогу. Такий підхід сприяє мотивації та залученню ветеранів до активної роботи над своїм відновленням. А допомога може тривати стільки часу, скільки потрібно для досягнення повної інтеграції у суспільство, що дозволяє уникнути короткострокових рішень та рецидивів психологічних проблем.

Але ветеранський кейс-менеджмент потребує значних ресурсів, як людських, так і фінансових. Для ефективної реалізації необхідні професійні кейс-менеджери, що володіють різними компетенціями, а також наявність достатньої кількості спеціалістів із різних сфер. Без належного фінансування та підтримки з боку держави або громадських організацій цей процес може бути неповноцінним.

Також важливо враховувати, що у ветеранів може бути відсутність мотивації. Вони можуть не відчувати потреби в допомозі або мати упереджене ставлення до звернення за підтримкою через соціальні стереотипи чи почуття сорому. Це ускладнює роботу кейс-менеджерів, адже ефективність процесу залежить від готовності ветерана брати участь у своєму відновленні.

На даний момент основним негативним моментом є брак фахівців. В Україні відсутні кваліфіковані кейс-менеджери, які мають спеціалізацію у сфері роботи з ветеранами. Це впливає на доступність послуг і якість підтримки, що гальмує процес відновлення та адаптації ветеранів до мирного життя. Робота з ветеранами, які пережили бойові дії та мають посттравматичний стресовий розлад, є емоційно виснажливою для соціальних працівників. Постійна напруга може призвести

до професійного вигорання кейс-менеджерів, що негативно позначиться на якості їхньої роботи.

Отже, ветеранський кейс-менеджмент - це послуга, яка надає персоналізовану підтримку ветеранам, допомагаючи їм орієнтуватися та отримувати доступ до ресурсів з таких питань, як психічне здоров'я, житло, працевлаштування та соціальна реінтеграція. Він включає оцінку індивідуальних потреб, розробку індивідуальних планів, координацію послуг, адвокацію і постійний супровід, щоб забезпечити ветеранам стабільність і благополуччя в їхньому житті після закінчення служби. У ветеранському кейс-менеджменті алгоритм ведення справи складається з таких кроків: встановлення контакту, опис випадку, аналіз випадку, оцінка потреб, розробка індивідуального плану допомоги, виконання плану, моніторинг, оцінка та завершення роботи з випадком. Загалом кейс-менеджмент допомагає ветеранам відновити зв'язок із суспільством, налагодити відносини з близькими та інтегруватися в мирне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кейс-менеджмент. Робота з клієнтами. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://qala-project-2.gitbook.io/robo-ta-z-kl-ntami-pos-bnik/dodatki/1.-keis-menedzhment>

2. Слосанська, Г., Горішна, Н., Бибик, Д., Криницька, І. Соціальна підтримка ветеранів ветеранок російсько-української війни та членів їхніх сімей у воєнний та повоєнний час. *Social Work and Education*, 2023. Vol. 10, No. 1. pp. 47-62. DOI: 10.25128/2520-6230.23.1.5

3. Спіріна, Т., Бодня, А. (2023). Кейс-менеджмент у роботі з вразливими групами населення. *Ввічливість. Humanitas*, 2, 145–150, DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.21>

4. Тодорцева Ю. Кейс-менеджмент як метод соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.27>

5. Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід : практичний посібник / за наук. ред. Т. Титаренко, М. Дворник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. – 154 с.

Іван Пазиняк,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Ірина Прожога,

кандидатка економічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

**ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЦИФРОВОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Сучасна освіта дедалі частіше звертається до цифрових інструментів для організації як навчального процесу, так і соціальної роботи зі студентами. Цифрові освітні платформи, інтернет-технології та мобільні застосунки є невід'ємною частиною сучасного університетського середовища, що трансформує всі аспекти взаємодії між викладачами, студентами та адміністрацією. Цифровізація створює умови для більш ефективної організації соціальної роботи в університеті. Платформи для дистанційного консультування, чат-боти, онлайн-форуми та інші інструменти стають важливими елементами системи підтримки студентів. Особливістю таких технологій є те, що вони дають можливість забезпечувати студентів необхідною допомогою незалежно від місця їхнього перебування. В умовах цифрового середовища соціальні працівники можуть проводити моніторинг психологічного стану студентів, організовувати групи підтримки, а також надавати консультації з питань адаптації до навчання та особистого розвитку. Цифрові платформи дозволяють зберігати конфіденційність, а також забезпечують швидкий зворотний зв'язок зі студентами. Роль соціальних працівників в університеті в умовах цифровізації набуває нових рис. З одного боку, вони повинні бути активними користувачами сучасних технологій для налагодження комунікації зі студентами. З іншого боку, важливо зберігати елемент особистісного підходу, який є необхідним у соціальній роботі. Цифрові інструменти можуть значно полегшити роботу соціальних працівників, але водночас вони вимагають більшої компетентності у сфері інформаційних технологій. Соціальні працівники мають володіти знаннями про захист персональних

даних, оскільки цифрова робота пов'язана з ризиками, пов'язаними з безпекою інформації. Переваги впровадження цифрових технологій у соціальну роботу включають гнучкість, доступність та оперативність надання послуг. Цифрові платформи дозволяють студентам швидко отримати допомогу, зокрема у випадках психологічних чи навчальних труднощів. Окрім того, вони забезпечують рівний доступ до ресурсів для всіх студентів, незалежно від їхнього географічного місцезнаходження. Втім, цифровізація також приносить певні виклики. Однією з основних проблем є цифровий розрив — не всі студенти мають однаковий доступ до технологій та інтернету. Це створює нерівні умови для тих, хто навчається у віддалених районах або має обмежені фінансові можливості. Ще одним викликом є забезпечення захисту особистої інформації студентів у цифровому середовищі, оскільки ризики кібератак та несанкціонованого доступу до даних залишаються актуальними.

Цифровізація соціальної роботи в університетах є важливим кроком у розвитку освітніх послуг та підтримки студентів. Проте для ефективного впровадження таких змін необхідно забезпечити належну технічну підготовку, захист даних та зберігати особистісний підхід у роботі зі студентами. Лише таким чином цифрове середовище зможе стати надійним інструментом для забезпечення соціальної підтримки у сучасному університеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киричок О. М., Гнатенко Н. П. Цифрові технології в освітньому процесі: виклики та перспективи. *Педагогічні науки*. 2020. № 5. С. 32-45.
2. Мельник В. М. Соціальна робота в умовах цифрової трансформації освіти. *Науковий вісник*. 2021. Т. 12. С. 123-134.

Дмитро Поліщук,

аспірант

кафедри педагогіки і психології управління соціальними
системами ім. академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету
"Харківський політехнічний інститут"

Ольга Ігнатюк,

докторка педагогічних наук,

професорка кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами ім. академіка І. А. Зязюна,
Національного технічного університету
"Харківський політехнічний інститут"

ВИМОГИ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Діяльність викладача сучасної вищої школи досить складний та одночасно багатоаспектний чинник у сучасному світі. Суспільство завжди розглядає діяльність викладача як покликання, визначає різноманітні професійно важливі якості, а до особистості викладача висуває особливі моральні й етичні вимоги [1; 5; 6].

Педагогічна діяльність у закладі вищої освіти спрямована на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства. Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі здобувачами різних рівнів підготовки (першого, другого, третього) у ЗВО. Об'єктом педагогічного впливу у закладі вищої освіти є здобувачі вищої освіти із певними задатками, потребами, нахилами, волею, почуттями. Педагогічну діяльність у закладі вищої освіти здійснюють науково-педагогічні працівники. Це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність.

Розвиток та удосконалення рівня професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи з числа аспірантів ЗВО непедагогічного профілю виступає як

стратегічний напрям кадрової політики НТУ "ХП" - формування нової генерації молодих викладачів, викладачів-лідерів, спрямованих на особистісно-професійний розвиток і самовдосконалення, моделювання і запровадження інноваційних педагогічних технологій, педагогічних інновацій, мобільність, конкурентоспроможність, і у той же час всі перелічені характеристики пов'язані із основними напрямками реформування системи освіти на сучасному етапі.

Іван Андрійович Зязюн відзначав "...У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю - Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом" [2, с. 74].

Головною особливістю викладача вищої школи, котрий постає як суб'єкт педагогічної діяльності, є те, що він взаємодіє із навколишнім середовищем, та ставить перед собою певні завдання, та шукає всі шляхи досягнення їх у навчальному просторі.

Головне завдання науково-педагогічного працівника - навчати, виховувати, розвивати здобувачів вищої освіти. Тому основними функціями науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є навчальна, виховна, розвивальна.

Сутність навчальної функції - в організації процесу засвоєння знань здобувачами вищої освіти. Науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти як носій знань передає їх здобувачам вищої освіти, формує вміння самоорганізації навчальної діяльності [1; 6; 7].

Сутність розвивальної функції - у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу здобувача вищої освіти, його саморозкриття, самореалізації через творчість.

Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські, національні цінності вкоренилися у свідомості і поведінці здобувачів вищої освіти.

На сьогоднішній день сукупність професійно-обумовлених вимог до сучасного викладача можна розглядати як професійну готовність до педагогічної діяльності в умовах сучасного типу ЗВО. З одного боку, її складові -

психофізіологічна, психологічна та фізична готовність, а з іншого – науково-теоретична і практична підготовка як головний чинник професіоналізму.

Особливості педагогічної діяльності у закладі вищої освіти [4; 5; 6] передбачають певні вимоги до особистості науково-педагогічного працівника: 1) постійно підвищувати майстерність, наукову кваліфікацію, професійний рівень, педагогічну майстерність; 2) забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін; 3) додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, прививати їм любов до України, виховувати їх в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України; 4) додержуватися законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти; 5) досконале володіти своїм предметом, добре орієнтуватися в суміжних дисциплінах; 6) майстерне володіти методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти; 7) бути живим взірцем чеснот.

Тож, науково-педагогічний працівник повинен володіти педагогічною культурою, яка дозволяє йому орієнтуватися у багатомірному просторі міждисциплінарних проблем, уявляти взаємозв'язок закономірностей пізнання та педагогічної діяльності, адекватно сприймати зміни у професійній діяльності.

Науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти має задовольняти такі вимоги:

– висока професійна компетентність – глибокі знання й широка ерудиція науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань;

– педагогічна компетентність - ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами й технологіями навчання;

– соціально-економічна компетентність - знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, також основ соціології, економіки, менеджменту, права;

– комунікативна компетентність - культура мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами

міжособистісного спілкування.

Аналіз літературних джерел [3; 4; 6] з визначеної проблеми дослідження дозволяє визначити, що до провідних напрямів системи науково-педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії з метою формування їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розвитку та удосконаленням рівня професійно-педагогічної компетентності на підставі упровадження принципів усталеного розвитку суспільства, громадської компетентності, інноваційності, випереджаючого змісту підготовки, міждисциплінарності та практико орієнтованості професійної підготовки аспірантів як майбутніх викладачів варто віднести: *по-перше*, формування самосвідомості майбутнього викладача; *по-друге*, формування спрямованості особистості майбутнього викладача на творче здійснення своєї професійної діяльності; *по-третє*, формування необхідного комплексу професійних знань, умінь і навичок для творчого здійснення професійної діяльності педагога; *по-четверте*, формування досвіду практичної професійної діяльності педагога-лідера, заснованого на дослідницькому підході.

Досвід підготовки майбутніх викладачів з числа аспірантів університету [3; 6] свідчить, що під час викладання блоку педагогічних дисциплін аспіранти виконують індивідуальні завдання, серед яких передбачається підготовка написання статей і тез доповідей, рецензій на них, творчих есе, публічних виступів, проведення занять у ролі викладача. Виконання таких різноманітних практичних вправ, власний педагогічний досвід аспіранта доводить, що формування основ професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача неможлива без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної творчої індивідуальності, виокремлення чотирьох рівнів педагогічної творчості: *по-перше*, рівень елементарної взаємодії з аудиторією. Тут слід використовувати зворотний зв'язок, коригувати свої впливи за його результатом; *по-друге*, рівень оптимізації діяльності на заняттях, починаючи з їх планування. Творчість тут полягає в умілому підборі й доцільному поєднанні вже відомого викладачу змісту, методів і форм навчання; *по-третє*, евристичний. Аспірант (майбутній викладач) використовує творчі можливості живого спілкування

зі студентами (своїми одногрупниками); по-четверте, найвищий рівень творчості викладача характеризується його повною самостійністю. Аспіранти розуміють, що викладач може використовувати вже готові прийоми, але вкладає в них своє особисте начало.

Отже, для успішної та професійної підготовки викладачів потрібно шукати нові підходи та форми навчання, які б відповідали вимогам суспільства та мали змогу швидко пристосовуватись до навколишніх змін. Професійна підготовка викладачів спроможна підготувати висококваліфікованих спеціалістів, які б відповідали вимогам роботодавців та могли володіти ключовими компетентностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербівський Д.С. Інноваційні технології в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Вип. 2(53). С.30-33. URL: <http://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.30-33>

2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

3. Ігнатюк О.А. Організаційно-методичні особливості якісної професійної підготовки магістрів та докторів філософії педагогічних і технічних спеціальностей в умовах надзвичайно віддаленого та змішанного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: VII міжнародна науково-практична конференція 16-18 березня 2023 р.*, Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. 2023. С. 212-216.

4. Поліщук Д. В., Ігнатюк О. А. Актуальність розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі підготовки на третьому освітньо-науковому рівні в умовах закладів вищої освіти. *Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів та молодих вчених (12 жовтня 2023 р.)*. Харків : НТУ «ХПІ», 2023. С.112-115.

5. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти: монографія / за ред. О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова. Харків : ФОП Мезіна В.В., 2017. 292 с.

6. Ігнатюк О.А. Особливості викладання професійно орієнтованих та педагогічних освітніх компонентів програм підготовки аспірантів усіх спеціальностей технічного університету до інноваційної педагогічної діяльності. *Сучасна освіта України: проблеми, досвід, перспективи* : монографія / за заг. ред. В.В.Іванишин. Кам'янець-Подільський. Зклад вищої освіти «Подільський державний університет». Рига, Латвія : Baltija Publishing. С.275-285. URL: <https://onedrive.live.com/?redeem=aHR0cHM6Ly8xZHJ2Lm1zL2IvYy8wNDhhMDY5YjgyNWVknjk4L0VUb11GbDEyWDJWRnFXMV FQRHdCMDNvQjU4U0VaeExqR01Xek9obXpPVEMzN3c&cid=048A069B825ED698&id=48A069B825ED698%21s5d16183a5f764565a96d503c3c01d37a&parId=48A069B825ED698%21137&o=OneUp>

7. Терещук, В. І., Ільченко, А. М., & Семенишина, І. В. (2023). Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. *Академічні візії*, (16). URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7639008>

Вікторія Прудник,

кандидатка педагогічних наук,
викладачка соціально-педагогічних дисциплін
Комунального закладу Сумської обласної ради "Лебединський
педагогічний фаховий коледж імені А. С. Макаренка"

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Впровадження інноваційних технологій дає змогу докорінно змінити та вплинути на ефективність професійної діяльності фахівця. Майбутні фахові молодші бакалаври із соціальної роботи відчують потребу у впровадженні таких методик, які б допомагали в реалізації особистісного підходу у професійній діяльності й впровадженні сучасних технологій соціальної роботи.

Інноваційний освітній продукт має впроваджуватись поступово, починаючи із знайомства з власне ідеєю, концепцією, розробкою, метою та виклику зацікавленості до неї, що виступає потужним механізмом у створенні мотивації роботи з новим. Але, на нашу думку, лише цього буде замало, оскільки мотивація викликає бажання, потребу до процесу впровадження, але не готовність. Готовність, як результат, забезпечується здатністю фахівця ввести інновацію та активно її використовувати у практичній професійній діяльності. Отже, шлях до впровадження інноваційної технології проходить через формування мотивації та здатності до впровадження [2, с. 173].

Здатність до впровадження інноваційних технологій здобувачів освіти коледжу формується через осмислене розуміння механізму її застосування в практичній діяльності під час проходження різного роду практик в осередках надання соціальних послуг вразливим категоріям населення у територіальній громаді.

Так, здобувачі освіти третього курсу спеціальності 231 Соціальна робота під час проходження практики із соціальної роботи в осередках надання соціальних послуг мають змогу не тільки застосувати отримані в коледжі теоретичні знання на практиці, а також спробувати створити якісно новий продукт здатний удосконалити традиційні форми та методи взаємодії з клієнтами соціальної сфери.

Протягом терміну проходження практики у Лебединському міському територіальному центрі соціального обслуговування перед студентами були поставлені такі завдання: виготовити буклет "Соціальні послуги, які надає територіальний центр", розробити інформаційну листівку "На пенсії може бути цікаво" для клієнтів територіального центру, створити флаєр (рекламу) соціальних послуг центру, створити інтерактивну мапу соціальних послуг Лебединського територіального центру соціальних послуг, а також створити інформаційну картку соціальних послуг Лебединського міського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг). На перший погляд нічого складного. Проте, дані види діяльності передбачали створення якісно нового продукту з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій, здатного позитивно вплинути на якість надання соціальних послуг клієнтам центру у громаді.

Під час створення буклету, інформаційної листівки та флаєру студенти користувалися як традиційним програмним забезпеченням типу PowerPoint, Canva тощо, так і навчилися використовувати інструмент інтелект-карти (з англійської – Mind maps) для наочного структурування та яскравого відображення будь-якої інформації, упорядкування величезних об'ємів будь-яких відомостей, що сприяє більш ефективному їх переосмисленню та запам'ятовуванню. Для створення інтерактивної мапи соціальних послуг студенти користувалися різними онлайн-інструментами та платформами для картографування, наприклад, Google Maps API, що дозволяє інтегрувати картографічні дані у власний веб-сайт чи додаток. Така мапа включала супутню інформацію про місця надання соціальних послуг, наприклад, центри соціального обслуговування, лікарні, благодійні організації та інші установи.

Інтерактивна мапа соціальних послуг - це веб-застосунок або мобільний додаток, який надає користувачам зручний спосіб знаходження та доступу до соціальних послуг у їхній місцевості або регіоні. Це може бути корисним інструментом для людей, які шукають підтримку в різних сферах, таких як медична допомога, житлові послуги, програми соціальної допомоги, консультації та інші послуги. Створені студентами інтерактивні мапи включали в себе функції пошуку, фільтрації та навігації, щоб допомогти клієнтам знаходити необхідні ресурси швидко і ефективно. Також вони містили інформацію

про графік роботи, контактні дані та відгуки користувачів для додаткової зручності.

Також для створення інформаційної картки соціальних послуг Лебединського міського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) студентам потрібно було зазначити вид послуги (наприклад, догляд вдома, або представництво інтересів, або інші послуги центру), вказати адресу надання послуги, контактні дані суб'єктів надання послуги, правові умови надання, необхідні документи, зміст послуги, термін надання та умови надання послуги.

Для того, щоб майбутній фахівець соціальної сфери був готовий до впровадження інноваційної діяльності йому потрібно розвивати свою гнучкість, бути відкритим до всього нового, мати креативне мислення, цікавитись всіма новинками, що розробляються, а також не боятися впроваджувати інновації.

I. Дичківська розглядає структуру готовності до інноваційної соціально-педагогічної діяльності майбутніх фахівців як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної соціально-педагогічної діяльності, на думку I. Дичківської, передбачає усвідомлене ставлення майбутніх фахівців соціальної сфери до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних соціальних проблем. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних технологій [1, с. 75]. Якщо говорити про те, яким чином виконання вищезазначених завдань вплинуло на мотивацію здобувачів освіти до впровадження інновацій у майбутній професійній діяльності, то тут слід зазначити наступне: ідея створити інтерактивну мапу соціальних послуг як єдиний ресурс, де на карті можна знайти заклад, який надає ту чи іншу послугу неподалік від місця проживання клієнта дозволяє оцінити майбутнім фаховим молодшим бакалаврам із соціальної роботи, де і якої послуги не вистачає та спрямувати свою майбутню професійну діяльність на розвиток соціальних ініціатив.

Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань фахівця про суть і специфіку інноваційних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь та навичок із застосування

інноваційних технологій у структурі власної професійної діяльності, пов'язаний із готовністю до дослідницької діяльності. Його характеризують обсяг знань, стиль мислення, сформованість умінь і навичок спеціаліста.

Креативний компонент реалізується в оригінальному розв'язанні завдань соціальної роботи, в імпровізації, експромті; виявляється через відкритість щодо інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз фахівцями власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого [1, с. 79].

Зі зміною суспільства, його умов має змінюватись і соціальна сфера й відповідати сучасним запитам та умовам, в яких ми знаходимось. Саме тому майбутні фахівці соціальної сфери мають бути готові та відкриті до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у фахівця соціальної сфери мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення професійних цілей, здатності до творчості і рефлексії [4]. Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності майбутнього фахівця, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що процес формування готовності до інноваційної професійної діяльності, який організований викладачами соціальних дисциплін в коледжі створює всі умови для якісної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. На нашу думку, готовність фахівця соціальної сфери до інноваційної діяльності повинна визначатися такими показниками: усвідомлення потреби запровадження інновацій у власній практичній діяльності; поінформованість про інноваційні технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів; вмотивованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння соціальних інновацій та розроблення нових.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Дурманенк Є., Панченко В. Гуманістична спрямованість інноваційних процесів у соціальній педагогіці. *Соціальна педагогіка*. 2014. № 1. С. 171-175.
3. Савельчук І. Б. Науково-методологічні підходи до впровадження інновацій в практику соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2012. № 2. С. 180-186.
4. Савельчук І. Б. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. соціальна робота*. 2019. № 2 (45). С. 154-159. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.154-158.

Ольга Столярик,

докторка філософії з соціальної роботи,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Львівського національного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ТРАВМІВНИХ ПОДІЙ

В умовах війни травма, тобто фізичні, психологічні та емоційні наслідки переживання бойових дій, втрат, насильства або вимушеного переміщення, є серйозною проблемою [11]. Вона глибоко впливає на добробут людей, посилюючи вразливість як окремих осіб, так і цілих громад. Без належного реагування на травму з боку систем соціальної підтримки та охорони здоров'я існує ризик довгострокових негативних наслідків для постраждалих, що ускладнює процес відновлення та адаптації в умовах війни.

Фахівцям часто бракує належної підготовки для розпізнавання проявів травми у поведінці та життєдіяльності тих, хто її зазнав, і для розуміння природи їхньої вразливості. Це становить загрозу не лише для травмованих клієнтів, але й для самих працівників систем підтримки [7; 10].

На цей час українська система професійної освіти з соціальної роботи не приділяє належної уваги необхідності впровадження травмоінформованого підходу. Програми підготовки бакалаврів та магістрів із соціальної роботи фактично не охоплюють цей напрям, і не існує ліцензованих курсів для підвищення кваліфікацій у роботі з травмою. Однак соціальні працівники, як фахівці першої лінії, мають відігравати одну з провідних ролей у допомозі постраждалим, а відтак потребують конкретних знань про травму [7].

Метою цієї розвідки є огляд закордонних досліджень щодо професійних компетентностей, які повинні формуватися в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників для роботи з постраждалими в умовах травмівних подій.

Науковці (Berger, Quiros & Benavidez-Hatzis, 2020) [5] відзначають, що травмоінформовані підходи набувають дедалі більшої актуальності в сучасній соціальній роботі та системі охорони громадського здоров'я. Це пов'язано з тим, що значна кількість людей у суспільстві стикається з різними формами травматичних подій, пов'язаних із збройними конфліктами,

екологічними катастрофами, пандеміями, міграцією, екстремізмом та насильством, які можуть здійснювати вплив на фізичне та психічне здоров'я людини, її здатність функціонувати в суспільстві та взаємодіяти з іншими.

Ми підтримуємо погляди закордонних дослідників (Levenson, 2017; Sanders, 2021) [8; 9], які визначають травмоінформовану практику як підхід до соціальної роботи, що базується на п'яти ключових принципах: безпека, надійність, вибір, співпраця та розширення можливостей, а також повага до різноманітності. Вважається, що травмоінформовані послуги не завдають вторинної шкоди: вони уникають повторної травматизації та не звинувачують клієнтів у їхніх зусиллях контролювати травматичні реакції. Такі послуги спрямовані на пошук сили та стійкості клієнта, вселяють надію та оптимізм щодо можливості одужання або зцілення. Вони визнають постраждалих як унікальних людей, які пережили надзвичайно складні обставини й справлялися з ними в доступний для них спосіб. Таким чином, травмоінформована практика є близькою до підходу, орієнтованого на сильні сторони клієнтів [3].

Поінформованість про травму вимагає культурних і філософських змін у всіх аспектах надання послуг, починаючи від розробки їхнього змісту та визначення стандартів, до методів інформування суспільства, а також форм і засобів контролю та оцінки якості. Ці зміни мають бути реалізовані на макро- та мікрорівнях соціальної роботи. Результати досліджень (Carello & Butler, 2015; Levenson, 2020) [6; 8] підтверджують ефективність соціальних втручань, що ґрунтуються на травмоінформованій практиці. Вони вказують на зменшення симптомів травматизації у клієнтів, поліпшення їхнього повсякденного функціонування та рутин, а також зниження ризику госпіталізації або потреби в кризовому втручанні. Травмоінформована практика відрізняється від травмотерапії, оскільки її головна мета полягає не в прямому зверненні до минулих травм, а в розгляді поточних проблем у контексті травматичного досвіду клієнта [8; 9].

Ключовою концепцією травмоінформованої практики вважається перспектива "людина в оточенні". Вона допомагає соціальним працівникам усвідомити, як травма та пов'язані з нею труднощі можуть формувати неадаптивні моделі поведінки. Соціальні працівники, обізнані про травму, розуміють її поширеність і усвідомлюють, що насильство та

віктимізація можуть впливати на психосоціальний розвиток та поведінку травмованих клієнтів протягом усього їхнього життя.

Соціальні працівники повинні вміти уникати ситуацій, пов'язаних із надмірною патологією поведінки клієнтів, а також усвідомлювати складний зв'язок між бідністю, пригніченням і травмою. У своїй практиці вони повинні впроваджувати знання про травму у надання послуг шляхом (а) аналізу проблем клієнта, їхніх сильних сторін і стратегій подолання через призму травми, а також (б) реагування на повідомлення про травму або її підозру так, щоб створити атмосферу безпеки, співпраці, довіри та підтримки. Огляд результатів досліджень [1; 2; 4] дає підстави для визначення, що соціальний працівник повинен мати низку важливих знань, умінь та навичок, які дозволяють ефективно працювати з тими людьми, які пережили травматичний досвід, та сприяють створенню безпечного й підтримувального середовища для клієнтів

1. *Знання про травму та її вплив.* Соціальний працівник повинен розуміти природу травми та її різні форми (фізичні, емоційні, психологічні). Необхідно розуміти, як травма може впливати на поведінку, емоції та фізичний стан людини. Це включає розуміння таких проявів, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність, депресія та інші психосоціальні наслідки травми.

2. *Емоційна стійкість та саморегуляція.* Соціальний працівник повинен володіти високою емоційною стійкістю, щоб не втратити рівноваги в складних ситуаціях і підтримувати власне психічне здоров'я. Це також включає здатність до саморефлексії, розпізнавання власних емоційних реакцій на травматичні історії клієнтів і вміння справлятися з ними.

3. *Навички ефективного спілкування.* Здатність слухати та спілкуватися з емпатією є критично важливою: соціальний працівник повинен вміти спілкуватися без осуду, створюючи атмосферу довіри. Необхідно бути уважним до вербальних і невербальних сигналів клієнта, виявляти чутливість до його почуттів і реакцій.

4. *Безоціночність і відкритість.* Травмо-інформований соціальний працівник має ставитися до клієнтів без осуду чи упередження. Це особливо важливо, оскільки люди, що пережили травму, можуть мати певні поведінкові особливості, які важливо розуміти в контексті їхнього досвіду.

5. *Створення безпечного середовища.* Соціальні працівники повинні вміти створювати фізичне та емоційне середовище, яке є безпечним для клієнта. Це передбачає запобігання ретравматизації та врахування потреб клієнта в комфорті та підтримці.

6. *Навички кризового втручання.* Працівник повинен бути готовим до кризових ситуацій, у яких клієнт може переживати інтенсивні емоції або спалахи стресу. Необхідно мати уміння та навички швидкої оцінки стану клієнта і застосування відповідних інтервенцій для стабілізації емоційного стану.

7. *Культурна компетентність.* Соціальні працівники повинні враховувати культурні особливості клієнтів, їхні життєві цінності та досвід. Це важливо, оскільки культурний контекст може впливати на те, як люди переживають травму та шукають підтримки. Працівник має бути відкритим до різних точок зору і розуміти унікальні виклики, з якими стикаються люди з різних культур.

8. *Уміння працювати в команді.* Травмоінформований підхід вимагає співпраці з іншими фахівцями, такими як психологи, лікарі, юристи, вчителі тощо. Соціальний працівник повинен бути здатним працювати в міждисциплінарних командах, обмінюючись інформацією та координуючи зусилля для надання всебічної підтримки.

9. *Уміння та навички самопіклування.* Для соціальних працівників, які регулярно працюють з травмою, дуже важливо мати стратегії самодогляду для попередження емоційного вигорання, тому важливо вміти ставити особисті межі, брати час для відновлення та шукати підтримку в колег або професійних групах. Також слід пам'ятати про таке явище як «спільна травма» – травматичні обставини чи спільна травматична реальність, у якій перебувають як той, хто надає послуги, так і той, хто їх отримує. Наприклад, в умовах війни, соціальні працівники часто надають допомогу тим, хто постраждав, хоча самі іноді потребують підтримки та зазнають впливу масової травми.

10. *Навички виявлення травматичних симптомів.* Соціальний працівник повинен володіти уміннями та навичками оцінки психологічного стану клієнта, виявляючи симптоми травматизації або ретравматизації. Це допомагає адаптувати підхід до потреб клієнта та уникати дій, які можуть погіршити стан.

Інтеграція цих компетентностей у освітні програми з

соціальної роботи є важливим кроком для підготовки фахівців, які можуть ефективно застосовувати травмоінформовані підходи. Завданням професійної освіти в цій сфері стає підготовка фахівців, здатних задовольнити унікальні потреби вразливих груп населення, які пережили різні види травматизації в умовах війни.

Знання про травму є важливими для соціальної роботи через численні глобальні та соціальні фактори, що ускладнюють проблеми психічного здоров'я та добробуту людей. В умовах збройних конфліктів значна частина населення стикається з важкими травматичними переживаннями. Соціальні працівники, які здійснюють кризову підтримку постраждалого населення, повинні розуміти специфіку досвіду клієнтів, щоб надавати послуги у спосіб, який буде превентивним до повторної ретравматизації.

Проаналізовані закордонні дослідження підтверджують, що соціальні працівники, які володіють травмоінформованими компетентностями, здатні надавати більш якісну, чутливу та ефективну підтримку клієнтам, сприяти їхньому відновленню та покращенню якості життя. Це підкреслює критичну необхідність впровадження елементів травмоінформованої соціальної роботи в освітні програми підготовки майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Столярник О. Від розуміння до дії: трансформація соціальної роботи через травмо-інформовану підготовку. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : зб. наук. праць за м-лами XIII Міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 81-86

2. Столярник О., Семигіна Т. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828>

3. Столярник О., Семигіна, Т. Підхід, орієнтований на сильні сторони: огляд основних принципів. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 4. С. 59–67.

4. Столярник О., Семигіна Т. Соціальна робота в умовах травматизації населення внаслідок війни: практика та освіта. *Проблеми та перспективи економіки та менеджменту*: м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. Черкаси, Research Europe, 2024. С. 59-63.

5. Berger R., Quiros L., Benavidez-Hatzis J. R. The intersection of identities in supervision for trauma-informed practice: Challenges and strategies. *Trauma-Informed Supervision*. Routledge, 2020. P. 121-141.
6. Carello J., Butler L. D. Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35(3). P. 262-278.
7. Cavener J., Lonbay S. Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student experiences. *Social Work Education*. 2022. Vol. 43(2). P. 317-338.
8. Levenson J. Translating trauma-informed principles into social work practice. *Social Work*. 2020. Vol. 65(3). P. 288-298.
9. Levenson J. Trauma-Informed Social Work Practice. *Social Work*. 2017. Vol. 62(2). P. 105-113.
10. Sanders J. E. Teaching note—Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*. 2021. Vol. 57(1). P. 197-204.
11. Stoliaryk O., Semigina T. Working with ex-combatants in Ukraine: implications for local and international social work academia. *Journal of Human Rights and Social Work*. 2024. <https://doi.org/10.1007/s41134-024-00331-1>

Ірина Суровцева,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри соціології та соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
"Приазовський державний технічний університет"

УПРАВЛІНСЬКЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В умовах численних викликів, з якими стикається населення України та соціальна сфера зокрема, актуальним напрямом дослідження є вектори організаційних змін у структурі системи соціальної роботи. Організаційні зміни відбуваються завдяки проходженню установою життєвих циклів, змін персоналу, темпам засвоєння державної законодавчої політики, впливу зацікавлених груп в організації, природному чергуванню стабільності та бурхливості. Процеси деінституалізації, створення Національної сервісної служби, об'єднання центрів надання соціальних послуг виступають елементами реформування та оптимізації надавачів соціальних послуг. Невтішні показники щодо кадрового забезпечення галузі при зростанні соціальних проблем в умовах війни мають спонукати до її кадрового укріплення, особливо практичними соціальними працівниками, фахівцями із соціальної роботи, які напряду працюють з особою, сім'єю, яка потребує допомоги. Натомість у третині громад посади таких фахівців взагалі не введено. У більшості випадків їх працює недостатня кількість, що створює суттєве навантаження на одну особу (в середньому понад 5 тисяч мешканців громади має обслуговувати 1 фахівець).

Отже, сучасні соціальні служби є суб'єктами та об'єктами трансформації культурних і соціальних інститутів та потребують впевненої підтримки та допомоги. У зв'язку з майбутнім переведенням галузі 231 Соціальна робота в галузь «Соціальне забезпечення та консультування», варто подивитись на функціональний об'єм консультування в напряду використання експертного досвіду ФСР як консультанта з організаційних змін у своїх колег в соціальній сфері. Тим більше, що в затвердженому професійному стандарті "Фахівець з соціальної роботи", зазначені такі уміння та навички: "Л4.У5. консультувати співробітників підрозділу

(мультидисциплінарної команди) щодо кращих практик надання соціальних послуг".

І якщо соціальна послуга консультування спрямована на забезпечення надання різнопланових консультативних послуг сім'ям та особам, які перебувають у СЖО, для підвищення їх мотивації та спроможності, у процесі подолання чи мінімізації проблемних питань, то консультування організаційних змін виступає напрямом фасилітації та супервізі у системі соціальної роботи.

Консультування - складний, спеціально організований процес спілкування консультанта з керівником, групою службовців, спрямований на розгортання та просування можливих для них змін у певний період. Консультування - це технологія, яка часто використовується в соціальній роботі, шляхом рад, вказівки на альтернативи, у визначенні цілей і забезпеченні необхідною інформацією [1]. В країнах з транзитивною економікою (до яких належить Україна) управлінське консультування як частина консалтингових послуг, набуває особової актуальності. Стереотип, збережений від часів СРСР (запрошення консультанта з управління вважалось ознакою неспроможності керівника, свідомством його низької управлінської кваліфікації), поступово долається. В 70-ті рр. ХХ ст. в СРСР управлінське консультування здійснювалося на базі прикладних соціологічних досліджень, що дозволили виявити наступні проблеми радянських організацій: дисфункція ролей на підприємствах, недосконала організаційна структура, відмова від впровадження результатів діагностики, низький рівень бухгалтерського обліку тощо.

Управлінське консультування на даний момент розглядається як професійна діяльність, що полягає у наданні незалежних і об'єктивних порад і технічної допомоги висококваліфікованими спеціалістами організаціям з метою сприяння ідентифікації їх управлінських проблем, пошуку оптимальних рішень, впровадженні консультаційних рекомендацій. Управлінське консультування надається незалежними і професійно підготовленими фахівцями, щоб допомогти керівнику в організації діагностики, аналізі та практичному вирішенні управлінських і виробничих проблем.

Внаслідок багатоаспектності соціальної сфери, управлінське консультування наполегливіше вимагає залучення потенціалу соціології, загальної теорії управління,

психології. Активно розвивається соціологія соціальної роботи - соціологічна експертиза ефективності надання соціальних послуг; соціальне прогнозування та моніторинг якості; розробка компенсаторних соціальних механізмів мінімізації СЖО [2].

Разом з цим, існують організаційні фактори, які опираються змінам: офіційні обмеження у вигляді законів, розпоряджень; неофіційні та неформальні правила та міжорганізаційні контракти; корупція; відсутність в громадах матеріальних та людських ресурсів для нововведень. Одними з головних перешкод організаційних змін є організаційні патології (дисфункції), які умовно поділяються на два види. По-перше, патології в побудові організації (бюрократія, стагнація, панування структури над функцією, некерованість, конфлікт, кліки, несумісність особистості з функцією). По-друге, патології управлінських рішень (маятникові рішення, дублювання та ігнорування організаційного порядку, розрив між рішенням та виконанням, демотивуючий стиль керування).

Сучасний консалтинг як вид інноваційного бізнесу сприяє забезпеченню клієнтів спеціалізованим досвідом, професійними навичками оптимізації фінансово-економічної ситуації в організації. Консультування в різних галузях управління нараховує понад 100 видів (основні з них - в галузі загального і стратегічного менеджменту, інформаційних технологій, маркетингу і дистрибуції, по управлінню людськими ресурсами, по підвищенню ефективності, по загальному управлінню якістю (TQM), в галузі соціального партнерства, консультування державного сектора). Найчастіше вдаються до послуг консалтингових фірм у випадку виникнення проблем, що мають принципову новизну та вимагають нестандартних рішень. Методами управлінського консультування є суто соціологічні прийоми: діагностика, збір інформації, визначення пріоритетів проблем за допомогою інтерв'ю, аналізу документів, спостереження, анкетування, експертних оцінок, методу фокус-груп, ділових ігор.

Підготовка кваліфікованих управлінських працівників соціальної сфери, які зможуть своєчасно і уміло реагувати на зміни, що відбуваються, знаходити адекватні способи і шляхи рішення виникаючих в процесі управління проблем, - одна з важливих задач розвитку системи соціальної роботи та ЗВО, що готують здобувачів вищої освіти (в т.ч. за ОПП «Менеджмент соціальної роботи»).

Таким чином, метою управлінського консультування є запобігання опору співробітників технічним і соціальним інноваціям, аналіз цінностей організації, життєвого циклу, управлінських помилок, організаційних патологій, типових проблем, прихованих загроз.

Вплив управлінського консультування на розвиток організацій соціальної сфери завжди має багатоаспектний формат. Головними результатами управлінського консультування повинна стати оптимізація структури і системи управління, розробка рекламних і PR-компаній, запровадження ефективного документообігу, реалізація кадрової політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Суліцький В., Швед О. Консультування в соціальній роботі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім "Вініченко", 2023. С.6.
2. Лехолетова М. Методи менеджменту соціальної роботи у діяльності соціального працівника. Social work and social education. Вип.2 (7). 2021. С.51-60.

Світлана Хлєбик,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ТЕХНОЛОГІЇ МЕДІАЦІЇ І ПОСЕРЕДНИЦТВА У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Одним із чинників професіоналізму фахівця соціальної сфери є конфліктологічна компетентність. Її сформованість передбачає здатність працівника ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати проблемним та конфліктним ситуаціям, вирішувати їх на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

Конфліктологічну компетентність науковці розглядають як важливу характеристику комунікативної культури фахівця. В цьому контексті вона являє собою сукупність знань, умінь і комунікативних якостей особистості, спрямованих на регулювання комунікативної взаємодії з усіма учасниками середовища професійної діяльності. В той же час, конфліктологічну компетентність працівника соціальної сфери важливо розглядати з позицій конфлікту, як особливого виду професійного спілкування і взаємодії, який виникає при наявній несумісності поглядів, позицій та інтересів учасників.

Конфліктна компетентність - це здатність розвивати та використовувати когнітивні, емоційні та поведінкові навички, які підвищують результативність конфлікту, одночасно зменшуючи ймовірність його ескалації чи завданої шкоди. Результати сформованості конфліктної компетентності впливають на покращення якості стосунків, можливість прийняття креативних рішень та укласти довгострокові угоди щодо вирішення проблем і можливостей у майбутньому.

Соціальним інструментом, який дозволяє ефективно впливати на розвиток і появу конфліктів, унеможлиблювати їх негативні наслідки, створюючи безпечне середовище учасників спілкування, є медіація.

Медіація (посередництво) - це популярна технологія вирішення конфліктів за допомогою третьої, незалежної та незацікавленої сторони. Це процес, у якому нейтральна, вільна від негативних емоцій особа допомагає вирішити конфлікт, сприяє виробленню добровільної угоди між конфліктуючими

сторонами. В соціальній роботі медіатор полегшує спілкування між конфліктуючими сторонами, допомагає їм глибше зрозуміти їх інтереси, шукає ефективні шляхи вирішення проблеми, стимулюючи дійти власної згоди.

Вивчення технологія медіації суттєво покращує розвиток конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери через проведення практичних занять у формі тренінгу. Практичне засвоєння технології завдяки її інтерактивності, зосередженості на процесі уникнення ескалації конфліктів та універсальності у використанні дозволяє зробити процес навчання студентів орієнтованим на вирішення реальних конфліктних ситуацій, озброїти учасників тренінгу досвідом використання сучасних технологічних інструментів.

Структура тренінгових занять традиційно складається з вітальної частини, основного тренінгу, підведення підсумків і проведення ритуалу прощання. Тематика занять передбачає підвищення конфліктологічної компетентності учасників через зміну ставлення до конфлікту як виключно негативного явища. Початком трансформації стає теза про те, що конфлікт, якщо його продуктивно розглядати, може бути надзвичайно корисним. Це залежить від здатності конструктивно спілкуватися у конфліктній ситуації, адекватно формулювати зворотній зв'язок, володіти навичками активного слухання.

Наприклад, використання в тренінгу вправи на розуміння власного ставлення до конфлікту, рефлексії власної поведінки і поведінки опонента в конфлікті, вправа «Я в конфлікті» спрямовані на самоаналіз власної поведінки і відчуттів у різних конфліктах (сімейних, організаційних, внутрішньоособистісних тощо), прийняття іншої точки зору та слухання для розуміння. Вправи включають необхідність співпраці для створення рішень, які можуть стати фазою завершення конфлікту і які будуть корисними для обох сторін. Це включає в себе необхідність аналізу альтернативних рішень, розробку нових підходів для збереження гнучкості у прийнятті остаточного рішення, свідоме сприйняття позитивних можливостей для будь-якого винайденого рішення.

Співпраця для створення рішень включає спроби знайти відповіді на проблеми, які виникають у результаті конфлікту, які будуть корисними для обох сторін. Це включає в себе обдумування достоїнств альтернативних рішень, мозковий штурм з іншою особою для розробки нових підходів і збереження гнучкості, щоб ви могли отримати найкраще з будь-якого винайденого рішення.

Вправа "Картографія конфлікту" спрямована на формування навичок сприйняття і розуміння невербальних жестів і поведінку опонентів, вміння керувати власними емоціями у конфліктній ситуації та використовувати у вирішенні конфлікту найбільш конструктивні стратегії поведінкових реакцій.

Для розвитку вербальних і невербальних навичок спілкування використовуються завдання щодо підбору відео, фото- зразків прикладів різних видів спілкування з пропозицією здійснити їх інтерпретацію, продемонструвати навички конструктивного ділового спілкування і зразки неконструктивного тощо

Розвиток конфліктологічної компетентності студентів у такий спосіб створює умови для формування у них необхідних soft-skills, які будуть необхідними для успішного виконання професійної діяльності, здатності конструктивно вирішувати можливі конфлікти, де вони не будуть уникати конфліктів, а будуть вміти конструктивно їх вирішувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєнкова В. А. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Стеценко В.В., 2016, 192 с.

2. Лопатченко І. М. Медіація як сучасна технологія у вирішенні конфліктів в публічному управлінні. *Право та державне управління*, №2(35), т.1, 2019. С. 231-237

3. Кошечко Н. В. Інноваційні технології навчання студентів з педагогічної конфліктології. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, №1(7), 2018. С.31–36. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2018.7.08>

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

Аліна Будакова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Микола Криловець,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ МОЛОДІ

Україна нині, як ніколи, зацікавлена в інноваційному розвитку суспільства, тому особливої ваги набувають питання виявлення та підтримки сучасної молоді. Важливо створити сприятливе соціальне середовище для виховання особистостей з високим рівнем розвитку творчих здібностей, оскільки саме такі талановиті молоді люди формують майбутній імідж країни на міжнародній арені та є основою її інноваційного людського капіталу, презентуючи свої досягнення світовій спільноті. Ці завдання закріплені в законах України "Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді в Україні" (2005), "Про освіту" (1991), "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" (2001), "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (1993), "Про охорону дитинства" (2001), а також в Указі Президента "Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді" (2010), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006 - 2010 роки (2006) та Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000) [2]. У цих державних документах підкреслюється, що освіта і виховання молоді є надзвичайно важливими для забезпечення інтелектуального та творчого потенціалу України.

Актуальність соціально-педагогічної підтримки молоді обумовлена значною кількістю соціально-психологічних

труднощів, з якими вони стикаються. Серед таких проблем виділяються: труднощі у спілкуванні з однолітками, конфлікти у взаємодії з вчителями, непорозуміння з батьками, прояви девіантної поведінки, а також відсутність навичок соціальної поведінки на різних рівнях - від побутового до громадського [1]. Крім того, потреба в соціально-педагогічному супроводі молоді підкреслюється необхідністю включення у структуру розвитку їхніх здібностей компоненту "дозвілля", який охоплює культурно-освітні умови, емоційний клімат, спеціальні навчальні програми та матеріальне забезпечення.

Такі науковці, як Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлебик, вважають, що соціальний захист обдарованих дітей ґрунтується на врахуванні ключових підходів, які визначають діяльність соціальних інститутів щодо збереження унікальності та розвитку здібностей, талантів, загальної й спеціальної обдарованості. Ці підходи також включають визначення видів обдарованості за допомогою специфічних методик діагностики, розроблених у зарубіжній та вітчизняній науці й практиці. Серед основних підходів виділяються [3]: охоронно-захисний (захисні дії держави щодо обдарованої дитини), соціально-педагогічний (створення умов для розвитку обдарованості спеціально підготовленими фахівцями), соціально-психологічний (передбачає розробку форм і методів психологічної підтримки обдарованих дітей із соціально-позитивною спрямованістю), соціально-інтегративний (передбачає диференціацію й індивідуалізацію форм організації навчання, розробку різнорівневих програм для активації пізнавально-творчого потенціалу обдарованої дитини). Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей також включає оптимізацію взаємодії дитини з її найближчим соціальним оточенням.

Дослідник Ю. О. Тарабукін пропонує розглядати поняття соціального захисту молоді у широкому розумінні. Він відзначає, що провідна мета соціального захисту молоді — допомогти молодим людям набути почуття власної гідності вірою у свої сили, бажання власною працею досягти кращого життя, а не пасивно очікувати його. Він звертає увагу, що соціальний захист можна розглядати у чотирьох аспектах [6] :

– захист самого процесу формування і розвитку особистості молодої людини, який спрямований на забезпечення сприятливого для всіх молодих людей проходження через кожен з етапів розвитку;

– захист середовища формування та розвитку особистості. Увага державних інститутів повинна бути зосереджена на середовищі проживання людини, його екологічних елементах, вирішенні соціальних, економічних та моральних проблем середовища;

– захист прав молоді людини;

– цільовий соціальний захист. По-перше, це допомога молодим людям, сім'ям, організаціям, що працюють з молоддю, для вирішення чітко окреслених завдань. По-друге, це постійна допомога тим, хто не в змозі без неї прожити, перебуває на межі бідності.

Практика соціально-педагогічної діяльності дозволяє виокремити такі моделі соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю групи ризику, які опинилися у важкій життєвій ситуації [5]: - патерналістська модель взаємин, згідно з якою соціальний педагог сприяє позитивному розвитку людини (клієнта) так само, як батько сприяє розвитку дитини. Маючи професійні знання та навички, він задовольняє їх потреби, приймаючи рішення в системі можливої допомоги, а людину - пасивно й дисципліновано виконувати всі розпорядження соціального педагога. Авторитарні (патерналістичні) дії можуть бути виправдані, якщо вони дійсно сприяють благові людини і коли вона не має достатньо знань, щоб мати власне судження. Проте, сьогодні влада професіонала обмежується бажанням людини контролювати ситуацію. Активність обумовлена як високим рівнем інформованості сучасної людини, так і особливостями соціально-педагогічної діяльності; - контактна модель передбачає рівноправні стосунки між соціальним педагогом і людиною у процесі вирішення питань морального характеру. Необхідною передумовою співпраці, є моральна домовленість, тобто «моральний контакт» стосовно прав та обов'язків між обома сторонами. З контактним підходом пов'язаний принцип поінформованої згоди, згідно з яким людини (клієнт) має право сам визначати ступінь ризику, на яку він іде для покращення свого становища. Ця модель фіксує мінімальні етичні вимоги до стосунків професіонала і клієнта: вона уточнює поле діяльності фахівця, акцентує на тому, що не можна робити, щоб не зашкодити клієнтові, але не уточнює питання подальшої діяльності спеціаліста; - інструментальна модель, у межах якої соціальний педагог займає нейтральну, позаетичну позицію, в якій його послуги продаються і купуються, як будь-

який інший товар. Він не відмовляє у педагогічній діяльності, жодній вимозі клієнта, якщо вона не суперечить законові. Зважаючи на те, що перевага економічних інтересів над професійними дуже часто виявляється у прихованих формах, цю модель необхідно враховувати у соціально-педагогічній діяльності; – персоналістична модель передбачає такі ситуації, за яких ідеальні стосунки між соціальним педагогом і клієнтом вимагають більшого, ніж формальне виконання контракту. Кожен клієнт хоче мати справу з професіоналом, котрий володіє моральними чеснотами, а професіонали надають перевагу добросовісним клієнтам. Згідно із сучасними етичними теоріями, чесноти – це не лише здатність діяти певним чином (справедливо, чесно, розсудливо, помірковано), а й здатність до відповідних етичних почуттів (наприклад, справедлива і мужня людина схильна обурюватися, стикаючись із несправедливістю). Сучасна практика вимагає від професіонала практичної мудрості, мужності, справедливості, поміркованості, чесності, співчутливості, професійної компетентності.

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка обдарованих учнів полягає у створенні безпечного, сприятливого для розвитку середовища та позитивного емоційного клімату. Вона повинна ґрунтуватися на таких ключових аспектах: врахуванні психологічних особливостей обдарованих дітей; своєчасній діагностиці їхніх унікальних здібностей, особливо в контексті роботи з дітьми з девіантною поведінкою; а також на проведенні просвітницької діяльності, спрямованої на формування суспільного розуміння важливості та проблем, пов'язаних із підтримкою обдарованості в українському суспільстві [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного і порівняльного аналізу: монографія / О. Є. Антонова. Житомир : ЖДУ, 2005. 456 с.

2. Закон України "Про позашкільну освіту" від 22 червня 2000 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua

3. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посіб. / За ред. Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. К. : ІЗМН, 1997. 300 с.

4. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. URL: http://www.ebooktime.net/book_156_glava_91

5. Соціальна педагогіка: електронна бібліотека Уманського університету. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/270>

6. Циганкова Е. Обдарованість як проблема. *Психопрофілактика*. К. : Редакція загально-педагогічних газет, 2003. 112 с.С. 54-65.

Катерина Венцова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Тургенєва,

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

**ОСОБЛИВОСТІ ВЛАШТУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ,
ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ:
ДОСВІД КРАЇН ЄС**

Проблематика влаштування дітей-сирит та дітей, позбавлених батьківського піклування, є надзвичайно актуальною в сучасному світі, виступаючи важливим соціальним та гуманітарним викликом. Трансформації у політичних, соціальних та економічних умовах багатьох країн, зокрема через воєнні конфлікти, міграційні кризи, бідність та інші суспільні катаклізми, призвели до збільшення кількості дітей, які потребують соціального захисту та спеціальних умов для повноцінного розвитку.

В Європейському Союзі питання влаштування дітей-сирит привертає значну увагу завдяки розвиненим механізмам правової та соціальної підтримки. Проте, навіть у найбільш розвинених державах проблема залишається актуальною, оскільки інституційні методи догляду не завжди забезпечують оптимальні умови для психологічного, емоційного та соціального розвитку дітей. Дослідження свідчать, що діти, які виховуються в інтернатах, часто стикаються з труднощами соціальної інтеграції, емоційними травмами та мають підвищений ризик розвитку психічних і поведінкових проблем у майбутньому [4; с. 39].

Сімейні форми виховання, такі як усиновлення та прийомна сім'я, визнані більш ефективними, проте вони вимагають розвиненої системи соціальної підтримки та контролю, що може бути викликом для деяких країн. Необхідні кваліфіковані фахівці, постійне навчання прийомних батьків, психологічний супровід як для дітей, так і для сімей.

Сучасні підходи до вирішення цієї проблеми в ЄС спрямовані на забезпечення найкращих інтересів дитини,

базуючись на її потребах у сімейному оточенні та стабільності. Створення умов для всебічної підтримки дітей-сиріт є ключовим компонентом забезпечення їхнього гідного майбутнього. Інтеграція цих дітей у суспільство на ранніх етапах розвитку сприяє формуванню соціально активних громадян з належною підтримкою та можливостями для успішної соціальної адаптації. Таким чином, актуальність цього питання пов'язана не лише із соціальним захистом, але й із загальним добробутом суспільства.

Для ефективного вирішення проблеми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно не лише впроваджувати сучасні соціальні підходи, але й забезпечити належну правову основу, яка гарантуватиме захист прав цих дітей. Важливу роль у цьому процесі відіграють правові засади, що регулюють порядок влаштування дітей у сім'ї та інші форми опіки. Саме на ці правові аспекти зосередимо увагу далі, аналізуючи міжнародні та національні нормативні акти, які діють у країнах Європейського Союзу [6; с. 207].

Правові засади влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в країнах ЄС базуються на міжнародних та національних нормативних актах, спрямованих на захист прав дітей та забезпечення їхнього благополуччя. Основним принципом є визнання права кожної дитини на сімейне оточення та повагу до її найкращих інтересів.

Одним із ключових документів, що регулює права дітей, є Конвенція ООН про права дитини [2], ратифікована всіма країнами ЄС. Цей документ гарантує право кожної дитини на захист, догляд та сім'ю. Стаття 20 Конвенції визнає, що дитина, позбавлена сімейного оточення, має право на особливий захист та допомогу з боку держави. Держави-учасниці зобов'язані забезпечити альтернативні форми опіки, такі як усиновлення, прийомна сім'я або інституційне влаштування.

Важливою є також Гаазька конвенція про захист дітей та співробітництво у сфері міжнародного усиновлення [3], яка визначає стандарти для міжнародного усиновлення та забезпечує захист прав дітей під час цього процесу. Країни ЄС активно використовують ці міжнародні механізми для регулювання процесу усиновлення на національному та міжнародному рівнях.

У кожній країні ЄС існують власні правові механізми, що визначають порядок влаштування дітей-сиріт. Наприклад, у Франції законодавство акцентує увагу на прийомних сім'ях, які мають спеціальні соціальні гарантії та державну підтримку. Відповідно до закону, діти-сироти або діти, позбавлені батьківського піклування, мають бути влаштовані у прийомні сім'ї, коли це можливо.

У Німеччині функціонує розгалужена система соціальних служб, яка координує процеси усиновлення та прийомної опіки. Закон про захист дітей та молоді чітко регламентує права дитини, яка опинилася в складних життєвих обставинах, та забезпечує відповідні соціальні та психологічні послуги.

Скандинавські країни, зокрема Швеція та Норвегія, впровадили комплексні системи підтримки дітей-сиріт, де пріоритет надається усиновленню та прийомним сім'ям. Законодавство цих країн акцентує увагу на сімейному вихованні та захисті психологічного благополуччя дитини [5; с. 230].

На рівні Європейського Союзу діють директиви, спрямовані на гармонізацію правових норм щодо захисту дітей у всіх країнах-членах. Однією з таких є Європейська конвенція про захист прав дітей, яка визначає основні принципи охорони дітей та молоді в ЄС.

Загалом, правові засади влаштування дітей-сиріт у країнах ЄС орієнтовані на забезпечення кожній дитині можливості виховання в сімейному оточенні, мінімізуючи негативні наслідки інституційної опіки.

Розуміння правових основ, які регулюють влаштування дітей-сиріт у країнах ЄС, дозволяє оцінити широку систему гарантій та захисту прав дітей. Проте не менш важливим є практична реалізація цих правових механізмів. Різні моделі влаштування дітей-сиріт, що існують у ЄС, забезпечують не лише юридичну, але й психологічну та соціальну підтримку, орієнтуючись на найкращі інтереси дитини. Далі проаналізуємо основні моделі, які використовуються в країнах ЄС для вирішення цієї проблеми, та їхню ефективність.

У країнах Європейського Союзу застосовуються різні моделі влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Основні моделі включають інституційну опіку, прийомні сім'ї, усиновлення та альтернативні форми, кожна з яких має свої особливості і спрямована на забезпечення найкращих інтересів дитини.

Інституційна опіка, або виховання дітей у спеціалізованих закладах, таких як дитячі будинки, є традиційною формою влаштування. Проте в країнах ЄС цей підхід поступово скорочується через численні дослідження, які вказують на негативні психологічні наслідки для дітей. Інституційне виховання часто не забезпечує належної емоційної підтримки та індивідуального розвитку, що може призвести до соціальної ізоляції та труднощів у майбутньому житті. Тому багато країн ЄС активно реформують свої системи, зменшуючи роль інституцій на користь сімейних форм влаштування [1; с. 60].

Модель прийомної сім'ї вважається пріоритетною в країнах ЄС, оскільки забезпечує дитині природні умови розвитку та зростання. Прийомні батьки отримують державну підтримку, навчання та консультації. У Франції прийомні сім'ї є основною формою влаштування, і держава активно підтримує їх як фінансово, так і через соціальні служби. У Великобританії та Німеччині діє розвинена система прийомних сімей з гарантованою психологічною допомогою.

Усиновлення є ще однією важливою моделлю. Цей процес надає дитині можливість стати повноправним членом нової родини. Усиновлення буває внутрішнім та міжнародним, останнє регулюється Гаазькою конвенцією. Італія, наприклад, є однією з провідних країн у сфері міжнародного усиновлення.

Окрім прийомних сімей та усиновлення, впроваджуються альтернативні форми, такі як патронатні сім'ї та різні спільноти. Патронат передбачає тимчасове влаштування дитини у сім'ю з метою збереження зв'язків з біологічною родиною. У Скандинавських країнах популярні малі групові будинки для дітей, де вони отримують індивідуальний догляд в умовах, наближених до сімейних.

Основні моделі влаштування дітей-сиріт у країнах ЄС спрямовані на забезпечення найкращих інтересів дитини, з пріоритетом на сімейних формах виховання. Прийомні сім'ї та усиновлення є найбільш популярними, проте інституційна опіка та альтернативні підходи також застосовуються, коли інші варіанти неможливі або тимчасово недоступні [7].

Аналіз проблеми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у країнах Європейського Союзу свідчить про значні зусилля, спрямовані на забезпечення їхніх найкращих інтересів. Правові засади, базовані на міжнародних конвенціях та національному законодавстві, створюють міцну основу для захисту прав дітей.

Перехід від інституційної опіки до сімейних форм виховання відображає сучасні тенденції та науково обґрунтовані підходи до розвитку дитини. Моделі прийомних сімей, усиновлення та альтернативні форми опіки демонструють ефективність у забезпеченні психологічного, емоційного та соціального благополуччя дітей. Проте реалізація цих моделей вимагає постійної підтримки з боку держави, кваліфікованих фахівців та розвиненої інфраструктури соціальних послуг. Важливою залишається потреба в адаптації та вдосконаленні правових та соціальних механізмів, щоб відповідати викликам сучасності та забезпечувати гідне майбутнє для кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака О. Зарубіжний досвід соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і можливості його використання в Україні. *Підприємництво, господарство і право*. 2020. № 1(287). С. 59-64.
2. Конценція про захист дітей та співробітництво в галузі міждержавного усиновлення. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_365#Text (дата звернення: 17.04.2024 р.).
3. Конвенція про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 26.04.2024 р.).
4. Марова С., Токарева В., Николаєва В. Європейський досвід імплементації реформи деінституалізації державної системи утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Менеджер*. 2019. № 1(82). С. 38-49.
5. Москаленко О. Процес деінституалізації виховання дітей-сиріт в Європейській практиці: досвід для України. *Наукові пошуки* : зб. наук. пр. молод. уч. 2021. Вип. 7. С. 245-333.
6. Пленюк М. Деякі форми міжнародного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Приватне право і підприємництво*. 2018. Вип. 18. С. 205-208.
7. Україна без сиріт можлива: Юрій Маринчак про сирітство, інтернатну систему, усиновлення і соціальну відповідальність URL: <http://favoritekherson.co/2019/11/19/u> (дата звернення: 11.05.2024 р.).

Оксана Жукова,

докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри педагогіки
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

**SOCIAL PROTECTION OF SCHOOLCHILDREN WITH PTSD:
PROBLEMS AND PROSPECTS OF SUPPORTING VULNERABLE
CATEGORIES IN UKRAINE**

Schoolchildren with post-traumatic stress disorder (PTSD) belong to the category of vulnerable categories of the population. They have a sufficient number of problems that require competent resolution.

Aggression, depression, anxiety, fear are some of the signs of their emotional instability. These emotional experiences are manifested in their behavior and affect the process of interaction in society.

Possible risks of stigmatization and social isolation are aggravated by cognitive impairments, since schoolchildren with PTSD have a weak ability to store, accumulate and reproduce information. Their attention span is not high enough. This is a prerequisite for their academic failure. Emotional instability in combination with obvious problems in the learning process can lead to difficulties in integration and reintegration in the school community, up to the isolation of the child and bullying by classmates. Lack of sympathy and empathy from the external environment (schoolchildren, teachers) leads to the manifestation of real, moral, neurotic types of anxiety [2; 3].

These reasons [1; 4] are the basis for providing help from doctors, psychologists, social workers, and teachers.

Schoolchildren with PTSD caused by various reasons need legal and social protection. The areas of social protection for this category may include:

- coordination of actions between teachers and social services as intermediaries between the school and other organizations that can provide support and assistance to children with PTSD;
- cooperation with family members to ensure comprehensive interaction in the "teacher" - "parent" system;
- social integration, which involves the work of the teacher with the class to include schoolchildren in various types of activities through participation in school, class, local/city/regional

events, project activities, as well as the creation of a favorable psychological atmosphere based on support and understanding;

- professional training of personnel (teachers, psychologists, social workers who have mastered the methods and techniques of working with children with PTSD) at the level of state programs and participation in additional advanced training programs (seminars, conferences, trainings);

- training of schoolchildren themselves to develop and self-develop their stress-resistance skills as such responses of the human body that will allow it to cope with the situation without negative physiological or psychological consequences and express its own emotions in a healthy way;

- differentiation and individualization of the learning process through the preparation of tasks adapted for children with PTSD;

- creation of correction programs.

Among the main problems of supporting schoolchildren with PTSD in Ukraine are the following:

- lack of financial support from the state and organizations for the development and implementation of assistance and rehabilitation programs;

- shortage of high-quality programs for social protection and behavior correction for schoolchildren with PTSD due to limited funding;

- lack of consideration of the specific characteristics of schoolchildren with traumatic experience in general correction programs;

- unpreparedness of professional personnel to solve this problem at the level of teachers, school psychologists, social workers;

- hushing up the problem by the child's environment (family, school community) due to public opinion/condemnation.

The prospects for supporting children with PTSD are:

- development of the foundations of social and legal protection to ensure opportunities to have guaranteed access to any type of assistance (legal, medical, psychological);

- development of special correction programs (psychotherapeutic; creative therapy; physical rehabilitation and activity; family support and therapy; emotional regulation; social adaptation and integration; bullying prevention; academic support);

– consolidation of efforts of family, school, social services, psychologists, doctors, lawyers as an interdisciplinary team/center for overcoming and preventing PTSD in schoolchildren.

Thus, the problem of overcoming and preventing PTSD in schoolchildren is complex. It requires the unification of efforts of highly qualified specialists from various fields of knowledge. An interdisciplinary approach and research in this vein will form the basis for developing tools to identify this phenomenon, as well as for diagnosis, prophylaxis and prevention of it.

LITERATURE

1. Bandelow B., Michaelis S., Wedekind D. (2017) Treatment of anxiety disorders. Dialogues. *Clin Neurosci*: 19(2):93-107.
2. Craske MG., Stein M.B. (2016) Anxiety. *Lancet*: 388:3048-3059.
3. Juruena M. F., Eror F., Cleare A. J., et al. (2020) The role of early life stress in HPA axis and anxiety. *Adv Exp Med Biol*: 1191:141-153.
4. Szuhany K. L., Simon N. M. (2022) Anxiety disorders: A review. *JAMA*: 328(24):2431-2445.

Тетяна Зінюк,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,

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

**ТЕХНОЛОГІЯ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ
У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Сучасне суспільство стикається з численними викликами, які впливають на різні аспекти життя сімей. Особливо гостро ці виклики проявляються у сім'ях, що перебувають у складних життєвих обставинах. Такі сім'ї часто стикаються з соціальними, економічними, психологічними та освітніми проблемами, які вимагають комплексної підтримки та допомоги.

Соціально-економічні кризи, війни, міграційні потоки, епідемії, збільшення числа осіб із залежностями тощо – усе це призводить до зростання числа вразливих категорій населення, яким потрібна кваліфікована соціальна підтримка.

Підтримка інституту сім'ї є завданням реалізації державної соціальної політики, основна мета якої полягає у створенні та забезпеченні сприятливих умов для всебічного розвитку сім'ї та її членів, повної реалізації сім'єю своїх функцій та поліпшення їхнього рівня життя, підвищення ролі сім'ї як основи суспільства [2].

В умовах України, де рівень соціальної нерівності продовжує збільшуватися, а соціальні служби залишаються недостатньо фінансовані, питання ефективності інтервенцій соціальної роботи набуває особливої ваги. Це обумовлює необхідність розробки та впровадження нових, більш дієвих методів роботи з сім'ями, що опинилися у складних обставинах.

Сім'я як частина соціуму, що виконує певні функції, є предметом дослідження філософів, соціологів, педагогів і психологів. У роботах Т. Алексєенко, О. Безпалько, І. Бежа, Л. Виготського, Н. Галагузова, А. Захарова, І. Зверєвої, В. Кан-Калика, А. Капської, С. Ковальова, В. Кравець, О. Леонтєва, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Століна, В. Сухомлинського,

С. Харченка, Л. Чернікова розкривається значення сім'ї в розвитку дитини та обґрунтовується необхідність соціально-педагогічної підтримки сім'ї з боку держави.

Окремі аспекти соціальної роботи з сім'єю були предметом наукових досліджень українських вчених (І. Братусь, Т. Веретенко, Л. Вінникова, О. Заболотна, І. Зверева, А. Капська, З. Кияниця, Г. Лактіонова, С. Ничипоренко, Н. Побірченко, В. Поліщук, Г. Попович, І. Трубавіна, Т. Шанськова, П. Шевчук та ін.).

Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які переживають складні життєві обставини, відіграє ключову роль у підтримці та розвитку сімейних зв'язків, а також у забезпеченні стабільності. Цей вид роботи не лише допомагає розв'язувати існуючі проблеми, але й спрямований на профілактику майбутніх труднощів, навчаючи сім'ї ефективним стратегіям вирішення конфліктів, підтримки один одного та адаптації до змін [3].

Професіонали допомагають сім'ям не тільки у питаннях виховання, але й у соціальній інтеграції, забезпечуючи важливі ресурси для освіти та професійного розвитку. Вони також працюють над емоційною підтримкою, допомагаючи зменшити стрес та підвищити загальний рівень життєздатності через консультації та підтримку в різних життєвих ситуаціях.

Вивчення форм та методів цієї підтримки є актуальним завданням, оскільки ефективна соціально-педагогічна допомога здатна суттєво покращити якість життя сімей, що опинилися в складних обставинах.

Науковці визначають наступні форми та методи соціально-педагогічної підтримки сім'ї, яка опинилась у складних життєвих обставинах [4]:

- форми: індивідуальна підтримка, групова підтримка, комунальні та інтегровані форми підтримки;
- методи: методи навчання та просвіти, методи психологічної підтримки, методи соціальної роботи.

Консультації є однією з основних форм індивідуальної підтримки у межах соціально-педагогічного супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Вони спрямовані на надання інформаційної, психологічної та соціальної допомоги членам сім'ї для подолання їхніх проблем та покращення життєвих умов [5, с. 34]. Консультації можуть бути різних видів, залежно від конкретних потреб та ситуації сім'ї (таблиця 1.).

Таблиця 1

Вид консультації	Напрями роботи		
<i>Соціально-педагогічні консультації</i>	Оцінка ситуації: соціальний педагог проводить оцінку ситуації в сім'ї, виявляє основні проблеми та потреби. це може включати аналіз взаємин між членами сім'ї, успішність дітей у школі, соціальні умови життя.	Рекомендації: на основі отриманих даних соціальний педагог надає рекомендації щодо покращення виховного процесу, організації навчання, розвитку позитивних відносин у сім'ї. можуть бути рекомендовані конкретні методики та підходи до вирішення проблем.	Підтримка: соціальний педагог надає емоційну підтримку членам сім'ї, допомагає їм впоратися з психологічними труднощами та стресовими ситуаціями.
<i>Психологічні консультації</i>	Індивідуальні консультації: психолог проводить індивідуальні сеанси з членами сім'ї, допомагаючи їм виявити та подолати внутрішні конфлікти, страхи, стресові стани. робота може включати використання різних психологічних методів та технік, таких як когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія тощо.	Сімейні консультації: психолог працює з усією сім'єю, допомагаючи покращити взаємини між її членами, розв'язати конфлікти та сприяти розвитку взаємної підтримки та розуміння.	
<i>Юридичні консультації</i>	Інформування: юрист надає інформацію про права та обов'язки членів сім'ї, допомагає зрозуміти законодавчі аспекти, що стосуються їхньої ситуації (наприклад, питання опіки над дітьми, житлові питання, соціальні пільги тощо).	Консультавання: юрист консультує сім'ю щодо можливих юридичних дій, допомагає підготувати необхідні документи, звернення до суду або інших інстанцій.	
<i>Медико-соціальні консультації</i>	Оцінку медичних потреб: медичний працівник або консультант проводить оцінку медичних потреб членів сім'ї, виявляє проблеми зі здоров'ям.	Рекомендації щодо лікування та профілактики: надаються рекомендації щодо лікування, профілактичних заходів, здорового способу життя. можуть бути організовані консультації з лікарями та іншими медичними фахівцями.	Підтримка у доступі до медичних послуг: допомога у організації медичних обстежень, лікування, забезпечення необхідними медикаментами та іншими медичними ресурсами.

Отже, консультації як вид індивідуальної підтримки є важливою складовою соціально-педагогічного супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Вони сприяють вирішенню різноманітних проблем, з якими стикаються такі сім'ї, допомагають покращити їхні життєві умови, забезпечують емоційну підтримку та надають необхідні знання і навички для подолання життєвих труднощів. Завдяки індивідуальному підходу, консультації дозволяють максимально ефективно враховувати особливості кожної конкретної ситуації та забезпечувати цілеспрямовану і результативну допомогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безбабна О. Використання інноваційних технологій у роботі з сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення* : зб. матер. VII міжнар. наук.-практ. конф. (25 травня 2023 р.). Ніжин, 2023. С. 136-138.
2. Берлет А. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Сімейна політика в Україні: проблеми і перспективи розвитку* : матер. всеукр. наук.-практ. конф. (4 квітня 2018 р.). Київ, 2018. С. 11-14.
3. Бойко Л. Соціальний супровід сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: зб. матер. VII міжнарод. наук.-практ. конф. (25 травня 2023 року). Ніжин, 2023. С. 146-148.
4. Кузенко О., Ковтун О. Соціальний супровід сімей у складних життєвих обставинах. *Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації* : тези доп. XII всеукр. наук. конф. студ. та мол. вчених (21 березня 2019 р.), 2019. С. 58-61.
5. Кулик І. Особливості консультування сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. *Вісник Humanitas*. Вип. 3, 2022. С. 33-37.

Галина Клим'юк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Ірина Савельчук,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ

Глобальна криза вимушеного переселення значно вплинула на Україну, особливо після 2014 року. Внаслідок російської агресії мільйони українців зіштовхнулися з необхідністю залишити свої домівки через загрозу життю та здоров'ю.

Втрата житла, роботи, соціальних зв'язків, психологічні травми - це лише частина викликів, з якими стикаються внутрішньо переміщені особи. Зростання кількості ВПО створило значне навантаження на соціальну інфраструктуру та вимагає постійного удосконалення механізмів соціального захисту. Незважаючи на зусилля уряду та міжнародних партнерів, проблема залишається актуальною та потребує подальшого вирішення.

Внутрішньо переміщені особи є громадянами України, які постійно мешкають в межах країни, і яким довелося залишити своє стає місце проживання через або з метою уникнення виявлення насильства, масових порушень прав людини, надзвичайних природних або техногенних ситуацій, негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації.

Проблематика внутрішніх переселенців охоплює широкий спектр теоретичних та практичних питань, що стали предметом численних досліджень у різних галузях науки. Окремі питання, що стосуються вимушено внутрішньо переміщених осіб в Україні, були висвітлені такими дослідниками, як І. Араkelова, О. Балуєва, І. Беззуб, С. Бритченко, М. Буроменський, О. Гончаренко, В. Гринчак, О. Зельдін, Д. Іванов, І. Козинець, О. Малиновська, М. Ніколайчук, В. Новік, В. Потапова та С. Чехович. Варто

зазначити, що питання прав ВПО вивчав Б. Захаров, а пропозиції щодо забезпечення їх зайнятості були розглянуті Ю. Рогозяном. Шляхи вирішення проблеми внутрішньо переміщених осіб представлені в працях О. Гостєва. Особливості соціально-педагогічної роботи з переселенцями в Україні досліджує К. Лук'янова, а аспекти соціально-правового захисту - Т. Кульчицький. [3, с. 43].

Робота соціальних працівників з внутрішньо переміщеними особами охоплює широкий спектр послуг. Від психологічної підтримки та консультування до допомоги в пошуку житла та працевлаштуванні – фахівці соціальної сфери надають всебічну допомогу, щоб полегшити процес адаптації до нових умов життя.

З-поміж методів соціальної роботи з ВПО вирізняються наступні:

- соціологічні (теоретичне дослідження проблем ВПО шляхом збору та аналізу отриманої інформації для подальших прогнозів та проектування дій фахівця соціальної сфери);

- соціально-економічні (матеріальна підтримка внутрішньо переміщених осіб);

- правові (нормативно-правове забезпечення прав та свобод клієнтів);

- соціально-культурні (соціальна адаптація клієнтів шляхом інформаційно-просвітницької роботи, проведення культурно-масових заходів);

- психолого-педагогічні (збалансування психоемоційного стану клієнта шляхом проведення бесід та дискусій);

- соціально-медичні (оздоровчі заходи, медична допомога);

- методи емпіричного дослідження (спостереження, аналіз документів, біографічний метод);

- метод посередництва / вирішення конфліктних ситуацій (налагодження фахівцями соціальної сфери взаємодії між ВПО та спеціалістами закладів та установ різного профілю) [1, с. 71].

Нагальність досліджуваної вимагає удосконалення соціальної роботи з клієнтами, зокрема, впровадження ефективних технологій для їхньої соціальної реабілітації та адаптації. Цей процес є тривалим і охоплює всі аспекти життя особи.

Соціальна адаптація передбачає пристосування індивіда або групи осіб, які опинились у нових важких життєвих обставинах. Фахівців соціальної сфери докладають зусиль для усвідомлення особою обставин, що призвели до потрапляння в

подібну ситуацію; розуміння необхідності зміни поведінки в залежності від вимоги ситуації [2, с. 100].

Головним вектором соціальної реабілітації є відновлення здатності особи жити та діяти в соціальному середовищі, поновлення соціального статусу задля успішної суспільної інтеграції.

Дана технологія соціальної реабілітації покликана відновлювати потенції особи щодо життєдіяльності в соціумі та змінювати характер оточення, що обмежує можливість реалізації потреб особи.

Соціальна підтримка клієнтів здійснюється відповідно до їхніх обставин. Одним із ключових напрямків соціальної допомоги є соціальний супровід, який забезпечується фахівцями центрів соціальних служб, що включає належний розподіл спеціалістів та надання всіх необхідних соціальних послуг.

Технологія соціального супроводу внутрішньо переміщених осіб - це система допомоги для людей, які опинилися в складних життєвих ситуаціях.

Соціальний супровід ВПО сприяє їхній адаптації та забезпечує доступ до необхідних соціальних послуг, які надаються відповідно до чинного законодавства України.

Соціальний супровід реалізується за такими напрямками: соціально-психологічним, соціально-економічним, соціально-медичним, соціально-педагогічним, соціально-інформаційним та соціально-трудовим.

Соціальні працівники відіграють важливу роль у наданні допомоги ВПО, забезпечуючи їх психологічною підтримкою, сприяючи соціальній адаптації та інтеграції. Однак, проблема залишається актуальною і вимагає подальших зусиль з боку держави, громадських організацій та міжнародних партнерів. Необхідно постійно вдосконалювати систему соціальної підтримки ВПО, розробляти нові програми та механізми, спрямовані на їхню адаптацію та реінтеграцію в суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григоренко І. О., Савельєва Н. М. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах: навч. посіб. [для студ. і магістр. спец-тей "Соц. робота" і "Соц. педагогіка". Полтава : ПНПУ, 2017. 100 с.

2. Лук'янова К. А. Особливості соціально-педагогічної роботи з переселенцями в Україні: реалії та перспективи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна, 2015. Вип. 24. 71 с.

3. Перегудова Т. Охоплення соціальною допомогою внутрішньо переміщених осіб як критерій ефективності заходів адаптації. *Науково-економічний та суспільно-політичний журнал*. № 7. 2016. 43 с.

Анастасія Коротка,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Тетяна Петренко,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

**МЕДІАЦІЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ МЕТОД ВИРІШЕННЯ
КОНФЛІКТІВ**

Будь-який соціальний робітник так чи інакше стикається із конфліктними ситуаціями під час своєї практики.

Конфлікт - зіткнення протилежних інтересів і поглядів, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби, що супроводжуються складними колізіями; ситуація, в якій кожна зі сторін намагається зайняти позицію несумісну з інтересами іншої сторони [4].

В більшості наукових джерел виділяють такі рівні конфліктів:

- Внутрішньоособовий: конфлікт всередині себе.
- Міжособовий: виникає між людьми через відмінність їхніх цілей або інтересів.
- Між особою та групою: коли особа займає позицію, відмінну від усієї групи.
- Міжгруповий: конфлікт між учасниками соціальної групи [4].

Всі конфліктні ситуації у сфері соціальної роботи завжди спричинені об'єктивними і суб'єктивними факторами. До об'єктивних факторів конфліктних ситуацій відносять протиріччя між самим процесом розвитку і прагненням до стабілізації, між виникаючими потребами та способами їх задоволення тощо. Суб'єктивні фактори - це розуміння значущості проблемної ситуації, логічність її рішення, мотиви й інтереси людей, зацікавленість в її вирішенні [2].

Є дві обставини, які значно ускладнюють діяльність соціального працівника під час виконання його професійних обов'язків.

Перша обставина - конфлікти можуть бути прихованими і, як наслідок, їх може бути важко передбачити. Друга обставина - у процесі залучення до конфліктної ситуації соціальному працівнику важко запобігти уникненню професійної дистанції між суб'єктами конфлікту, при цьому не виходячи за межі своїх професійних обов'язків. Представництво інтересів однієї з сторін конфлікту соціальним працівником, а потім його обов'язок вступати у перемовини з іншою стороною, ускладнюється тим, що його роль як посередника повинна бути емоційно нейтральною [1]. Аби запобігти цьому і варто застосовувати метод медіації.

Відповідно до Закону України "Про медіацію", медіація - позасудова добровільна, конфіденційна, структурована процедура, під час якої сторони за допомогою медіатора (медіаторів) намагаються запобігти виникненню або врегулювати конфлікт (спір) шляхом переговорів. В свою чергу медіатор - спеціально підготовлена нейтральна, незалежна, неупереджена фізична особа, яка проводить медіацію [3].

Медіація, коротко кажучи, являє собою комплекс заходів, під час яких медіатор допомагає людям вирішити конфлікт і дійти згоди. З людьми, які звернулись за послугою, працює не тільки фахівець із медіації, а й фахівець із соціальної роботи або соціальний працівник, який пройшов додаткове навчання, психолог. Однак, соціальною послугою не можна скористатися в тому випадку, якщо сталося правопорушення або злочин, випадок насильства у сім'ї, торгівля людьми, жорстоке поводження з дітьми [5].

Отримавши інформацію про випадок, фахівці послуги встановлюють зв'язок між сторонами конфлікту аби проаналізувати ситуацію і домовитися про індивідуальну зустріч. Під час цих зустрічей медіатор допомагає врегулювати конфлікт або спір. Для цього він встановлює його причини, опрацьовують можливі шляхи та умови розв'язання [5].

Фахівці медіації налагоджують комунікацію між усіма сторонами конфлікту, дають людям можливість пояснити одне одному своє бачення конфлікту, визначити шляхи його розв'язання, аналізують і коригують варіанти рішень. Припинити послуги медіатора можна, якщо всі сторони конфлікту досягли згоди [5].

Отже, під час роботи із клієнтами соціальної роботи кожен фахівець так чи інакше стикається із конфліктними ситуаціями. Конфлікт - це ситуація, в якій кожна зі сторін

намагається зайняти позицію несумісну з інтересами іншої сторони. З метою збереження нейтральності під час вирішення конфліктів бажано застосовувати метод медіації. Медіація - комплекс заходів, під час яких медіатор допомагає людям вирішити конфлікт і дійти згоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глигало Ю. В. Професійна підготовка майбутнього соціального працівника запобіганню конфліктним ситуаціям у процесі спілкування з клієнтами. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/c51c4fa3-defd-4669-b2b2/>
2. Єршов П. І. Вирішення конфліктів у сфері соціальної роботи. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/298>
3. Закон України від 16.11.2021 № 1875-IX, «Про медіацію». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T211875>
4. Конфлікт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Конфлікт>
5. Медіація як соціальна послуга. Основні поняття. Принципи дії. URL: <https://buchanska-rda.gov.ua/news/1636098512/>

Віктор Лях,
Президент Фонду Східна Європа

АКТУАЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Станом на початок 2023 року в Україні офіційно зареєстровано понад 4,8 млн внутрішньо переміщених осіб (далі - ВПО), а за міжнародними оцінками, їх кількість перевищує 7 млн [8].

Кожен день війни призводить до нових руйнувань інфраструктури, житла та промислових підприємств у прифронтових і тимчасово окупованих територіях.

Зменшується ймовірність, що ВПО повернуться додому навіть після звільнення територій, оскільки люди змушені починати нове життя на новому місці проживання [6].

Зупинюсь на кількох важливих аспектах, які розкривають актуальність соціальної інтеграції ВПО.

Соціальні тенденції серед ВПО. За даними опитування Міжнародної організації з міграції (МОМ), лише 29% ВПО розглядають можливість подальшого переміщення. Більшість планує залишатися на новому місці проживання. Це робить питання інтеграції ВПО у приймаючі громади ще більш актуальним.

Роль ВПО для економіки та соціального розвитку. ВПО представляють значний трудовий ресурс та мають потенціал для економічного зростання громад. Повна інтеграція ВПО є необхідною для досягнення соціальної стабільності та розвитку приймаючих територій [4].

Поняття соціальної інтеграції ВПО. У науковій літературі соціальна інтеграція ВПО трактується по-різному, часто її розмежовують із соціальною адаптацією. У загальному розумінні соціальна інтеграція ВПО означає забезпечення рівного доступу до послуг та дотримання прав у різних сферах життя на рівні з місцевими мешканцями [2].

Стратегія державної політики. Згідно з Державною стратегією політики щодо внутрішнього переміщення до 2025 року, інтеграція ВПО відбувається через усунення перешкод у реалізації їхніх прав, доступ до адміністративних, соціальних та культурних послуг.

Створення умов для розвитку потенціалу ВПО та посилення спроможності приймаючих громад є пріоритетним завданням.

У вересні 2024 року Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України затвердило *Методичні рекомендації щодо проведення оцінки потреб внутрішньо переміщених осіб (ВПО) на рівні місцевих громад* [5]. Відповідний наказ № 288 від 13 вересня 2024 року був ухвалений в межах реалізації *Стратегії державної політики щодо внутрішнього переміщення на період до 2025 року* [7], затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 квітня 2023 року № 312-р.

Методичні рекомендації є важливим інструментом для оцінки поточних потреб ВПО та розробки ефективних заходів для їхньої інтеграції у приймаючих громадах. Відповідні документи передано обласним військовим адміністраціям та Київській міській військовій адміністрації для їх практичного застосування на місцевому рівні. Важливим аспектом методології є її орієнтованість на безпосереднє використання місцевими громадами та залучення ключових стейкхолдерів до процесу оцінювання, включно з громадськими організаціями та Радами ВПО.

Одним із перших міст, де була застосована нова методологія, став Кривий Ріг, де вже проведено оцінку потреб ВПО, що дозволило зібрати дані для подальшого планування місцевих інтеграційних програм. Процес запровадження методики також триває у Києві, де до роботи активно залучають громадські організації та представників Рад ВПО.

Основною метою цієї оцінки є визначення ключових потреб ВПО у різних сферах життєдіяльності, що забезпечить ухвалення стратегічних рішень на місцевому рівні [1]. Це включає не лише питання доступу до житла, медичних і соціальних послуг, а й заходи для соціально-економічної інтеграції переселенців у приймаючі громади. Запровадження оцінки потреб ВПО має велике значення для формування державної політики щодо внутрішнього переміщення, яка базуватиметься на актуальних даних та реальних потребах переселенців.

Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України визначає ряд критеріїв соціальної інтеграції ВПО, а саме: житло; зайнятість; доходи домогосподарства; доступ до освіти; доступ до медицини; доступ до адміністративних послуг; доступ до пенсійних виплат; доступ до соціального забезпечення; возз'єднання сім'ї; відчуття приналежності до приймаючої громади [3].

Таким чином, оцінка потреб ВПО за новими методичними рекомендаціями є ключовим кроком у забезпеченні ефективної інтеграції переселенців у приймаючі громади та сприяє більш збалансованому прийняттю рішень на місцевому та державному рівнях.

Ці тези підкреслюють важливість вивчення соціальної інтеграції ВПО для забезпечення їхнього повноцінного включення в життя нових громад, а також для розвитку суспільства загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Liakh T., Spirina T., Lekholetova M. Methods of territorial community assessment of own needs. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*. 2022. № 1(50). С. 178–181. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.178-181> (дата звернення: 01.12.2023).

2. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>.

3. Демченко І., Булига Н., Царевська Ю. Моніторинг соціальної інтеграції ВПО: результати базового дослідження, інструмент і рекомендації щодо його застосування. Київ : ГО "Аналіт. центр "Соціоконсалтинг", 2024. 60 с. URL: <https://sociocon.org/publikatsii/monitorynh-sotsialnoi-intehratsii-vpo-rezultaty-bazovoho-doslidzhennia-instrument-i-rekomendatsii-shchodo-yoho-zastosuvannia/> (дата звернення: 03.10.2024).

4. Дуля А., Лютий В. Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями. *Humanitas*. 2023. № 3. С. 15–22. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3> (дата звернення: 03.10.2024).

5. Затверджено методiku оцінки потреб ВПО на рівні громад - Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України. *Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України*. URL: <https://minre.gov.ua/2024/10/03/zatverdzheno-metodyku-oczinky-potreb-vpo-na-rivni-gromad/> (дата звернення: 03.10.2024).

6. Лютий В., Дуля А. Сім'ї внутрішньо переміщених осіб з дітьми: потреби та стратегії опанування складними обставинами. *Humanitas*. 2023. № 1. С. 49–58. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.7> (дата звернення: 03.10.2024).

7. 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: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.04.2023 р. № 312-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/312-2023-p#Text> (дата звернення: 03.10.2024).

8. Стан справ: статистика внутрішнього переміщення в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ukrstat.gov.ua/operativ/menu/infografika/2022/stan_sprav/stan_u.pdf (дата звернення: 03.10.2024).

Людмила Неїжпапа,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ В ГРОМАДІ: МОЖЛИВОСТІ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Проблеми соціального захисту дітей в громаді можуть бути різноманітними і часто вимагають індивідуального підходу для їх вирішення. Однією з основних проблем є відсутність адекватних ресурсів та інфраструктури для забезпечення потреб дітей, особливо в менших чи віддалених громадах. Наприклад, в деяких сільських районах може бути обмежений доступ до якісної освіти. Заклади освіти можуть страждати від нестачі кваліфікованих вчителів, недостатньо обладнаних класних кімнат, або відсутності сучасних навчальних матеріалів. Це може призвести до того, що діти з цих районів залишаються позаду своїх однолітків із більш розвинених місць, створюючи нерівності в освітніх можливостях та соціальний розрив. Ще одна значна проблема - це недостатня підтримка дітей з інвалідністю. В багатьох громадах відсутні спеціалізовані послуги або програми для дітей з інвалідністю. Наприклад, може не бути доступних спеціальних освітніх програм або відповідних засобів для забезпечення потреб дітей з фізичними чи розумовими обмеженнями, що робить їхню інтеграцію у суспільство значно складнішою [1; 3].

Відсутність координації між різними соціальними службами та інституціями також може стати проблемою. Часто допомога, яка надається дітям, може бути фрагментованою чи неефективною через брак чіткого спілкування та співпраці між організаціями, що займаються освітою, охороною здоров'я та соціальним захистом. Це може призвести до того, що деякі серйозні потреби дітей залишаються без уваги.

Розв'язання цих проблем вимагає збільшення ресурсів, покращення інфраструктури, розвитку програм інтеграції та кращої координації між всіма заінтересованими сторонами в громаді.

В Україні функціонують ряд програм соціального захисту дітей, реалізація яких часто стикається з численними викликами та проблемами, які можуть ускладнювати їх

ефективність та досягнення цілей [2; 3]. Ці проблеми можуть бути різноманітними і залежати від соціально-економічного контексту, законодавчих рамок, доступності ресурсів та ефективності управління.

1. Недостатнє фінансування. Багато програм соціального захисту стикаються з проблемою недостатнього або нестабільного фінансування. Наприклад, програма «Муніципальна няня» забезпечує компенсацію витрат на няню, але встановлений ліміт компенсації може не покривати повні витрати, що змушує батьків або вибирати менш кваліфікованих нянь, або ж сплачувати значну частину з власної кишені. Також, через обмежені бюджетні асигнування, програма може обмежувати кількість сімей, які можуть отримати цю допомогу.

2. Бюрократичні перешкоди. Державні програми часто супроводжуються складною бюрократією, що може ускладнити доступ до них для потребуючих сімей. Наприклад, для отримання допомоги по програмі «Доступне житло» потрібно подати велику кількість документів і пройти складні процедури перевірки, що може бути занадто обтяжливим для молодих сімей, особливо в умовах стресу від пошуку житла.

3. Відсутність цілісної стратегії. Програми соціального захисту можуть випадково перекриватися або, навпаки, залишати незадоволеними деякі потреби. Наприклад, програма «Літні канікули для дітей» може добре працювати в містах, але у сільській місцевості діти можуть не мати доступу до аналогічних можливостей через відсутність транспортної інфраструктури або через те, що вони зайняті в сімейному господарстві під час літніх канікул.

4. Соціальні бар'єри. Деякі програми можуть зазнавати неприйняття або недовіру в суспільстві. Наприклад, програма підтримки дітей з інвалідністю може стикатися зі стигматизацією цих дітей або їхніх сімей, що ускладнює їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство, незважаючи на фінансову підтримку.

Ці виклики потребують системного підходу у вирішенні, включаючи реформи законодавства, поліпшення управлінських структур, посилення фінансування, а також підвищення обізнаності та залучення громадськості.

Для оптимізації соціального захисту дітей у громаді важливо розробити програми, які враховують комплексні потреби дітей та їхніх сімей. Це має включати заходи,

спрямовані на покращення матеріальних умов, освіти, здоров'я, а також на культурні та психологічні аспекти.

Замість ізольованих програм, ефективніше створювати центри, де б можна було отримати різноманітну допомогу під одним дахом. Наприклад, у місті Житомир було відкрито Соціальний центр для дітей та сімей, де працюють психологи, соціальні працівники, юристи, і медичні працівники. Такий центр надає комплексну підтримку: від лікування та реабілітації до юридичної допомоги та соціальної адаптації. Діти та їхні сім'ї можуть звернутися сюди за допомогою в кризових ситуаціях, отримати консультації або постійну підтримку.

Оптимізація соціального захисту також передбачає забезпечення якісної освіти для всіх дітей. В одному із сільських районів Закарпаття було запроваджено проект мобільних бібліотек та освітніх центрів, який дозволяє дітям отримати доступ до навчальних матеріалів та інтернету, незважаючи на віддаленість їхніх домівок від шкіл. Такі мобільні центри є важливими в регіонах, де транспортна доступність обмежена, а освітні ресурси - недостатні. Така робота демонструє, як інтегровані та спрямовані на конкретні потреби дітей підходи можуть значно покращити їхній соціальний захист. Важливо, щоб такі програми враховували унікальні умови кожної громади та були адаптовані до місцевих потреб і ресурсів.

Соціальний захист дітей у громаді - це складний і багатогранний процес, який вимагає чіткої стратегії та взаємодії різних інституцій та груп населення. Важливість цього питання не можна недооцінювати, оскільки воно впливає на майбутнє не тільки окремих дітей, а й усього суспільства в цілому. Оптимізація соціального захисту дітей здійснюється через ряд стратегій, які дозволяють реалізувати цільові ініціативи з урахуванням місцевих умов та потреб.

Одна з головних проблем багатьох соціальних програм полягає в їх розрізненості та недостатній координації. Для оптимізації соціального захисту ефективною може бути інтеграція послуг, що включає об'єднання ресурсів та програм усередині громади. Наприклад, якщо школи, медичні установи і соціальні служби працюють окремо, діти можуть не отримати повного спектра необхідної підтримки. Інтеграція дозволить створити одну точку доступу для дітей та їхніх сімей, де вони можуть отримати вичерпну інформацію та послуги, від

психологічної підтримки до медичної допомоги та освітніх консультацій [1; 3].

Дуже часто програми соціального захисту зосереджені на реагуванні на вже виниклі проблеми. Проте, розвиток превентивних ініціатив може значно знизити потребу в подальшій інтенсивній підтримці. Наприклад, програми раннього втручання для дітей з особливими освітніми потребами або з ризиком соціального виключення можуть допомогти їм досягти кращих результатів у майбутньому, уникнути відчуття ізоляції чи втрати. Такі програми можуть включати тренінги для батьків, роботу з психологами та спеціалізовані освітні курси.

Доступ до високоякісних соціальних послуг є критично важливим для ефективного захисту прав дітей. Рекомендації можуть включати підвищення кваліфікації соціальних працівників через регулярні тренінги та курси, оновлення обладнання та інфраструктури в школах та медичних установах, забезпечення доступності послуг для дітей з інвалідністю [1]. Наприклад, впровадження програм з альтернативної комунікації для дітей, які не можуть спілкуватися традиційними способами, може забезпечити їм кращі можливості для взаємодії з оточенням.

Соціальний захист дітей ефективний лише тоді, коли він підтримується зусиллями всієї громади. Розробка програм, які залучають батьків, місцевий бізнес та волонтерів до активної участі у заходах соціального захисту, може значно підвищити їх ефективність.

Комбінування цих підходів і методів в рамках єдиної стратегії може значно покращити становище дітей у громаді, забезпечивши їм комплексний захист та сприяння їх розвитку. Реалізація програм соціального захисту дітей у громаді може значно покращити життя дітей, забезпечуючи їм безпечне та здорове майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ігнатенко К. Органи місцевого самоврядування як суб'єкт системи соціального захисту дітей у територіальній громаді. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського*. 2020. Випуск 3 (132). С. 41-47.

2. Костіна В. Соціальна підтримка та соціальний захист дітей з особливими потребами в умовах війни в Україні. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 3. С.138–149.

3. Пліско Є., Тіщенко В. Аналіз сучасного стану соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. №2(17). С. 42–51.

4. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Постанова від 1 червня 2020 р. № 585. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-п#Text>

Людмила Нестеренко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,

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

**МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙНИ**

Військові конфлікти мають значний вплив на дітей, які є однією з найбільш вразливих категорій населення. В Україні в умовах триваючої війни соціально-психологічна підтримка дітей, що зазнали травматичних подій, є критичною складовою для мінімізації негативних наслідків на їх психічне та емоційне здоров'я. Вивчення як вітчизняного, так і міжнародного досвіду дозволяє виявити інноваційні підходи до підтримки таких дітей, що допоможе покращити українські програми та проекти.

Дослідження проблеми соціально-психологічної підтримки дітей, які постраждали від війни, охоплює численні підходи до вирішення цієї проблеми. Існують розроблені методики в українському контексті, зокрема програми громадських організацій, державні ініціативи та освітні проекти, що спрямовані на психологічну реабілітацію дітей. Одночасно зарубіжний досвід, демонструє багаторівневий підхід, що успішно застосовується в різних країнах світу. Зокрема, європейські, американські програми та ініціативи країн, які пережили військові конфлікти, можуть слугувати прикладами для вдосконалення системи підтримки в Україні.

Однією з найбільш показових ініціатив у Європі є програма "Barnahus", яка функціонує в країнах Північної Європи, таких як Ісландія, Швеція, Норвегія та Данія. Основною метою цієї програми є надання дітям комплексної підтримки в одному місці. "Barnahus" об'єднує медичну, психологічну та правову допомогу, що дозволяє дітям, які зазнали насильства або стали свідками травматичних подій, отримувати всю необхідну допомогу без переміщення з одного закладу до іншого [4]. Такий підхід мінімізує повторну травматизацію дитини, створюючи

безпечне та підтримуюче середовище для її реабілітації. Цей європейський досвід може бути корисним для впровадження в Україні, зокрема в умовах військової агресії та значної кількості дітей, які потребують постійної психологічної підтримки.

У контексті європейської міграційної кризи діє "Refugee Trauma Initiative" (RTI), яка зосереджена на підтримці дітей-біженців, які постраждали від воєнних конфліктів. RTI допомагає дітям та підліткам інтегруватися в нові суспільства, надаючи психологічну підтримку та можливості для освіти і соціальної адаптації. Програма також активно працює з громадами та сім'ями, допомагаючи батькам справлятися з травматичними наслідками та створювати стабільне середовище для дітей [6].

Система соціальної підтримки у Великобританії є однією з найбільш розвинених у Європі. Соціальні працівники спеціалізуються на роботі з конкретними групами, такими як діти, підлітки, сім'ї або хворі. Важливим є те, що кожен працівник вирішує проблеми свого "об'єкта", таким чином забезпечуючи індивідуалізовану допомогу дітям [2]. Додатково існують багатопрофільні центри, які надають допомогу як дітям, так і їхнім батькам. Наприклад, центри, що спеціалізуються на допомозі підліткам з проблемами в спілкуванні або схильністю до вживання алкоголю та наркотиків [2].

Міжнародна організація "Save the Children", що активно працює в Європі, також відіграє важливу роль у підтримці дітей, постраждалих від кризових ситуацій. Її програми, зокрема в Італії, Німеччині та Греції, спрямовані на забезпечення доступу до освіти, надання психологічної допомоги та реабілітації дітей, які постраждали від військових конфліктів або стали біженцями. Особливу увагу в цих програмах приділяють роботі з дітьми-біженцями, що допомагає їм адаптуватися до нових умов життя та соціуму [7].

У США програма "National Child Traumatic Stress Network" (NCTSN) забезпечує підтримку дітей, які пережили травматичні події, включаючи воєнні конфлікти. Ця мережа була створена для впровадження науково обґрунтованих підходів до лікування дитячого травматичного стресу та реабілітації. Особливістю NCTSN є інтеграція фахівців із різних сфер, таких як медицина, психологія та соціальна робота, що дозволяє забезпечити комплексну підтримку не лише дітям, але й їхнім

сім'ям [8]. Програма враховує вікові особливості дітей, що дозволяє індивідуально підходити до лікування та реабілітації кожної дитини.

Ще однією значущою ініціативою в США є "Safe Start Initiative", яка спрямована на дітей, що стали свідками насильства або військових дій. Ця програма працює через співпрацю з освітніми, медичними установами та правоохоронними органами, забезпечуючи всебічну підтримку дітям у кризових ситуаціях. Важливим аспектом цієї програми є профілактика повторного насильства та екстрена психологічна допомога, що дозволяє швидко реагувати на психологічні потреби дітей [5].

Ізраїль, як країна, що протягом тривалого часу перебуває у стані військового конфлікту, має унікальний досвід надання соціально-психологічної підтримки дітям. Важливим елементом ізраїльських програм є робота з навчальними закладами. Вчителі проходять спеціальні тренінги, спрямовані на забезпечення психологічної стабільності дітей під час військових дій. Крім того, у школах працюють муніципальні психологи, що дозволяє швидко реагувати на стресові ситуації та мінімізувати їхній вплив на дітей [1]. Такий системний підхід до роботи з дітьми, які перебувають у зоні конфлікту, є прикладом для впровадження в українських реаліях.

Країни, що пережили військові конфлікти, як-от Боснія і Герцеговина, також розробили програми соціальної підтримки, що поєднують психологічну допомогу з реінтеграційними заходами. Наприклад, під час війни в Боснії багато дітей стикалися з втратами близьких, насильством і жахливими умовами життя, що призвело до високого рівня посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших психологічних розладів. Психосоціальні програми, як-от Шкільний проект гуманітарної організації "Приятельки", мали значний позитивний вплив на зменшення симптомів ПТСР у школярів, які брали в них участь, порівняно з тими, хто не отримував такої допомоги [3].

Дослідження також показують, що діти, які втратили одного або обох батьків під час війни, мали вищі рівні ПТСР, особливо ті, хто перебував у спеціальних дитячих будинках або втратив батьків, але залишився з одним із них [3]. Програми підтримки, спрямовані на цих дітей, зосереджувалися на зниженні рівня ПТСР та депресії через комплексну психосоціальну допомогу.

Крім того, досвід використання творчих підходів, як-от арт-терапії, допоміг дітям не лише справлятися з наслідками психологічних травм, але й розвивати навички миротворчості, що стало важливим кроком на шляху до соціальної інтеграції та особистісного зростання [3].

Після закінчення війни ці програми були спрямовані на відновлення психічного здоров'я дітей і їх повернення до нормального життя. Зусилля з розвитку здорових стратегій подолання стресу та зміцнення соціальних мереж підтримки були важливими для відновлення дітей і їхніх родин після травматичних подій [3]. Цей досвід може бути цінним для розвитку українських програм, які підтримують дітей, що зазнали травматичних подій.

Вивчення досвіду Європи, США та країн, що пережили військові конфлікти, показує важливість комплексного підходу до соціально-психологічної підтримки дітей. Інтеграція медичних, психологічних та соціальних аспектів допомоги дозволяє ефективніше відповідати на потреби постраждалих дітей. Впровадження таких програм в Україні може значно покращити систему реабілітації та адаптації дітей, що постраждали від війни, допомагаючи їм повернутися до нормального життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Досвід Ізраїлю: як побудувати сильну державу під час війни. *Mind.ua*. URL: <https://mind.ua/openmind/20249638-dosvid-izrayilyu-yak-pobuduvati-silnu-derzhavu-pid-chas-vijni> (дата звернення: 03.10.2024).

2. Ємельянова О. Я. Психолого-педагогічна реабілітація й адаптація дітей переселенців. *Журнал прикладної психології*. 2004. N 1. С. 44-45.

3. Hasanovic M., Srabović S., Rašidović M., Sehović M., Hasanbašić E., Husanović J., Hodžić R. Psychosocial assistance to students with posttraumatic stress disorder in primary and secondary schools in post-war Bosnia Herzegovina.. *Psychiatria Danubina*. 2009. Vol. 21 (4). P. 463-73 .

4. Home - Barnahus. *Barnahus*. URL: <https://www.barnahus.eu/en/> (date of access: 19.10.2024).

5. Programs | Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*. URL: <https://ojjdp.ojp.gov/programs> (date of access: 19.10.2024).

6. Refugee Trauma Initiative (RTI). URL: <http://www.refugeetrauma.org/> (date of access: 19.10.2024).

7. Save the children. URL: <https://www.savethechildren.net/>.

8. The National Child Traumatic Stress Network. *The National Child Traumatic Stress Network*. URL: <https://www.nctsn.org/> (date of access: 03.10.2024).

Валентина Николаєва,

докторка наук з державного управління,
професорка кафедри соціології та соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
"Приазовський державний технічний університет"

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ОБМЕЖЕНЬ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

На сьогоднішній момент особи з інвалідністю належать до найбільш соціально незахищених категорій населення. Їхній дохід значно нижчий середнього, а потреби в медичному та соціальному обслуговуванні набагато вище. Вони не мають усіх можливостей отримання освіти, займатися трудовою діяльністю. Більшість із них не має сім'ї і не бажає брати участь у суспільному житті.

Ось чому держава, забезпечуючи соціальну захищеність та підтримку людей з інвалідністю, покликана створювати їм необхідні умови для індивідуального розвитку, а також розвитку творчих та виробничих можливостей та здібностей. На це спрямовані комплексні заходи соціальної реабілітації.

Для того, щоб з'ясувати зміст процесу соціальної реабілітації, потрібно проаналізувати сутність соціальних обмежень, розглянути ті бар'єри, що ставить перед людиною інвалідність. Соціальні обмеження, породжені дефектами здоров'я, мають комплексний характер і тому особливо важко компенсуються. У першу чергу можна говорити про фізичні обмеження або ізоляцію людини з інвалідністю - це обумовлено або фізичними, сенсорними, або інтелектуально-психічними недоліками, які заважають йому самостійно пересуватися та орієнтуватися в просторі. З іншого боку, чинники соціуму можуть посилити чи, навпаки, компенсувати вплив цих індивідуальних недоліків. У цьому аспекті прийнято говорити не лише про безбар'єрне середовище для людини з інвалідністю, але також про дружнє чи недружнє середовище. Ці обмеження спричиняють цілу низку наслідків, що ускладнюють становище особи з інвалідністю, і вимагають упровадження спеціальних заходів, що усувають просторову, транспортну, побутову ізоляцію людини з інвалідністю, емоційну депривацію, що забезпечують можливість подальшої трудової адаптації.

Другий бар'єр - це трудова сегрегація або ізоляція людини з інвалідністю: через свою патологію така людина має вкрай вузький доступ до робочих місць або його зовсім немає. У ряді випадків людина з інвалідністю абсолютно не здатна до трудової діяльності, навіть найпростішої. Однак у інших ситуаціях людям з інвалідністю надаються (або виявляються доступні) робочі місця, що вимагають низької кваліфікації або передбачають монотонну, стереотипну працю та невисоку заробітну плату. Таке становище обумовлено як обмеженістю їх індивідуальних фізичних чи інтелектуальних ресурсів, так і нерозвиненим характером ринку праці особам з інвалідністю.

В умовах ринкової економіки адаптація робочих місць для таких осіб розглядається роботодавцями як не вигідна та небажана. Проте необхідно зазначити, що в умовах нашої країни бар'єр між особистістю з інвалідністю та продуктивною працею може зумовлюватися і відсутністю трудової мотивації з його боку. За статистичними даними українських та зарубіжних експертів, трудова діяльність доступна приблизно для 2/3 осіб з інвалідністю, працює ж трохи більше 11 %. Це викликано не стільки відсутністю спеціальних робочих місць, скільки домінуючою орієнтацією на отримання пільг та допомоги замість праці [1].

Тому закономірно, що третім бар'єром у житті осіб з інвалідністю виступає малозабезпеченість, що є наслідком соціально-трудова обмежень: ці люди змушені існувати або на невисоку заробітну плату, або на допомогу (яка теж не може бути достатньою для забезпечення гідного життя індивіда).

Важливим та майже непереборним бар'єром для людей з інвалідністю є просторово-середовищний. Навіть у тих випадках, коли особа з фізичними обмеженнями має засоби пересування (протез, крісло-коляска, спеціально обладнаний автомобіль), сама організація житлового середовища та транспорту не є поки що дружньою до людини з інвалідністю. Бракує обладнання та пристроїв для побутових процесів, самообслуговування, вільного пересування. Люди з сенсорними порушеннями відчують дефіцит спеціальних інформаційних засобів, які сповіщають про параметри довкілля. Для осіб з інтелектуально-психічними обмеженнями відсутні можливості орієнтуватися в середовищі, безпечно пересуватися та діяти у ньому.

Значну перешкоду становить інформаційний бар'єр, який має двосторонній характер. Особи з інвалідністю утруднені в отриманні інформації, як загального плану, так і такою, яка має безпосереднє значення для них (вичерпні відомості про свої

функціональні порушення, заходи державної підтримки людей з інвалідністю, соціальні ресурси їх підтримки тощо). Це викликано і економічними причинами (наприклад, неможливість купити ноутбук), і дефіцитом спеціальних носіїв інформації (телепередачі з сурдоперекладом, книги брайлівського шрифту, інфоресурси для сліпих та ін.), і нерозвиненістю сучасних спеціальних інформаційних систем.

З іншого боку, існує інформаційний бар'єр, який відгороджує суспільство від людини з інвалідністю: їм набагато важче презентувати свої погляди та позиції, донести до суспільства свої потреби та інтереси. Тому можуть виникати спотворені уявлення про потреби осіб з інвалідністю, особливості їхньої особистості. На основі таких спотворених уявлень виникають забобони та фобії, що ускладнюють комунікації між особою з інвалідністю та соціумом.

Емоційний бар'єр також є двостороннім, тобто він може складатися з непродуктивних емоційних реакцій оточуючих з приводу особи з інвалідністю - цікавості, глузування, незручності, почуття провини, гіперопіки, страху по відношенню до оточуючих, очікування гіперопіки, прагнення звинуватити когось або до ізоляції тощо. Подібний комплекс є ретардуючим, тобто, таким, що утруднює соціальні контакти, у процесі взаємовідносин особи з інвалідністю та його соціального середовища. І сам індивід, і його найближче оточення гостро потребують, щоб емоційне тло їхніх взаємин було нормалізоване.

Нарешті, комплексний характер має комунікативний бар'єр, що обумовлений кумуляцією дії всіх перерахованих вище обмежень, що деформують особистість людини.

Розлад спілкування, одна з найважчих соціальних проблем людей з інвалідністю, є наслідком і фізичних обмежень, і емоційної захисної самоізоляції, і випадання з колективу, і дефіциту звичної інформації. Тому закономірно, що відновлення нормальних для віку та соціального статусу комунікацій є однією із найбільш важливіших цілей соціальної реабілітації особи з інвалідністю.

Таким чином, процес соціальної реабілітації осіб з інвалідністю буде більш ефективним з урахуванням вищеперелічених соціальних обмежень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медична та соціальна реабілітація: навчальний посібник / За заг. ред. І. Р. Мисули, Л. О. Вакуленко. Тернопіль : ТДМУ, 2005. 402 с.

Святослав Олійник,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Наталія Новікова,
старша викладачка
кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

СОЦІАЛЬНЕ ПІДПРИЄМНИЦТВО ЯК ФОРМА ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Соціальне підприємництво є однією з інноваційних форм вирішення соціальних проблем, яка стрімко набуває популярності в сучасному світі. У контексті економічних та соціальних криз, загострення глобальних викликів, таких як безробіття, бідність, зміни клімату, соціальна нерівність, традиційні підходи до соціальної роботи виявляються не завжди ефективними. Соціальні підприємства стають альтернативою, що поєднує економічні та соціальні цілі, створюючи бізнес-моделі, спрямовані не лише на отримання прибутку, а й на вирішення актуальних соціальних питань.

Соціальне підприємництво об'єднує дві основні цілі: соціальну та комерційну. Це вид підприємницької діяльності, основною метою якого є не лише економічна вигода, а й покращення якості життя певних верств населення, розвиток місцевих громад та вирішення соціально значущих проблем. Це явище виникло як відповідь на неефективність або обмеженість традиційних методів підтримки вразливих категорій населення. Соціальні підприємства використовують інноваційні підходи до вирішення проблем, що стоять перед суспільством, водночас забезпечуючи фінансову стійкість. В Україні соціальне підприємництво набуває особливої актуальності у зв'язку з війною та кризовими явищами в економіці. Воно стає інструментом для підтримки постраждалих від конфлікту регіонів, вирішення проблем безробіття та соціальної інтеграції різних верств населення, таких як переселенці, люди з обмеженими можливостями, ветерани тощо. У міжнародному контексті, соціальне підприємництво також довело свою ефективність у різних

країнах як дієвий інструмент для боротьби з бідністю, екологічними проблемами та соціальною маргіналізацією [1].

У рамках даних тез розглянемо сутність соціального підприємництва як явища, його роль у вирішенні соціальних проблем, зокрема на прикладі українського та міжнародного досвіду. Особлива увага буде приділена аналізу кращих практик у сфері соціального підприємництва, що допоможе сформулювати рекомендації для розвитку цієї форми бізнесу в Україні та інших країнах, що розвиваються.

1. Сутність соціального підприємництва

Соціальне підприємництво - це унікальний підхід до ведення бізнесу, який поєднує в собі прагнення до соціальних змін і комерційної вигоди.

Основною метою соціального підприємця є вирішення певної соціальної проблеми через підприємницьку діяльність, яка дозволяє забезпечити стійкість і самофінансування проекту. Традиційний бізнес орієнтований на отримання прибутку для акціонерів або власників, тоді як соціальні підприємства спрямовують значну частину свого прибутку на вирішення соціальних питань, таких як боротьба з бідністю, підтримка людей з обмеженими можливостями, екологічні ініціативи та багато іншого [2].

Однією з важливих характеристик соціального підприємництва є інноваційність. Соціальні підприємці використовують нові підходи для вирішення старих проблем, поєднуючи підприємницькі навички з глибоким розумінням соціальних потреб. Інновації можуть стосуватися як продуктів та послуг, так і процесів управління або залучення ресурсів. У той час як благодійні організації часто залежать від зовнішнього фінансування (грантів, пожертвувань), соціальні підприємства забезпечують власну економічну стійкість, оскільки їхня діяльність базується на комерційних засадах. Це дозволяє їм не лише ефективно функціонувати, але й розширювати свою діяльність, адаптуючись до змін у зовнішньому середовищі.

2. Соціальне підприємництво в Україні

Україна на сучасному етапі перебуває в умовах економічних, соціальних та політичних викликів, зокрема через війну на сході країни, внутрішні соціальні проблеми, зростання кількості переселенців та економічні труднощі. У цих умовах соціальне підприємництво стає важливим інструментом вирішення багатьох гострих соціальних питань. В Україні

соціальне підприємництво розвивається відносно нещодавно, проте зростає інтерес до цієї форми бізнесу. Соціальні підприємства в Україні часто виникають як ініціативи для вирішення проблем, що пов'язані з безробіттям, соціальною ізоляцією вразливих груп населення, розвитком регіональних громад. Наприклад, соціальні підприємства, що підтримують ветеранів, переселенців або людей з інвалідністю, забезпечують їх роботою, навчанням і соціальною інтеграцією [3].

Прикладом успішного соціального підприємництва в Україні є Українська соціальна академія, яка допомагає підприємцям розвивати свої соціальні ініціативи через програми навчання, менторство та надання ресурсів для розвитку бізнесу. Такі ініціативи стають каталізаторами для створення нових підприємств, орієнтованих на вирішення актуальних соціальних проблем. Законодавча база для соціального підприємництва в Україні знаходиться на стадії розвитку, і це є одним із факторів, що стримує повноцінний розвиток цього сектору. Проте держава та міжнародні організації дедалі більше звертають увагу на необхідність підтримки соціальних підприємств як ефективного інструменту для розв'язання соціальних проблем та зміцнення економічної стійкості.

3. Міжнародний досвід розвитку соціального підприємництва

У міжнародній практиці соціальне підприємництво має широку географію розвитку та застосування, адже в багатьох країнах воно стало важливим інструментом для вирішення складних соціальних проблем. Відомі приклади з Великобританії, США, Індії, Канади та інших країн показують, як соціальні підприємства можуть стати ефективним інструментом для соціальних змін, забезпечуючи фінансову сталість та автономність [4].

У Великобританії, наприклад, соціальне підприємництво розвивається вже кілька десятиліть, і держава активно підтримує цей сектор через різні програми фінансування, консультації та навчальні проекти. Соціальні підприємства в цій країні займаються такими питаннями, як соціальна нерівність, екологія, охорона здоров'я та освіта. Social Enterprise UK - це національна організація, що підтримує розвиток цього сектору через політичні ініціативи, просування ідей соціального підприємництва та сприяння співпраці між бізнесом та соціальними проектами.

В США соціальні підприємства функціонують у різних галузях, зокрема в освіті, охороні здоров'я, екології та технологіях. Наприклад, компанія TOMS Shoes, яка відома своєю програмою "одна пара взуття купується, одна дарується", є класичним прикладом соціального підприємництва. Ця модель бізнесу спрямована на боротьбу з бідністю через надання взуття дітям у країнах, що розвиваються.

У країнах, що розвиваються, таких як Індія, соціальне підприємництво стає важливим інструментом для подолання бідності та економічної нерівності. Багато підприємств в Індії працюють у сфері доступу до чистої води, енергії, медичних послуг та освіти для бідних верств населення. Наприклад, проєкт Selco Solar надає сонячні електростанції для людей, які не мають доступу до електроенергії, тим самим вирішуючи як соціальні, так і екологічні проблеми.

4. Порівняльний аналіз: Україна та міжнародний досвід

Аналізуючи розвиток соціального підприємництва в Україні та на міжнародній арені, можна виділити декілька ключових аспектів, що відрізняють підходи до соціального підприємництва в різних країнах:

– Рівень підтримки з боку держави. У розвинених країнах держава активно підтримує соціальні підприємства через законодавчі стимули, податкові пільги та фінансові програми. В Україні, незважаючи на зростаючий інтерес до цієї сфери, державна підтримка є недостатньою, і більшість соціальних підприємств залежать від міжнародних донорів та грантових програм [5].

– Фінансова стійкість. Соціальні підприємства в розвинених країнах мають кращі можливості для фінансування, оскільки їм доступні різноманітні джерела фінансування, такі як інвестори, кредитні установи та благодійні фонди. В Україні, через обмежену кількість інвестиційних можливостей, соціальні підприємства стикаються з труднощами у пошуку фінансування для розвитку своєї діяльності.

– Інноваційність та масштаби діяльності. Соціальні підприємства в розвинених країнах, як правило, мають більший доступ до технологій та інновацій, що дозволяє їм масштабувати свою діяльність і досягати значних результатів. В Україні соціальні підприємства зосереджені переважно на

вирішенні місцевих проблем і стикаються з труднощами у розширенні свого впливу на національному рівні.

Міжнародний досвід соціального підприємництва надає важливі уроки для України. Інституціоналізація соціального підприємництва через розвиток законодавчої бази, підтримка з боку держави, а також залучення міжнародних інвесторів та донорів може значно покращити потенціал цього сектору в Україні.

Отже, соціальне підприємництво є ефективною та інноваційною формою вирішення соціальних проблем, що поєднує в собі як економічну сталість, так і соціальну відповідальність. У світі цей підхід довів свою життєздатність та ефективність, дозволяючи вирішувати питання бідності, екології, нерівності та інших глобальних викликів. У країнах, що розвиваються, таких як Україна, соціальне підприємництво лише набирає обертів, проте вже демонструє значний потенціал, особливо в умовах економічної нестабільності та соціальних потрясінь, спричинених війною [6].

Аналіз міжнародного досвіду показує, що успіх соціальних підприємств значною мірою залежить від підтримки з боку держави, доступу до фінансування та інноваційних рішень. В Україні ці фактори поки що обмежені, але зростаючий інтерес до соціального підприємництва з боку громадських організацій, міжнародних партнерів та молодих підприємців дає надію на те, що цей сектор розвиватиметься активніше. Важливим аспектом є створення сприятливого законодавчого середовища та доступу до фінансування, що може стати основою для розвитку соціальних підприємств. Український досвід показує, що соціальне підприємництво може бути ефективним інструментом для вирішення нагальних соціальних проблем, таких як безробіття серед переселенців та ветеранів, інтеграція людей з обмеженими можливостями та розвиток місцевих громад.

Таким чином, соціальне підприємництво має всі шанси стати важливим елементом соціальної та економічної трансформації України. Використовуючи найкращі міжнародні практики та адаптуючи їх до українських реалій, можна створити систему, яка не тільки забезпечить вирішення нагальних соціальних проблем, але й сприятиме довгостроковому економічному зростанню та соціальній стійкості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Суботович В. М. Соціальне підприємництво: теорія і практика. Київ : Вид. дім "Наукова думка", 2020.
2. Бевзенко А. І. Розвиток соціального підприємництва в Україні. Львів : ЛНУ, 2018.
3. Стахов І. В. Соціальна інтеграція переселенців: досвід соціальних підприємств. Харків : Вид-во Харківського нац. ун-ту, 2022.
4. Колесников О. М. Міжнародний досвід соціального підприємництва. Одеса : ОНУ, 2019.
5. Бутенко К. О. Технології розвитку соціального підприємництва в Україні та світі. Київ : Вид-во Київського національного університету, 2021.
6. Колесников О. М. Розвиток соціального підприємництва: виклики та можливості. Київ : Вид-во "Наукова думка", 2020.

Діана Рябчун,

здобувачка фахової передвищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Відокремленого структурного підрозділу
Житомирського технологічного фахового коледжу
Київського національного університету будівництва і
архітектури

Яна Башманівська,

кандидатка філософських наук,
викладачка суспільствознавчих дисциплін
Відокремленого структурного підрозділу
Житомирського технологічного фахового коледжу
Київського національного університету будівництва і
архітектури

**ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСІБ З
ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙНИ**

З початком повномасштабного вторгнення українці стикнулися з новими переживаннями та труднощами. Через постійну загрозу нападу з повітряного простору, обстрілів, ведення бойових дій на території нашої країни перед суспільством щоденно постають чергові виклики й потреба соціальної адаптації до умов військового стану в країні. Очевидно, що постійно наростає рівень вразливих груп населення, зростає кількість неповних сімей, діти стають сиротами чи напівсиротами, збільшується кількість осіб з інвалідністю, які потребують реабілітації та соціальної підтримки.

В умовах війни люди з порушенням слуху потребують особливої уваги, їм важче адаптуватися до нових умов життя. Держава і громадянське суспільство зобов'язані організувати для зазначених категорій громадян соціальний захист, що включає інформаційну підтримку, доступ до медичних і соціальних послуг, облаштування безбар'єрного простору, організацію інклюзивної освіти для повноцінної інтеграції в суспільство. Зрозуміло, що погіршення чи повна втрата слуху може бути як у військових, так і у цивільних осіб з різних причин (перебування в зоні бойових дій, внаслідок фізіологічних процесів).

Інформаційна ізоляція є найскладнішою проблемою для осіб з порушенням слуху. Оскільки сповіщення про події переважно передаються шляхом вербального спілкування: від людини до людини, радіомовлення, телебачення, Інтернет-мережі, люди з порушенням слуху часто не можуть отримати своєчасні повідомлення про небезпеку (почути сирену на вулиці, звук-сповіщення "Повітряна тривога" у телефонному додатку). Це призводить до їхньої вразливості під час ракетних обстрілів чи інших надзвичайних ситуацій. Окрім того, порушення слуху ускладнює комунікацію в умовах евакуації, якщо людина проживає близько до фронту та бойових дій, або ж при зверненні для отримання медичних послуг, консультацій у різних держустановах. Навіть у мирний час є проблема недоступності багатьох подібних послуг для нечуючих людей. Під час війни цей бар'єр стає ще більшим, оскільки велика кількість закладів не пристосовані для обслуговування людей з вадами слуху, а доступ до кваліфікованих спеціалістів обмежений.

Для зазначених категорій громадян критично важливою є соціально-педагогічна підтримка, що допомагає їм адаптуватися до нових умов. Підхід відрізняється для дітей і дорослих, але мета залишається одна: забезпечити можливість незалежного і повноцінного життя. Одним із ключових аспектів є створення інклюзивної системи комунікацій. Впровадження технологій, які дозволяють швидко передавати важливі повідомлення мовою жестів. Наприклад, розробка мобільних додатків на основі використання жестової мови або текстових повідомлень, може допомогти інформувати людей з порушенням слуху про місця евакуації або надання гуманітарної допомоги. Подібні програми потрібно створювати задля ефективної комунікації з іншими соціальними структурами. Науковиця С. Кульбіда зазначає, що сучасна сурдопедагогічна наука спрямована на поступовий перехід від одномовності (використання лише словесної мови) до двомовності, тобто поєднання словесної і жестової мов [1, с. 56]. Формування доступних і зрозумілих інформаційних каналів із застосуванням жестової мови в офіційних повідомленнях й відео з субтитрами є важливою складовою для зменшення бар'єрів.

Окрім фізичних та комунікативних проблем, люди з порушенням слуху потребують психологічної підтримки. Військові дії посилюють рівень стресу та тривожності, що

особливо небезпечно для людей, які мають труднощі у комунікації з іншими. Важливим аспектом соціального захисту є надання спеціалізованої психологічної допомоги, зокрема з урахуванням індивідуальних особливостей. Соціальному працівнику потрібно бути підготовленим до роботи з зазначеною категорією клієнтів у роботі, щоб надати потрібну психологічну підтримку для подолання пережитих труднощів. Так, військові або цивільні люди, які частково або повністю втратили слух під час бойових дій, перебувають у стані фрустрації, їм складно адаптуватись до нових умов життя. Важливо, щоб соціальні працівники використовували різні методи комунікації, аби забезпечити зрозумілість та доступність інформації у спілкуванні. Психологічна підтримка може включати в себе не лише консультування, але й участь у реабілітаційних програмах, що сприяють розвитку соціальних навичок та інтеграції в суспільство. Також можна організовувати групові сесії-зустрічі, де особи з подібними переживаннями можуть обмінюватися досвідом та отримувати допомогу. Найголовніше, щоб люди зрозуміли, що вони не сам на сам з даною проблемою.

Зазначеним категоріям отримувачів соціальних послуг необхідно створити середовище, в якому вони зможуть отримати належну підтримку. Діти з порушенням слуху потребують створення інклюзивного середовища для отримання освіти та розвитку здібностей. В умовах кризових ситуацій, інклюзивна освіта, як соціально-педагогічний напрям, стає ключовим елементом, що забезпечує дітям з вадами слуху можливість не лише навчатися, але й контактувати з однолітками. Діти з порушеннями слуху часто стикаються з труднощами у спілкуванні та соціалізації, що може призводити до соціальної сегрегації, тобто ізоляції та низької самооцінки. Серед дітей з вадами слуху виокремлюють пізнооглухлих та дітей, для яких глухота є спадковою, вродженою чи набутою в ранньому віці, ще до того, як вони опанували словесне мовлення. Важливо, щоб навчальні заклади задовольняли потреби таких здобувачів освіти, а наставники мали необхідні знання та навички для роботи з ними. Потрібно впроваджувати адаптовані та модифіковані навчальні програми, що враховують особливості сприйняття інформації дітьми з порушеннями слуху. Використання жестової мови, візуальних матеріалів може значно покращити якість навчання та дозволити дітям повноцінно засвоювати навчальний

матеріал. Важливо, щоб підходи впровадження технологій роботи з дітьми з вадами слуху були виваженими, фахово перевіреними та вміло адаптованими, щоб освіта стала ефективною і якісною [3, с. 213]. Б. Корсунська розробила систему виховання і навчання глухих дошкільників, що відображена у методичних посібниках для педагогів і батьків, відеоматеріалах: "Вони будуть говорити", "Я хочу зрозуміти тебе", "Якщо дитина не чує" [2, с. 25]. Крім того, ми розуміємо, що є діти та підлітки, які перебувають дуже близько до зон бойових дій, або ж проживають на окупованих територіях й не мають можливості відвідувати навчальний заклад. Тому потрібно розробляти й використовувати відео-уроки з жестовою мовою чи субтитрами, або ж он-лайн платформи, що спеціально орієнтовані на дітей з вадами слуху. Сучасні технології допоможуть залучати дитину до навчального процесу, коли фізична присутність неможлива.

Важливим аспектом підтримки осіб з порушеннями слуху є поліпшення законодавчої бази. Хоча в Україні вже існують закони, що забезпечують права цієї категорії населення, в умовах війни необхідно розробити нові механізми підтримки. Державі важливо залучити громадські організації, що представляють інтереси людей з порушеннями слуху, до процесу формування політики соціального захисту. Це дозволить врахувати реальні потреби людей з порушенням слуху. Прикладом такої співпраці слугують програми "Країна без бар'єрів для нечуючих", "Громадський рух Соціальна єдність" та "Чуєш? Плюс. Плюс" від організації "Відчуй". Зазначені програми спрямовані на поліпшення життя вразливих категорій суспільства, сприяють їх інтеграції й соціальній адаптації, допомагають створити інклюзивне середовище. Ця діяльність є важливим кроком у розвитку відкритого суспільства. "Країна без бар'єрів для нечуючих" популяризує сучасні цифрові сервіси, за допомогою яких люди з порушенням слуху мають цілодобовий доступ до он-лайн перекладачів жестової мови. Це означає, що нечуючі українці мають можливість отримати послуги перекладача жестової мови без попереднього запису у той час, коли в цьому з'являється потреба [4], що є дуже вагомим кроком для комунікації людей з порушенням слуху з суспільством. "Громадський рух Соціальна єдність" націлена на підтримку людей з порушеннями слуху, зокрема українських військових, які втратили слух під час виконання бойових завдань.

Програма включає медичну допомогу, слухопротезування та психологічну підтримку. Спеціалісти проводять інформаційні кампанії, щоб повідомити військовим про можливості реабілітації.

Соціально-педагогічна підтримка є об'єднуючим елементом, що зв'язує як дітей, так і дорослих, які втратили слух або, на жаль, не мали його з народження, та спрямована на їхню інтеграцію в суспільство. Війна стимулює появу програм соціального захисту та різні ініціативи, що спрямовані на створення інклюзивного простору. Для дітей інклюзивна освіта відіграє вирішальну роль у підготовці до соціального життя, навчаючи їх навичкам самостійності й адаптації. Програми для дорослих часто включають навчальні курси та тренінги, подібні до тих, що пропонуються дітям, із метою допомогти їм адаптуватися до нових умов життя та підвищити їхню соціальну активність. Завдяки роботі соціальних працівників, люди з порушенням слуху отримують необхідну психологічну та соціальну підтримку, що допомагає їм знову відчувати безпеку. Отже, важливо осмислювати проблеми людей з порушенням слуху та намагатись їх вирішувати, надаючи належну підтримку та можливості для повноцінного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда С.В. Дистанційне навчання для осіб з порушенням слуху: наука для практики. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного стану): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках Фестивалю тижня науки : Київ, 2022. С. 55-60.

2. Литовченко С. В. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід : монографія. Київ : Симоненко О.І., 2020. 276 с.

3. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта для дітей із порушенням слуху: революційна тенденція чи еволюційний прогрес? *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. (9). С. 212-218.

4. Програма «Країна без бар'єрів для нечуючих». URL: <https://se.org.ua/krajina-bez-bareriv-dlya-nechuyuchix/>
(Дата звернення: 11.10.2024).

Іванна Шаврова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Національного авіаційного університету

Ірина Савельчук,

докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного авіаційного університету

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАДАННЯ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Надзвичайні ситуації, такі як війни, природні катастрофи, техногенні аварії, пандемії, або соціальні кризи, мають надзвичайно руйнівний вплив на людей похилого віку, які зазвичай є найбільш вразливими до таких подій. Вони часто стикаються з додатковими фізичними та психологічними труднощами через погіршення здоров'я, обмежену мобільність, знижену здатність адаптуватися до змін, а також через зростання почуття самотності та безпорадності. Особливої уваги заслуговує той факт, що в умовах надзвичайних ситуацій значна частина соціальних послуг може бути обмеженою, що призводить до ще більшої ізоляції та депресивних станів у літніх людей. Крім того, багато літніх людей не можуть самостійно звернутися за допомогою, через що важливість надання їм системної підтримки зростає в рази. Це призводить до необхідності розробки ефективних механізмів підтримки цієї групи населення, зокрема через надання соціальних та медичних послуг, забезпечення гідного рівня життя, включення їх до активного суспільного життя та надання психологічної підтримки [1, с. 425-434].

Окрему увагу слід приділити соціально-психологічним аспектам розвитку таких послуг. Люди похилого віку часто потребують не лише фізичної допомоги, але й емоційної та психологічної підтримки. Старіння нерідко пов'язане з втратою близьких людей, відчуттям ізоляції та виключення з активного суспільного життя, що негативно позначається на психоемоційному стані людини. Тому важливо, щоб соціальні послуги враховували ці аспекти і включали в себе елементи психологічної реабілітації та підтримки, а також сприяли

створенню соціальних зв'язків і середовищ, де літні люди могли б підтримувати активну участь у суспільстві.

Одним із важливих напрямів розвитку соціальних послуг є створення спеціалізованих програм психологічної підтримки для літніх людей, особливо в умовах кризових ситуацій.

Розробка ефективних програм психологічної підтримки для людей похилого віку в умовах надзвичайних ситуацій є критично важливою для зменшення негативних наслідків кризових подій. Під час таких ситуацій, як пандемії, війни чи стихійні лиха, літні люди стають особливо вразливими через фізичні, соціальні та емоційні обмеження. Комплексна система психологічної підтримки, яка охоплює індивідуальні, сімейні, соціальні, інституційні та системні рівні, забезпечує всебічне реагування на їхні потреби.

Підтримка на індивідуальному рівні допомагає літнім людям долати стрес та ізоляцію через персоналізовані консультації. Сімейний рівень залучає близьких до процесу психологічної допомоги, що створює додаткову емоційну опору. Соціальна взаємодія через групові програми та спільноти сприяє запобіганню ізоляції. Інституційні механізми підтримки забезпечують доступ до професійних психологічних послуг, а державні політики і фінансування гарантують сталість і доступність цих програм. Таким чином, в умовах надзвичайних ситуацій, розробка та впровадження таких програм стає важливим інструментом захисту психічного здоров'я людей похилого віку та збереження їх соціальної стійкості. Щодо забезпечення повоєнного відновлення України, то соціальні інновації можуть вплинути на впровадження нових ідей для покращення соціальних послуг, інноваційних моделей соціальної роботи, які мають вирішити соціальну проблему або знайти ефективні механізми та засоби [3, с. 98]. Однак для впровадження таких інновацій необхідно враховувати специфіку людей літнього віку, забезпечуючи їх технічною підтримкою [2, с. 95-98]. Психологічна та соціальна підтримка потребує не тільки технічних знань, але й високого рівня емпатії, розуміння специфіки старіння та викликів, з якими стикаються літні люди. Тому необхідно розробляти програми навчання та підвищення кваліфікації соціальних працівників та волонтерів, які працюють із цією віковою категорією. Їх робота має бути спрямована на покращення якості життя літніх людей, підтримку їх емоційного благополуччя та забезпечення соціальної інтеграції.

Тому виникає потреба у впровадженні психологічних консультацій, груп підтримки, а також програм, спрямованих на зменшення відчуття самотності та ізольованості серед літніх людей. В Україні доцільно адаптувати найкращі міжнародні практики з урахуванням місцевих особливостей і потреб населення, що сприятиме розвитку системи соціальних послуг на новому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Михальська С. А. Психологічні особливості людей похилого віку. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 425-434.
2. Савельчук І. Б. Інноваційні методи соціальної роботи з людьми похилого віку: специфіка та особливості впровадження. Молодий вчений. 2015. № 2(4). С. 95-98.
3. Чесановська С. Г., Савельчук І. Б. Розвиток соціальних інновацій на шляху до вирішення актуальних соціальних проблем. Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 97-100.

| ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Наталя Анастасова,

старша викладачка

кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ - ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВПЛИВУ НА МОТОРИКУ ДІТЕЙ ІЗ ДИЗАРТРИЯМИ

Діти з дизартрією являють собою різномірну групу порушень. В основі їхнього розвитку лежать патології центральної та периферичної нервової системи. Однією з особливостей дизартричних порушень є їх патогенетична схильність з руховими розладами, яка виявляється насамперед у характері порушень загальної, артикуляційної і мовленнєвої моторики.

Дизартрія супроводжується візуальними фізичними порушеннями. Проблеми з артикуляцією проявляються підвищеною рухливістю або практично повною відсутністю рухів м'язів м'язів. Рухова сфера дрібної моторики має порушення в довільних рухах пальців та кистей. Загальна моторика характеризується зниженою пластичністю, граціозністю, порушеною точністю рухів. В них також погана координація та присутня рухова незграбність. Серйозним недоліком, що обумовлює багато проблем у розвитку моторики дітей є відсутність самоконтролю за діями та порушення темпу дій.

В даний час метод сенсорної інтеграції, активно розробляється у вітчизняній логопедії, знаходить все більше прихильників серед логопедів-практиків: Н. Анастасова [1], І. Баранець [4], А. Богуш [5], Н. Базима [2], М. Шеремет [7] та ін. і рекомендується для роботи з дітьми з логопедичними проблемами.

Багато з них відзначають ефективність інтеграції сенсорних впливів у корекційній роботі з найскладнішою категорією дітей із логопедичними порушеннями - "нерозмовляючими" дітьми.

Метод сенсорної інтеграції задовольняє потребу дитини в пізнанні себе, а також навколишнього предметного світу і забезпечує розвиток рухових, когнітивних (сенсорних) і рекреаційних навичок дитини з тяжкими порушеннями

розвитку. Корекційно-розвивальну роботу в цьому напрямку можна проілюструвати наступною серією ігор та спеціальних вправ [3, с. 104].

Сенсорна інтеграція - це організація сенсорного введення мозком для виробництва адаптивні реакції на вимоги навколишнього середовища [6, с. 45]. Сенсорна інтеграція - це сприйняття інформації, що надходить одночасно по кількох сенсорних каналах, та об'єднання цієї інформації в єдине ціле. Це все те, що ми бачимо, чуємо, нюхаємо та відчуваємо. Метод сенсорної інтеграції передбачає стимуляцію роботи органів чуття з координації різних сенсорних систем. Своєю основною метою вона має розвиток взаємодії тактильної, пропріоцептивної та вестибулярної сенсорних систем як передумови для розвитку інших органів чуття.

Впровадження елементів сенсорної інтеграції в роботу логопеда пов'язано, передусім з тим, що останніми роками збільшилася кількість дітей із складними порушеннями розвитку, які мають свої відмінні риси: підвищену чутливість, слабкість вимови, нервової системи та з високою емоційною лабільністю, поганою увагою та пам'яттю. Сенсорний підхід до інтеграції всіх видів діяльності дає позитивну динаміку, оскільки кожен чинник розвитку психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги) впливає на чинники розвитку промови, спілкування, гри, руху, мотивації, контакту зі світом, волею, уявою та доповнюють один одного. Це невід'ємний метод розвитку та виховання дитини.

Досліджуючи складність порушення моторної сфери дітей з дизартрією та специфіку впливу сенсорної інтеграції ми припустили, що використання сенсорних компонентів при корекційній роботі з дітьми з дизартрією в підсумку дасть нам позитивний результат. Спираючись на свої твердження ми провели дослідження метою якого було довести можливість та ефективність забезпечення сенсорної інтеграції у процесі корекційного розвитку моторики з дітьми 4-5 років із дизартрією.

Отже першим етапом нашого дослідження було визначити рівень розвитку моторики дітей з дизартрією. Діагностична робота цього етапу була направлена на дослідження стану дрібної, загальної та артикуляційної моторики дітей з дизартрією. З даних які ми отримали в ході констатувального експерименту ми підтвердили, що діти з дизартрією мають порушення в усіх сферах моторики, як в загальній так і в

артикуляційній та дрібній моториці. І що робота з моторикою різного виду є важливою особливо при дизартрії.

Тому наступним нашим етапом було розробити, описати та випробувати комплекс корекційних вправ для розвитку моторики у дітей з дизартрією активно включаючи в роботу сенсорну інтеграцію. Наш комплекс включав три блока, кожен з яких складається з 5 завдань. Перший блок направлений на артикуляційну моторику, другий на дрібну моторику, третій на загальну моторику.

Останній етап заключався в проведенні контрольного експерименту, який довів нам правильність наших тверджень. Результати цього експерименту показали, що стан моторики у дітей після включення сенсорної інтеграції був набагато кращий, ніж у дітей з якими проводили традиційні завдання. Позитивна динаміка в їх руховому розвитку вже була помітною під час експерименту. А отже результати нашого дослідження підтверджують нашу теорію можливості та ефективності забезпечення сенсорної інтеграції у процесі корекційного розвитку моторики з дітьми 4-5 років із дизартрією.

Спираючись на наше дослідження можемо сказати, що сенсорна інтеграція впливає на корекційну роботу, на стан дітей і на розвиток всіх сфер. І на нашу думку вона має місце в роботі не тільки з дітьми з порушенням сенсорики а й з усіма іншими. Кожен спеціаліст прагне знайти різні методи та засоби для вдосконалення корекційної роботи та для її ефективності і на нашу думку сенсорна інтеграція може з цим значно допомогти. Ми вважаємо, що особливості сенсорної інтеграції треба дослідити більш краще, але вже в інших сферах та при інших порушеннях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастасова Н. М., Павлушко А. В. Сенсорно-інтегративна терапія як засіб корекції моторно-рухового розвитку у дітей із диспраксією. *The XIIIth International scientific and practical conference №Eurasian scientific discussions*. SSPG Publish, Barcelona, Spain. 18-20.12.2022. P.259-265.

2. Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення у дітей з РАС. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 35. С. 5-14.

3. Базима Н. В., Шеремет М. К. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Випуск 33. С. 100-106.

4. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку : теорія і сучасна практика. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 60-66.

5. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : *Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах* : [підручник] / за ред. А. М. Богуш. Київ : Слово, 2011. 704 с.

6. Галущенко В. І. Вплив перинатальних факторів в генезі порушень у дітей з різними формами стертої дизартрії. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 68 с.

7. Шеремет М. К., Махукова Т. В. Міждисциплінарний синтез теоретичних досліджень у збагаченні методологічної бази логопедії. *Education and Pedagogical Sciences*. 2012. № 4 (153). С. 58–62.

Ольга Андрійчук,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Олена Мірошниченко,

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

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку є одним з важливих завдань початкової школи. Його актуальність визначається соціальною значимістю проблеми, що визначає важливість формування комунікативних навичок у молодших школярів як необхідну компетентність для майбутнього професійного життя. Комунікативні здібності дитини передбачають оволодіння нею всіма видами мовленнєвої діяльності та культурою мовлення й створюють фундамент для освіти протягом усього життя. Розвинена мова сприяє загальному і гармонійному розвитку особистості, а також придбанню надійних і вичерпних знань.

Нині важливість вивчення мовленнєвого розвитку у школярів доведена численними дослідженнями таких вчених, як Л. Калмикова, І. Марченко, М. Шеремет та ін.

Для визначення ролі комунікативних вмінь у розвитку дитини звернімося до аналізу таких понять як «спілкування», «комунікація», «комунікативні вміння». Спілкування визначається як процес побудови стосунків між двома людьми, спрямований на об'єднання та координацію зусиль задля досягнення спільного успіху, що можна розглядати як значущий чинник їхнього соціально-психологічного та особистісного розвитку. Це означає, що ефективність спілкування забезпечується сформованістю таких аспектів як комунікативний, інтерактивний та перцептивний.

Комунікативний аспект виявляється у способах і діях, за допомогою яких здійснюється обмін інформацією та досвідом з іншою людиною. Інтерактивний аспект вказує на взаємодію

або вплив співрозмовників один на одного в процесі спільної діяльності або міжособистісних стосунків. Перцептивний аспект розглядається як обов'язкова і найважливіша частина спілкування, включно зі сприйняттям співрозмовниками інших людей та оцінкою їх, без чого процес комунікації не може відбуватися.

У царині шкільної освіти проблема спілкування, як активної дії, спрямованої на розвиток особистості дитини, розкривається М. Лісіною [3]. У дослідженнях Р. Лалаєвої відзначаються особливості, характерні для спілкування молодших школярів. Науковець вказує, що, спілкуючись один з одним, школярі демонструють досить високий ступінь активності та самостійності, емоційно яскраве мовлення, часто застосовують незвичні мовленнєві звороти та вирази у своїх висловлюваннях тощо [3].

Термін "комунікація" розкривається з позиції інформаційного контексту і розглядається як "інформація або спілкування", які забезпечують процес взаємодії особистості [5]. Таким чином, комунікація - це складний і взаємообумовлений процес установавання взаємозв'язків між партнерами по спілкуванню за допомогою обміну інформацією, що передбачає реалізацію потреби у взаємодії. Ефективність цього процесу досягається правильним сприйняттям себе і свого співрозмовника.

Комунікативні навички є складним психологічним утворенням, що розвивається на основі комунікативних задатків, які включають такі структурні компоненти як когнітивний, самооціночний, емоційний, комунікативно-діяльнісний компонент [4]. Компоненти перебувають у тісному зв'язку між собою і забезпечують успішність здійснення комунікативної діяльності.

Психологами поняття "комунікація" визначається як "взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру" [2, с.112]. Отже, комунікація передбачає повідомлення партнерами один одному якогось певного обсягу нової, цінної інформації та достатньої мотивації для продовження спілкування, що є необхідною умовою. Комунікація означає інформаційний зв'язок суб'єкта з різними об'єктами: людиною, твариною чи машиною. Це передбачає, що суб'єкт передає певну інформацію (знання, ідеї, ділові повідомлення, фактичні дані, вказівки тощо), яку отримує

повинен прийняти, зрозуміти, добре засвоїти і діяти відповідно до цього [2].

Можливість успішної комунікації зумовлена сформованістю комунікативних умінь особистості. Це означає, що комунікативний процес залежить від узгоджених дій партнерів по спілкуванню, розуміння ними розв'язуваних комунікативних завдань (проблем) як спільних, вибору відповідних способів передавання інформації та саморегуляції поведінки. Саме за виконання цих умов комунікація стає усвідомлюваною. Отже, комунікативні вміння виступають ключовою умовою комунікативної діяльності, що особливо необхідно розвивати у дітей з важкими порушеннями мови.

Важливу роль у розвитку в молодших школярів комунікативних умінь має характер спілкування з батьками та педагогами. У цьому контексті підвищується значення їхньої компетентності в галузі комунікації "як частини загальної культури особистості, що зумовлює ціннісні норми і правила культурно організованої взаємодії, виявляється в знаннях про методи і способи ефективної комунікації, що постійно розвиваються, уміннях застосовувати їх у динамічному соціокультурному просторі, забезпечуючи регуляцію або саморегуляцію" [6, с. 86].

Корекційно-педагогічна робота з розвитку комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями зумовлена реформуванням системи спеціальної освіти в Україні та вимагає розробки нових ефективних методів корекційного, превентивного та розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Школа для дітей з тяжкими порушеннями мовлення – тип спеціального шкільного закладу, призначений для дітей, які страждають на алалію, афазію, ринолалію, дизартрію, заїкання за нормального слуху і первинно збереженого інтелекту. Успішне формування мовлення та засвоєння навчальної програми у таких дітей можливе лише в спеціальних школах, де застосовується особлива система корекційного впливу.

Корекція мовленнєвих і письмових порушень проводиться систематично протягом усього навчально-виховного процесу, з особливим акцентом на уроках рідної мови. Е. Данілавічюте у зв'язку з цим визначає спеціальні вправи для дітей з мовленнєвими порушеннями відповідно розділів: вимова, розвиток мовлення, навчання грамоти, фонетика, граматики,

правопис і розвиток мовлення, читання і розвиток мовлення [1]. Подолання різноманітних проявів мовленнєвих дефектів дітей забезпечується поєднанням фронтальних (урочних) та індивідуальних форм роботи.

Складне поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності не може не позначитися на шкільному навчанні, на опануванні грамоти, рахункових операцій, програмою з української мови, математики й інших предметів і потребує розроблення спеціальних програм, які б ураховували структуру мовленнєвого дефекту цієї категорії дітей та забезпечували єдність корекційного й розвивального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічюте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. : Вип. 5 [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. Київ : Науковий світ, 2014. С. 215-218.

2. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : НМЦВО, 2013. 300 с.

3. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2015. 776 с.

4. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищ. педаг. закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Київ : Видавничий Дім "Слово", 2019. 288 с.

5. Хрестоматія з логопедії : навч. посібник / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : Науковий світ, 2016. 264 с.

6. Шульженко Д. І. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень / Д. І. Шульженко, М. К. Шеремет. *Логопедія*. 2017. № 4. С. 86-92.

Анна Банах,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Олена Ревуцька,

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

ВИКОРИСТАННЯ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ

Сьогодення педагогічної науки і практики характеризується пошуком нових підходів до організації навчально-виховного процесу, оскільки суспільний розвиток країни вимагає нової, активної, ініціативної і творчої особистості.

Мовлення є однією з найважливіших психічних функцій людини. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності. Добре розвинене мовлення дитини дошкільного віку є важливою умовою успішного навчання у школі.

Сьогодні в Україні зростає кількість дітей з порушеннями мовлення, структура порушень яких набуває більш складного характеру, що викликає вторинні і третинні відхилення в розвитку дитини і спричинює труднощі у корекційній роботі (С. Конопляста, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко та ін.) [2; 5].

Важливе завдання сучасної логопедії – допомогти дитині подолати порушення мовлення, оскільки вони негативно впливають на всі психічні функції, відбиваються на діяльності дитини та розробити ефективні методи подолання системного порушення – загального недорозвитку мовлення (ЗНМ), яке характеризується складністю симптоматики і патогенезу (С. Конопляста Н. Манько, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко М. Шеремет) [2; 5].

У структурі цього порушення мовлення фіксується своєрідність психічного розвитку, емоційно-вольової сфери, специфічні риси загальної емоційної незрілості, нерівномірний розвиток інтелекту, вербальної пам'яті, уваги, словесно-логічного мислення, слабка регуляція довільної діяльності,

низький розвиток дрібної моторики, рухова неповноцінність (І. Мартиненко, Ю. Рібцун, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Трофименко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін) [2; 5].

Діти дошкільного віку із ЗНМ за рівнем сформованості логічних операцій відстають від своїх однолітків, оскільки мають недостатню стійкість і обсяг уваги, обмежені можливості її розподілу, знижену вербальну пам'ять, зниження продуктивності запам'ятовування. Діти забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань, діти малоактивні, ініціативи у спілкуванні вони зазвичай не виявляють. Саме тому працюючи з дітьми, що мають ЗНМ, виникла необхідність пошуку єдиних засад взаємодії психолога, вихователя та вчителя-логопеда. Такими засадами є: розвиток і корекція пізнавальної сфери, а також розвиток та корекція емоційної сфери. Реалізація цих цілей можлива лише при тісній взаємодії цих фахівців у розвитку (корекції) мовлення і не мовленнєвих психічних процесів і функцій. [3; 4; 5].

Нетрадиційні методи впливу в роботі логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Сучасні умови дають поштовх до пошуку інноваційних, цікавих і розвиваючих засобів корекційно-логопедичного впливу, які б позитивно впливали на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Одним із таких напрямів у логопедичній роботі є використання «пісочної терапії». Використання пісочних ігор у традиційних заняттях дає більший виховний та освітній ефект, ніж стандартні форми навчання, оскільки під час такої діяльності посилюється бажання дитини впізнавати щось нове, експериментувати та працювати самостійно; розвивається тактильна чутливість як основа «ручного інтелекту»; гармонійно та інтенсивно розвиваються всі пізнавальні функції, мовлення та моторика; удосконалюється предметно-ігрова діяльність, що сприяє розвитку сюжетно-рольової гри та комунікативних навичок дитини. [3; 4; 5].

Формування концепції «пісочної терапії» досліджували представники юнґіанської школи. Т. Грабенко, Н. Дикань, М. Кисельова, які запропонували систему пісочних ігор, назвавши їх корекційно-розвиваючими та науково довели, що під час гри з піском розвивається мовлення і збагачується словниковий запас.

Можливості пісочної терапії не можна розглядати в рамках тільки психологічного або психотерапевтичного впливу. Потужний ресурс пісочниці можна використовувати для корекційно-розвиткової й освітньої роботи з дітьми. Завдяки додатковому акценту на тактильну чутливість, відкривається "мануальний інтелект" дитини. Перенесення традиційних навчальних і розвивальних завдань у пісочницю дає додатковий ефект. Саме завдяки цим можливостям пісочна терапія використовується, як один з інноваційних методів логопедичного впливу на дітей з порушенням мовлення.

У багатьох випадках гра з піском виступає як провідний метод корекційного впливу. В інших випадках – як допоміжний засіб, що дозволяє стимулювати дитину, розвивати її сенсомоторні навички.

Ігри з використанням пісочної терапії, умовно поділено на: ігри, що регулюють тонус м'язів; для стимуляції мовлення; для поєднання мовлення з рухами; для розвитку фонематичних процесів; для стимуляції мовлення.

Головна мета пісочної терапії - не змінювати і переробляти дитину, не вчити її якимось спеціальним навичкам, а дати їй можливість бути собою. Додаткову значимість методу надає той факт, що він може бути використаний не лише спеціалістами з великим досвідом, але й початківцями. Адже, психолог, логопед, дефектолог, батьки фактично створюють надійне середовище в якому відбувається велике таїнство переносу внутрішнього світу на площину піску.

Метою пісочної терапії є створення спеціальних умов та підходів у корекційно-розвитковій роботі з дітьми із ЗНМ для ефективного способу подачі матеріалу та забезпечення успішного освоєння корекційно-освітніх завдань: автоматизація порушених звуків; вивчення літер; навчання грамоти; створення емоційно-позитивного стану, задоволення від ігор та спільної діяльності з логопедом; навчання дітей способам комунікації у спільних іграх та вправах у пісочниці; виявлення індивідуальних особливостей кожної дитини; збагачення та активізація словника; навчання правил роботи з піском, створюючи у дітей інтерес до ігор та вправ з піском; поєднання ігрових вправ з піском для тренування пальців рук із мовленням дітей; розвиток діафрагмального дихання, дрібної моторики рук, зв'язного мовлення, психологічної основи мовлення (увагу, сприйняття, мислення, пам'ять), фантазії дітей, фонематичного слуху та сприйняття; сприяння

мотиваційної готовності дітей приймати дидактичну задачу [1; 2; 3; 4; 5].

Визначено педагогічні умови корекції усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами пісочної терапії:

– організаційно-педагогічні - створення навчально-корекційного й комунікативного середовища, здійснення диференційованого підходу, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: логопедом, психологом, вихователем;

– загально-дидактичні – використання таких принципів як наступність, етапність і системність у змісті корекції мовлення засобами арт-терапії, застосування логопедичних та арт-терапевтичних занять як основних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, ефективних методів і прийомів роботи;

– технологічні - психолого-педагогічне й логопедичне діагностування дитини як основа організації корекції усного мовлення, активізація роботи сенсорних аналізаторів: слухового, зорового, мовленнєво-рухового, кінестетичного, безпосередній вплив на психоемоційну сферу дітей засобами пісочної терапії.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми із ЗНМ поділяється на етапи:

– "Знайомство з піском", мета якого пробудження інтересу до занять із піском; розвиток моторики рук, тонких тактильних відчуттів; знайомство дітей із правилами поведінки у пісочниці;

– "Подорож пісочним світом", мета якого розвиток пізнавальних процесів; розвиток мовлення, пам'яті, мислення; удосконалення координації рухів, дрібної моторики, орієнтації у просторі;

– "Пісочний світ", мета якого автоматизація звуків у мовленні; створення композицій на піску; промовляння дій із піском; розвиток зв'язного мовлення дітей, навчання розповіді.

Структура занять розроблена з урахуванням вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, завдання можна ускладнювати чи спрощувати залежно від проблем та успіхів дітей. Робота з дітьми проводилася індивідуально відповідно до основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти. [3; 4; 5].

Отже, частковий перенос логопедичних занять в пісочницю, дає більший виховний та освітній ефект, ніж

стандартні форми навчання, оскільки посилюється бажання дитини пізнавати щось нове, експериментувати та працювати самостійно; в пісочниці розвивається тактильна чутливість як основа «ручного інтелекту»; в іграх з піском більш гармонійно і інтенсивно розвиваються всі пізнавальні функції (сприйняття, увага, пам'ять, мислення), а головне для нас - мовлення і моторика; вдосконалюється предметно-ігрова діяльність, що сприяє розвитку сюжетно-рольової гри та комунікативних навичок дитини.

Застосування нетрадиційної здоров'язберігаючої логопедичної технології - пісочної терапії, що враховує специфіку роботи логопеда, закономірності та особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, дозволяє підвищити ефективність корекційного навчання, попередити появу вторинних порушень, успішно співпрацювати з батьками, підвищуючи якість роботи з виправлення всіх компонентів мовлення вихованців, підвищити результативність та якість корекційно-розвивиткової роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Biesieda, V.; Yefymenko, M.; Revutska, O.; Marchuk, V.; Bochkov, P. Abordagens pedagógicas para a correção de distúrbios psicomotores em crianças: Uma revisão crítica da literatura. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023051, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.2.18783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18783>. Acesso em: 15 dez. 2023.

2. Kateryna Tychyna, Natalia Babych, Yevheniia Lyndina, Olena Revutska The effect of Playdough games on improving oral motor skills in senior preschool children with childhood apraxia speech «Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка і психологія" Том 10, № 3, 2024 С. 51-60.

3. Пархоменко М., Ревуцька О., Самаріна О. Напрями оптимізації корекційно-розвиткового процесу в логопедичних групах *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2023.

4. Ревуцька О. В. (2023). Використання новітніх педагогічних технологій у логопедичній роботі з дітьми. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції*

розвитку: матеріали XXVIII Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І. В. Жукова, Є. О. Романенка. Лімасол (Кіпр): ГО "ВАДНД", 07 січня 2023 С. 243-248.

5. Хрестоматія з логопедії / Авторський колектив: Н. Базима, Т. Бредун, В. Галущенко, Д. Горбачова, В. Кисличенко, Н. Кабельникова, О. Качуровська, О. Козинець, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Є. Линдіна, В. Любовецька, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Ревуцька, А. Савицький, Л. Смаглюк, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, С. Федоренко, Т. Швалюк, М. Шеремет, Д. Шульженко К. : "Книга-плюс", 2019. 496 с.

Євгенія Борисевич,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Олена Ревуцька,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК ТА РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК В УЧНІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасна освіта приділяє багато уваги навчанню дітей із особливими освітніми потребами. Освітній процес дітей із інтелектуальними порушеннями, як і освіта дітей з нормальним рівнем інтелекту, має, по суті, однакові цілі: формування особистості та загальної культури, що відповідає загальноприйнятим моральним та соціо-культурним цінностям; формування необхідних для самореалізації та життя в суспільстві практичних уявлень, умінь та здібностей, завдяки яким молодший школяр може досягати максимально можливої самостійності та незалежності в повсякденному житті.

Сьогодні порушення писемного мовлення є одними із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей, особливо у дітей із інтелектуальними порушеннями. До теперішнього часу вивчена симптоматика, механізми дисграфії, структура цього мовленнєвого порушення, розроблені загальні методологічні підходи і напрямки, зміст та диференційовані методи корекції порушень писемного мовлення (Н. Голуб, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Т. Пічугіна, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.) Проте питання профілактики порушень письма та удосконалення графомоторної навички письма у дітей із інтелектуальними порушеннями недостатньо висвітлено у спеціальній літературі, проте саме воно є значущим для визначення змісту корекційно-розвиткової роботи з підготовки дітей із до навчання грамоти [2; 3; 4].

Істотним показником готовності до шкільного навчання є сформованість графомоторних навичок та розвитку дрібної моторики рук в учнів із інтелектуальними порушеннями, що

має певні особливості розвитку, які негативно впливають на виконання учнями графічних завдань (Т. Ілляшенко, Н. Стадненко).

Такі порушення пов'язані з невмінням поєднувати рухи рук з корпусом, керувати складними рухами та координувати роботу обох рук; диференціація, швидкість, плавність включення в рух, переключення з одного руху на інший викликає труднощі [1; 2; 3; 4].

Недостатність розвитку загальної і дрібної моторики у учнів з інтелектуальними порушеннями проявляється в порушенні регулюванні м'язового тону з підвищенням або зниженням тонічних рефлексів, що призводять до положення в незручній позі та відсутності можливості тримати кінцівку в конкретному положенні, у мізерності виразних, пластичних рухів при переміщення в просторі. Особливо несприятливі відхилення у розвитку моторної сфери створюють труднощі у навчальній діяльності, вони впливають на оволодіння навичками письма, малювання та ручної праці, координованість та цілеспрямованість рухів [1; 2; 3; 4].

Скутість, нескоординованість, незручність рухів пальців і кистей рук загалом - це наслідок незрілості, нерозвиненості моторних функцій. Ступінь розвитку графомоторних навичок та дрібної моторики рук в учнів із інтелектуальними порушеннями лише на рівні початкової освіти визначає ступінь оволодіння знаннями, вміннями та навичками у процесі навчання, впливає на ефективність і швидкість оволодіння, що є базовою основою для подальшого успішного навчання.

Розвиток дрібної моторики займає важливе місце у житті кожної людини, адже воно нерозривно пов'язане з розвитком усіх психічних та інтелектуальних процесів. Щодня учень виконує дії, для успішності яких необхідна точність, координованість дій кисті та пальців обох рук. Значення сформованості дрібної моторики важко переоцінити, особливо якщо йдеться про учнів з інтелектуальними порушеннями. Для розвитку у них дрібної моторики потрібен особливий підхід (робота фахівців, особливі умови тощо.). При виборі методів та форм розвитку дрібної моторики необхідно враховувати різні чинники, але особливу увагу треба приділити рівню розвитку навичок дрібної моторики. Тільки при врахуванні рівня розвитку дрібної моторики у учня можна створити оптимальні умови для роботи в даному напрямку. Виявлення рівня сформованості дрібної моторики на початковому етапі роботи

з учнями дозволять застосувати методи та форми роботи, що ведуть до успішного результату.

У методику обстеження дрібної моторики рук були включені проби М. Озерецького, нейропсихологічні методики О. Лурія та інші методики, модифіковані з урахуванням віку та особливостей досліджуваного нами контингенту дітей.

Методика складається із 5 завдань. Для проходження даної методики потрібні обов'язкові словесні супроводи показу дій. Для оцінки навички захоплення та маніпуляції з предметом є додаткове завдання.

Завдання 1. Дослідження оптико-кінестетичної організації рухів ("Праксис пози"). Праксис за словесною інструкцією у супроводі зорового зразка: "Склади великий і вказівний пальці в колечко (наслідування). Витягни вказівний та середній пальці (Підказка: "Зроби зайчика"). Витягни вказівний пальчик та мізинець (Підказка: "Зроби козу рогату").

Завдання 2. Дослідження кінетичної основи рухів руки. У цьому завданні використовується словесна інструкція у супроводі зорового зразка: Пальцями правої (лівої) руки доторкнутися (підказка: "привітатись") по черзі до пальців лівої (правої) руки, поплескати подушечками пальців, починаючи з великого. З'єднати пальці рук (підказка: «обійнятися пальцями рук»). Здійснювати по черзі, починаючи з великого пальця, рух - торкання всіх пальців.

Завдання 3. Дослідження координаційної роботи лівої та правої руки одночасно "Проба Озерецького". Інструкція – підказка: "Поклади руки собі на стіл. Дивись уважно, що я робитиму руками і повторюй за мною". Одночасна зміна положень обох рук: одна рука стиснута в кулак, інша з розпрямленими пальцями. Розпрямляємо одну кисть і стискаємо іншу.

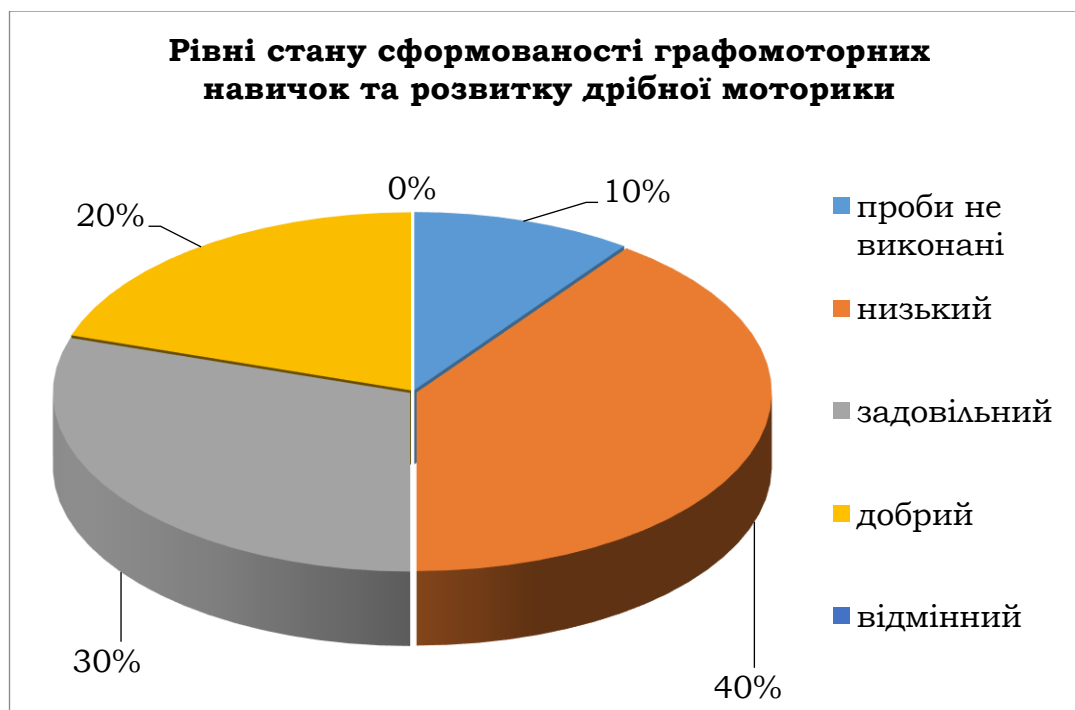
Завдання 4. Дослідження зорово-моторної координації рухів (графічні проби) включає 2 етапи: 1 етап: дослідження точності рухів ("Прості доріжки") Інструкція - підказка: "Проведи прямі лінії по середині кожної доріжки, не відриваючи олівця від аркуша паперу, намагайся провести лінію посередині доріжки, щоб машинка не виїхала на чужу доріжку"

2 етап: дослідження на переключення. Експериментатор малює дитині зразок на нелінованому папері. Інструкція – підказка: "Продовж візерунок, який я намалювала, не відриваючи олівця від паперу".

Завдання 5. Дослідження навички захоплення та утримання предмета в руці. Інструкція: "Візьми кубик (кулька/кільце), поклади кубик (кулька/кільце) в коробочку". Ґрунтуючись на запропонованій системі оцінювання.

При вивченні дрібної моторики враховувалися наступні параметри: кінестетична основа організації рухів (статична координація або праксис пози руки); кінетична основа організації рухів (динамічна координація) - проби; реципротна координація; оптико-просторова координація; конструктивний праксис; ритмічність рухів; конфліктна рухова діяльність (виконання складних рухових програм і реакція вибору); рухова пам'ять; швидкість руху рук; наявність або відсутність сінкінезій – параметр, який враховувався при виконанні всіх проб; переключення рухів – параметр, який враховувався при виконанні всіх проб; диференціація рухів – параметр, який враховувався при виконанні всіх проб; рухова спритність – параметр, який враховувався при виконанні всіх проб; точність рухів - параметр, який враховувався при виконанні всіх проб.

При проведенні дослідження необхідно враховувати особливості учнів з інтелектуальними порушеннями (ступінь відсталості, фізичні дані, темперамент, рівень соціалізації тощо). Крім того, необхідно пам'ятати, що діти з інтелектуальними порушеннями у початковій школі, мають порушення дрібної моторики, недостатньо сформовані навички зорово-рухової координації. У процесі навчання вони зазнають труднощів при формуванні навички письма, при роботі з інструментами та пристроями, що негативно позначається на формуванні у них предметних та особистісних (соціальних) компетенцій. Для успішної роботи найкраще залучати знайомих учнів людей (педагогів, батьків чи законних представників), це допоможе створити оптимальні умови для дослідження.



Проведене експериментальне дослідження діагностики стану сформованості графомоторних навичок та розвитку дрібної моторики рук в учнів із інтелектуальними порушеннями показало рівні стану сформованості графомоторних навичок та розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями. З них виходить, що 10% дітей не виконали завдання, 40% дітей мають низький рівень розвитку, 30% - виконали завдання на задовільному рівні, 20% дітей мають добру якість виконання, але відмінного рівня не спостерігається.

Під час дослідження оптико-кінестетичної організації рухів той учні не можуть самостійно утримувати пальцеву позу лівою рукою, тільки за допомогою правої, відзначалися синкінезії. Спостерігалися помилки під час дослідження переключення та кінестетичної основи руху руки. Дітям постійно необхідні постійні словесні інструкції та мотивування. У процесі виконання завдань спостерігалися синкінезії, значні труднощі утриманні пальцевих поз. Виконання графічних проб супроводжувалося наявністю мікро- та макрографії, тремором рук, порушенням плавності рухів.

Отримані результати підтвердили необхідність здійснювати роботу з розвитку графомоторних навичок та дрібної моторики рук через розробку методичних прийомів, які включатимуть необхідне навантаження, вправи та різні підходи до роботи з корекції порушень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Biesieda V.; Yefymenko M.; Revutska O.; Marchuk V.; Bochkov P. Abordagens pedagógicas para a correção de distúrbios psicomotores em crianças: Uma revisão crítica da literatura. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023051, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.2.18783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18783>. Acesso em: 15 dez. 2023.
2. Piddubna O., Maksymchuk A., Lytvychenko D., Revutska O., Moskalenko M., & Sopina O. (2023). Implementing Neuropedagogical Innovation in Schools: From Theory to Practice. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 14(2), 37-58
3. Солдатова А., Ревуцька О., Малуєва Т. Попередження порушень писемного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2022 (1 др. арк) С. 122-136.
4. Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю., Старинська О. В. Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development / *Erbe der europäischen wissenschaft: erziehung und pädagogik, psychologie und soziologie. Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft»*. Buch 2. Teil 6. 2020. S. 71-88.

Галина Гулей,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Олена Ревуцька,

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

ДІАГНОСТИКА ДИСПРАКСІЇ У СТРУКТУРІ МОВЛЕННЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ДІТЕЙ

Сучасне життя висуває високі вимоги щодо вміння спілкуватися, комунікувати. Ці вимоги стосуються усного і писемного мовлення. Людина не може успішно адаптуватись в суспільстві, якщо не вміє спілкуватись. Це вміння поступово розвивається протягом всього життя, проте дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом для оволодіння рідною мовою.

Останнім часом в Україні спостерігається значне збільшення кількості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення, однією з найпоширеніших причин такого стану є порушення праксису - диспраксія.

Диспраксія - це моторний розлад нейророзвитку, який характеризується труднощами з оволодінням і виконанням спланованих координованих рухів. Диспраксія проявляється значною затримкою у засвоєнні навичок загальної та дрібної моторики, порушеннями при виконанні координованих рухових дій, що відображаються у незграбності, повільності або неакуратності [1; 2; 4; 6].

Диспраксія, також відома як розвитковий координативний розлад (РКР) - комплекс порушень координації руху, таких як ходіння, стрибання; рухів рук, які необхідні для письма, а також органів артикуляції, що призводить до неправильної вимови. Диспраксія впливає на рухи загальної і дрібної моторики, є поширеним порушенням у дітей [1; 2; 4; 6].

Діти з диспраксією зазвичай усі моторні навички опановують із затримкою. Перші прояви утруднень при виконанні координованих рухових дій помічаються ще в період раннього дитинства. Малюки пізніше починають перевертатися, сидати, повзати і ходити. Їм важко навчитися

самостійно їсти і пити, користуватися столовими приладами, гребінцем, ножицями, олівцями і пензлями. Діти мають труднощі з одяганням, застібанням і розстібанням блискавок, гудзиків, зав'язуванням шнурків, іграми з кубиками, конструктором. У дітей із диспраксією часто спостерігається неповороткість і незграбність: вони можуть спотикатися, падати, натикатися на меблі та людей, важко виконують серію рухів у рухливих та спортивних іграх (стрибки, підлізання, переступання, ігри з м'ячем та іншим спортивним обладнанням тощо). Порушення координації рухів призводять до значних і стійких обмежень у подальшому функціонуванні (у повсякденному житті, навчанні в школі, професійній діяльності та проведенні дозвілля) [1; 2; 4; 6].

Для диспраксії характерні різні види моторної недостатності: незграбність, погана координація, незручність рухів рук, неточність артикуляції, труднощі письма, креслення та малювання [1; 2; 4; 5; 6].

В останні роки проблема розладу розвитку координації (DCD) привертає значну увагу зарубіжних науковців. Дослідниками визначено основні симптоми цього порушення, розроблено методи діагностики та запропоновано шляхи корекційного втручання. Ведеться ретельний статистичний облік поширення диспраксії серед дітей дошкільного, шкільного віку та вплив цих порушень на доросле життя. В Україні проблема діагностування диспраксії у дітей та її вплив на процес навчання лише починає активно досліджуватись і висвітлюватись науковцями [1; 2; 4; 5; 6].

Незважаючи на поширеність диспраксії, за різними даними від 5-6% до 7-12% дітей шкільного віку, порушення координації розвитку часто не розпізнається медичними працівниками як в Україні, так і в світі. За даними Європейської академії дитячої інвалідності, лише 23% педіатрів і 9% лікарів загальної практики (включаючи респондентів з США, Канади та Великої Британії) ставили діагноз розладу координації розвитку (РКР) [3; 4; 6].

Через відсутність стандартизованої методики для діагностування розвиткових координаційних розладів (РКР) у дітей в Україні, педіатри та дитячі неврологи часто не можуть встановити відповідні діагнози. Це ускладнює та затягує корекційну роботу спеціалістів, що, в свою чергу, не призводить до бажаних результатів.

Метою нашого дослідження було ідентифікувати групу дітей, які мають ознаки або підозру на розвитковий координаційний розлад (РКР), а також дослідити специфічні мовленнєві порушення, які часто його супроводжують.

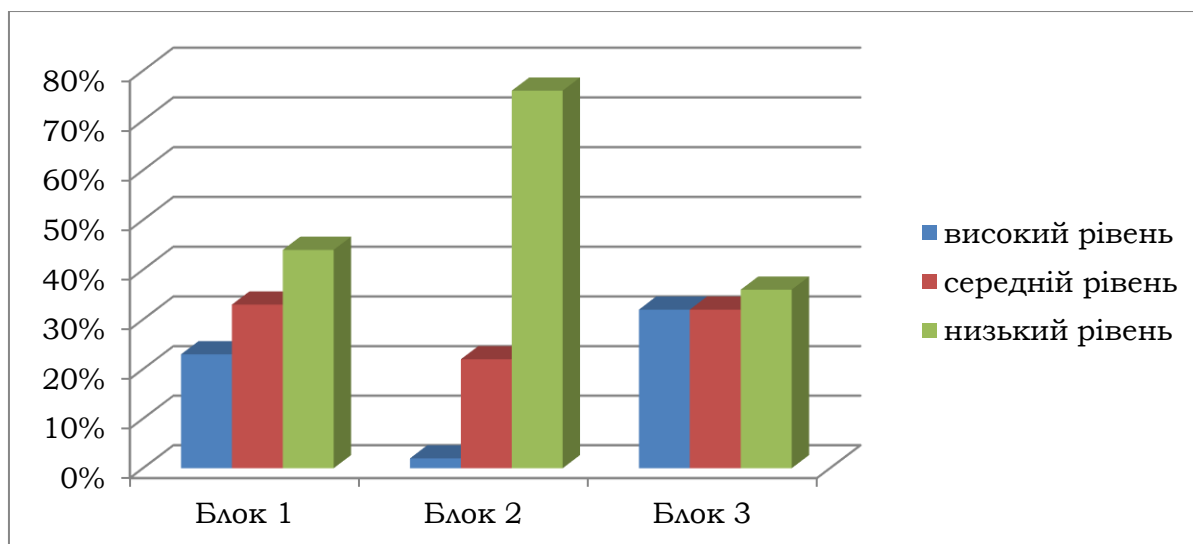
Згідно поставленої мети було сформульовано завдання дослідження: 1) організація комплексного обстеження дітей з мовленнєвими порушеннями щодо виявлення ознак РКР або підозри на РКР; 2) визначення мовленнєвих порушень, характерних для дітей з ознаками диспраксії; 3) формування групи дітей з ознаками РКР або підозрою на РКР для розроблення методики корекційної роботи з дітьми з диспраксією та мовленнєвими порушеннями.

Експеримент складався з етапів: виявлення серед дітей з мовленнєвими порушеннями тих, які мають ознаки диспраксії розвитку, опитування батьків або опікунів за методикою DCDQ'07; аналіз мовленнєвих порушень у дітей з ознаками диспраксії з метою визначення ефективних методик логопедичної роботи [3].

Результати опитування батьків, проведеного за допомогою координаційної анкети DCDQ'07, було проаналізовано за двома напрямками: рівень виконання завдань дітьми різних вікових груп і статі; рівень виконання завдань за блоками, що охоплюють три різні фактори (контроль під час руху, тонка моторика і письмо, загальна координація) [3; 4; 6].

Аналіз наведених даних свідчить про те, що серед молодших дітей з мовленнєвими порушеннями значно більше тих, у кого виявлено РКР або спостерігаються його ознаки. Це може вказувати на те, що старші діти, завдяки набутому життєвому досвіду, поступово навчаються ефективніше керувати своїм тілом і контролювати моторні функції. Внаслідок цього ознаки розладів координації у них проявляються меншою мірою.

З метою визначення найбільших координаційних труднощів у дітей з мовленнєвими порушеннями було проведено аналіз виконання завдань за блоками, що охоплюють три різні фактори (контроль під час руху, тонка моторика і письмо, загальна координація).

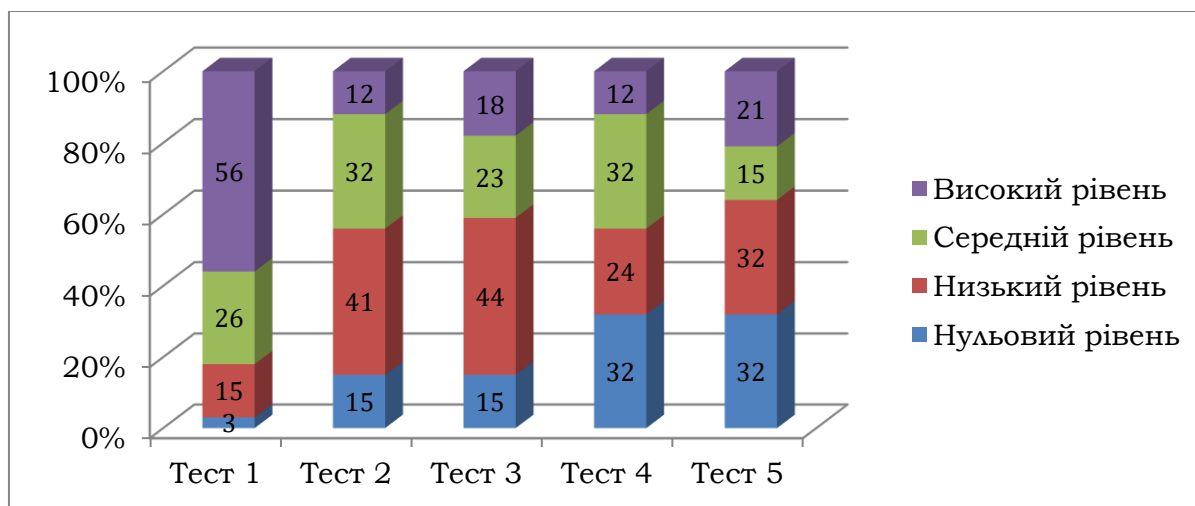


Аналізуючи отримані дані фіксуємо особливості виконання завдань у трьох блоках: блок 1: найбільший відсоток дітей виконує завдання на низькому рівні (понад 40%), тоді як на високому рівні - близько 20%, а на середньому - приблизно 30%; блок 2: більшість учасників показують низький рівень виконання (майже 80%), тоді як високий рівень практично відсутній, і середній становить близько 20%; блок 3: розподіл результатів більш рівномірний - близько 30% дітей досягають високого рівня, ще 30% - середнього, і майже 40% демонструють низький рівень.

Отже, за результатами проведеного дослідження, можна стверджувати, що загальні моторні навички, оцінювані в рамках третього блоку завдань, у дітей з РКР або підозрою на РКР є менш порушеними у порівнянні з завданнями першого та другого блоків опитування. Загалом, найбільші труднощі у дітей викликають завдання другого блоку.

Дослідження мовленнєвих порушень у дітей з ознаками диспраксії розвитку відбувалося за допомогою тестів, які включали завдання на візуальне сприймання; слухове сприймання; відтворення ритму; виконання моторної програми.

Як показує зведена діаграма, найвищий відсоток високого рівня учасники експерименту продемонстрували, виконуючи завдання тесту №1 "Виконання інструкції за візуальним зразком". Діти не були обмежені в часі і мали можливість постійно звіряти свої дії зі зразком, контролюючи процес виконання інструкції. Тест №1 можна охарактеризувати як найменш складний для виконання дітьми, які мають ознаки диспраксії.



Тести №2 ("Виконання словесної інструкції") та №3 ("Виконання візуальних ритмічних завдань") показали інші результати, що свідчить про те, що більше половини учасників експерименту не справились із виконанням завдань. Очевидно, що словесна інструкція (тест №2) сприймається дітьми з диспраксією значно важче, ніж візуальна інформація (як в тесті №1). Отримавши аудіальне завдання, дитина не має можливості прослухати його ще раз, зосередитись на певних етапах виконання, звірити свої дії зі зразком і потребує повторної інструкції, допомоги, частіше помиляється.

В тесті №3 ("Виконання візуальних ритмічних завдань") перед учасниками дослідження був зразок, який потрібно було продовжити. Але найменша неуважність, незграбність у виконанні тягнула за собою серію помилок, які спричинили загальний низький результат. Ймовірно, саме низький рівень концентрації уваги у дітей з диспраксією призвів до множинних помилок у процесі виконання завдань.

Результати тих учасників, які не змогли виконати завдання тесту №4 ("Виконання аудіальних ритмічних завдань") та тесту №5 ("Виконання моторних ритмічних завдань"), були зараховані до нульового рівня, що може бути пов'язано з підвищенням складності завдань або іншими зовнішніми та індивідуальними факторами, що вплинули на виконання.

Отже, діти з ознаками диспраксії краще справляються із мовленнєвими завданнями тесту №4, ніж з тими вправами тесту №5, які вимагають виконання моторної програми.

Аналіз результатів тестування свідчить, що діти з підозрою на диспраксію допускають численні помилки не тільки у виконанні моторних програм, але й у мовленнєвих завданнях.

Це може вказувати на наявність специфічних труднощів, таких як порушення когнітивного розвитку, проблеми із мовним гнозисом, робочою пам'яттю, концентрацією уваги, а також можливі труднощі у міжпівкульній взаємодії. Тому виникає необхідність подальшого дослідження даних аспектів розвитку дітей для здійснення більш ефективної корекційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Biesieda V.; Yefymenko M.; Revutska O.; Marchuk V.; Bochkov P. Abordagens pedagógicas para a correção de distúrbios psicomotores em crianças: Uma revisão crítica da literatura. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023051, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.2.18783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18783>. Acesso em: 15 dez. 2023.
2. Kateryna Tychyna, Natalia Babych, Yevheniia Lyndina, Olena Revutska The effect of Playdough games on improving oral motor skills in senior preschool children with childhood apraxia speech «Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка і психологія» Том 10, № 3, 2024 С. 51-60.
3. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації / пер. з англ. О. Лизак, М. Прокопович; наук. ред. В. Горбунової, Л. Засекіної, О. Плевачук. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.
4. Мартиненко І.В. Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. *Науковий часопис. Випуск 40. Корекційна педагогіка.* С.65-70.
5. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / Укл. В. В.Тищенко, Є. Ю. Линдіна. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
6. Тищенко В. В. Розлади праксису мовлення: кваліфікація порушень в умовах ревізії логопедичних класифікацій. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти "Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія" Запорізької обласної ради, 2023. Вип. 2(9). С. 154-160.

Наталія Гашпоренко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Наталя Анастасова,

старша викладачка кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ПРОБЛЕМАТИКА РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Розвиток дрібної моторики та координації рухів пальців рук є одним з найважливіших аспектів розвитку мовлення в дітей дошкільного віку. Готовність руки до письма в дітей дошкільного віку із ЗНМ розвивається пізніше. За цих причин у таких дітей довго не виявляється інтерес до продуктивної діяльності, відзначається загальна моторна незручність, недостатня координація рухів рук та пальців, уповільнене формування просторових уявлень. Навчання малювання, ліплення, аплікації в дітей дошкільного віку об'єднуються під назвою «продуктивна діяльність». Як специфічний образний засіб пізнання дійсності, вона має значення для розумового виховання дитини, що у свою чергу пов'язано з розвитком мовлення, а це має вагоме значення для дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня.

Дослідження, які проводили такі вчені, як А. Богуш [3], Т. Дегтяренко [4], Л. Калмикова [5], Н. Пиляєва [8] та ін. показують, що існує онтогенетичний взаємозв'язок розвитку дрібної моторики, кисті руки та мовлення. Ці дослідження доводять той факт, що історично рухи руки в результаті розвитку людства вплинули на становлення мовленнєвої і комунікативної функцій [1].

Однією з актуальних психолого-педагогічних проблем є проблема мовленнєвого розвитку. Віковим етапом, сенситивним для становлення та розвитку мовлення, виступає дошкільний вік. Своєчасне формування мовлення є предиктором успішності навчальної діяльності дитини, її інтелектуального, соціального та особистісного розвитку.

На сучасному етапі розвитку суспільства щорічно збільшується кількість дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, що пов'язано з екологічними, соціальними факторами, з особливостями пренатального розвитку дитини, з пологовими травмами та наявністю хронічних захворювань. Загальний недорозвиток мовлення супроводжується негативними змінами у формуванні звукових і смислових компонентів мовної системи, при первинно збереженому інтелекті та відсутності порушень функцій слухових аналізаторів [2].

З кожним роком дітей із порушеннями мовлення стає дедалі більше, а структура мовленнєвого дефекту - складною та різноманітною. У дітей із порушеннями мовлення, окрім мовленнєвих особливостей, спостерігаються недоліки уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, недостатня сформованість просторової орієнтації та тонких рухів рук. Діти з недорозвитком мовлення відстають від однолітків, які розвиваються відповідно норми, у відтворенні рухового завдання за просторово-тимчасовими параметрами, порушують послідовність елементів дії, опускають його складові частини. Наголошується недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвиток дрібної моторики. Виявляється уповільненість, застигання в одній позі [2].

Слід зазначити, що найбільша кількість дітей дошкільного віку у групах із ЗНМ - це діти, які мають третій рівень загального недорозвитку мовлення. Досліджуючи мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня виявлено особливості, пов'язані із системним недорозвитком мовлення, насамперед, із порушенням мислення. У дітей із ЗНМ III рівня недостатньо сформовано внутрішнє мовлення у процесі переходу мовленнєвих утворень у розумові та, навпаки [5].

Актуальним психолого-педагогічним завданням є пошук шляхів та способів корекції порушень мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Словесно-логічне мислення розвивається протягом тривалого часу, однак початок його розвитку припадає на період дошкільного дитинства, і від того, на якому рівні воно перебуватиме, залежить розвиток психічних пізнавальних процесів та ефективність майбутньої навчальної діяльності дитини.

Одним з напрямків психолого-педагогічної роботи з розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня є розвиток дрібної моторики. Слід зазначити, що розвиток мовлення, зокрема вербальних засобів регуляції та контролю, тісно пов'язаний з пізнавальним розвитком і, головним чином, із розвитком самосвідомості дитини. Формування вербальних засобів програмування, регуляції та контролю продуктивних видів діяльності визначається як самим процесом мовленнєвого розвитку, так і структурою та особливостями власне продуктивної діяльності в дітей дошкільного віку.

Як правило, до продуктивних видів діяльності дітей дошкільного віку фахівці відносять такі види діяльності, як конструктивна, образотворча тощо. При цьому дані види діяльності подібно до гри носять моделюючий характер. Продуктивна діяльність, моделюючи предмети навколишнього світу, призводить до створення реального продукту, в якому уявлення про предмет, явище, ситуації отримує матеріальне втілення в конструкції, об'ємному зображенні, малюнку [6].

У дітей дошкільного віку до продуктивної діяльності включаються такі види занять, як малювання, ліплення, аплікація та конструювання (моделювання). Ці заняття відображають враження про навколишню дійсність дитини. Тому завдання продуктивної діяльності єдині і деталізуються залежно від особливостей кожного виду продуктивних технік, особливостей матеріалів та методики дії з ними.

Конструювання - це той вид діяльності, який повністю відповідає інтересам дітей, їх можливостям та здібностям. За своїм характером конструювання схоже на діяльність і гру. У ньому також відбивається навколишня реальність. У результаті конструювання дитина створює власну поробку. Продукт власної діяльності чи діяльності однокласників викликає в дітей дошкільного віку емоційний відгук, бажання висловитися, обговорити, поділитися враженнями, спонукає дітей до оцінки діяльності, стимулює до практичного використання - обіграванню, у результаті чого активізується, розвивається мовлення [7].

У задумі, змісті конструктивних ігор укладена та чи інша розумова задача, вирішення якої вимагає попереднього обмірковування: що зробити, який потрібний матеріал, у якій послідовності має йти конструювання. Це сприяє розвитку конструктивного мислення, вмінню створювати різні моделі,

розширює знання дітей про колір, величину, форму. У процесі конструктивних ігор діти вчаться спостерігати, розрізняти, порівнювати, запам'ятовувати та відтворювати прийоми конструювання, зосереджувати увагу на послідовності дій, засвоюють схему виготовлення споруди, навчаються планувати роботу, представляючи її загалом, здійснюють аналіз та синтез споруди, виявляють фантазію, опановують конкретний словник (збагачується мовлення), що містить назви геометричних тіл, просторових відносин: високо - низько, праворуч - ліворуч, угору - вниз, довгий - короткий [9].

Конструювання та обігравання сюжетних ліній вносить різноманітність у життя дитини в дитсадку, дарує радість і є одним з найефективніших способів впливу на дитину, в якому найбільш яскраво проявляється принцип навчання: вчити граючи. Конструювання є практичною діяльністю, спрямованою на отримання певного, заздалегідь продуманого продукту.

Однією з основних умов є організація предметного середовища, тобто наявність необхідного матеріалу (або конструктора) відповідно до завдань розвитку конструктивної діяльності дітей цього віку. Матеріал має бути різноманітним, привабливо оформленим, досить стійким, відповідати віку дітей.

Так, для дітей 2-3 років набір матеріалу включає кубики, цеглини, призми, пластини з метою побудови простих предметів (ліжка, стільця, машини тощо). Необхідно забезпечити в кожній віковій групі час у режимі дня та місце для цих ігор. Дрібний будівельний матеріал та конструктори краще зберігати в шафі або на стелажі, доступному для дітей; великий будівельний матеріал розташовується далеко від столів, за якими сидять шахісти, любителі книг, лото тощо. Будівельні ігри вимагають більшого простору, крім того діти часто об'єднуються у групи з кількох людей, розмовляють, радяться, переносять деталі, вносять зміни до плану конструювання. Для розвитку конструкторських здібностей у старших групах слід мати задля самостійної діяльності моделі, креслення, фотографії, малюнки різноманітних предметів. У даному випадку вони мають можливість перенести площинне зображення в об'ємну споруду або фігуру, виявивши цим аналітичну діяльність.

Таким чином, робота з розвитку мовлення із застосуванням конструювання є прикладом інноваційного підходу в

педагогіці, що певним чином відповідає вимогам сучасної системи освіти і виховання. Використання конструювання в освітньому процесі спрямоване як на розвиток мовленнєвої функції, так і розвиток особистості дитини загалом.

Незважаючи на досить детальну вивченість процесу формування продуктивних видів діяльності, у тому числі конструювання, у дітей дошкільного віку, досі немає єдиної думки щодо питання про сутність регулювання і контролю в цілому та можливості їхнього формування. Залишаються маловивченими механізми впливу продуктивної діяльності на розвиток дитячого мовлення та його функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали III Всеукр. студентської наук.-практ. конференції (з міжнародною участю), (м. Суми, 22 травня 2019 року). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. 272 с.

2. Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: зб. тез доповідей III Міжнародної наук.-практ. конференції, (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.); за заг. ред. А. Г. Шевцова Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. 284 с.

3. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Видання друге, доповнене. Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2012. 304 с.

4. Дегтяренко Т. В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. Одеса: Південний науковий центр НАПН України. 2016. № 8. С. 30-37.

5. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: НМЦВО, 2003. 320 с.

6. Литвин Н.І., Борецька О.В., Сойко О.В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами образотворчого мистецтва. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ*. 2018. № 10. С. 95-101.

7. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2005. 425 с.

8. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі . *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 38-42.

9. Стеценко І. Конструюємо математичні казки. *Дошкільне виховання*. 2015. № 9. С. 13-16.

Тетяна Єрмак,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Наталя Анастасова,
старша викладачка
кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Письмо є важливим засобом комунікації, що допомагає дитині передавати інформацію, розвиває мислення та когнітивні процеси. У дошкільному віці відбувається закладання базових основ письма, і якщо на цьому етапі виникають труднощі, це може вплинути на подальше навчання та соціальну адаптацію дитини. Порухення письма, такі як дисграфія, можуть спричинити серйозні проблеми, у тому числі емоційні, зниження самооцінки та труднощі в навчанні. У зв'язку з цим, профілактика порушень письма у дошкільників стає однією з пріоритетних завдань сучасної педагогіки та логопедії [1, с. 41]. Рання профілактика дозволяє запобігти проблемам у навчанні, зокрема допомагає уникнути значних порушень письмової діяльності у молодших школярів.

Проблему формування навичок письма у дітей дошкільного віку досліджували різні науковці. Зокрема сутність поняття письма, його місця в дошкільному віці розглядали А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновська, О. Прищепа та інші. Причини та види порушень письма у дітей дошкільного віку вивчали Д. Горбань, Т. Копрова, А. Котлова, Т. Ткаченко, Д. Храмова та інші. Основні методи та засоби профілактики порушень письма в умовах ЗДО досліджували такі науковці як: О. Зелінська, О. Іванова, О. Сокоренко, А. Парамонова та інші.

Метою нашого дослідження є вивчення факторів, що впливають на виникнення порушень письма у дітей дошкільного віку, а також розробка комплексної профілактичної програми, яка дозволить попередити або мінімізувати ризик розвитку цих порушень.

Завданнями дослідження було охарактеризувати фізіологічні та психологічні передумови формування навичок

письма у дошкільників; визначити основні фактори та види порушень письма; розробити методичні рекомендації для педагогів та батьків з профілактики порушень письма; провести експериментальне дослідження ефективності розробленої програми.

Формування письма є складним процесом, який вимагає розвитку різних компонентів, таких як моторика, мовлення, когнітивні процеси та зорово-просторове сприйняття [2, с. 25]. Діти з недостатньо розвинутою дрібною моторикою мають труднощі з управлінням письмовими приладами, що ускладнює процес написання букв та слів. Рухи пальців і кисті повинні бути добре координовані для точного відтворення письмових символів. Також важливим є розвиток мовлення: діти з порушеннями фонематичного сприйняття та звуковимови стикаються з труднощами у відтворенні слів на письмі [3, с. 33].

Крім того, зорово-просторове сприйняття відіграє важливу роль у формуванні навичок письма. Дитина повинна правильно орієнтуватися на папері, розташовувати літери, слова і речення у просторі, дотримуючись структури письма. Низький рівень розвитку цих навичок може призвести до серйозних проблем з письмом, таких як плутання букв або неправильне їх розташування на папері [2, с. 25].

У дошкільників найбільш поширеними порушеннями письма є дисграфія та аграфія. Дисграфія проявляється у формі помилок, пов'язаних з фонетичними, лексичними та граматичними аспектами письма. Це може бути неправильне написання літер, пропуск або заміна букв у словах, порушення структури речення. Аграфія є більш серйозним порушенням, коли дитина не може писати взагалі або пише дуже спотворено. Причинами цих порушень є недорозвиненість мовлення, дрібної моторики, порушення когнітивних процесів [1, с. 41].

Нами була запропонована програма профілактики порушень письма, яка базується на комплексному підході, який включає розвиток кількох ключових аспектів: дрібна моторика, мовлення, зорово-просторове сприйняття та залучення батьків до процесу навчання.

1. Розвиток дрібної моторики. Цей аспект є критично важливим для формування навичок письма, оскільки саме дрібна моторика забезпечує можливість точного написання букв і слів. У рамках програми передбачено виконання спеціальних вправ, таких як ліплення з пластиліну, малювання за зразком, складання конструкторів, робота з дрібними

предметами (намистинки, шнурівки тощо). Ці вправи спрямовані на зміцнення м'язів рук та розвиток координації рухів пальців [3, с. 33].

2. Розвиток мовлення. порушення мовлення часто є причиною проблем з письмом, тому робота над поліпшенням мовленнєвих навичок є важливою складовою програми. Логопедичні вправи, артикуляційні вправи та завдання на розвиток фонематичного слуху дозволяють дітям краще усвідомлювати звукову структуру слів і відтворювати її на письмі [2, с. 25]. Окрім того, до програми включені ігрові вправи на формування правильних граматичних конструкцій.

3. Розвиток зорово-просторового сприйняття. Для розвитку зорово-просторових навичок використовуються вправи на розташування об'єктів у просторі, робота з пазлами, лабіринтами, завдання на розміщення елементів письма у відведеному просторі. Ці завдання допомагають дітям навчитися правильно розміщувати літери та слова на папері, уникати плутанини і неправильної розмітки [1, с. 41].

4. Залучення батьків до процесу. Важливою частиною програми є робота з батьками. Вони отримували регулярні консультації щодо того, як правильно підтримувати дитину в процесі навчання письма вдома. Батькам надавалися рекомендації з виконання спеціальних вправ, які допомагають закріплювати отримані навички. Залучення батьків дозволяє зробити процес навчання безперервним і систематичним, що позитивно впливає на результати [2, с. 25].

У рамках експериментального дослідження нами було вивчено ефективність програми профілактики порушень письма. Дослідження проводилося серед 25 дітей віком 5-6 років, у яких спостерігалися труднощі з формуванням письма. Протягом трьох місяців діти брали участь у програмі, яка включала всі згадані вище компоненти. До початку експерименту було проведено тестування дітей на рівень розвитку моторики, мовлення та просторового сприйняття. Після завершення експерименту було проведено повторну діагностику.

Результати показали значне покращення у всіх учасників дослідження. У 85% дітей покращився стан дрібної моторики, що дозволило дітям краще контролювати процес письма. У 90% дітей знизилася кількість помилок під час написання слів, а також покращилося розташування букв на папері. Крім того,

було відзначено зростання впевненості дітей у своїх силах, вони стали більш мотивовані до навчання.

На основі результатів дослідження можна зробити висновок, що профілактика порушень письма у дітей дошкільного віку є важливим завданням, яке потребує комплексного підходу. Розвиток дрібної моторики, мовленнєвих навичок та зорово-просторового сприйняття є основою успішного оволодіння письмом. Залучення батьків до процесу навчання забезпечує постійну підтримку дитини та сприяє закріпленню отриманих навичок.

Запропонована нами програма профілактики показала свою ефективність у практичній роботі з дошкільниками і може бути рекомендована для використання у закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваненко А. В. Розвиток мовлення та профілактика дисграфії у дошкільників. Харків : Видавництво "Освіта", 2019. 225 с.
2. Попова О. М. Корекція порушень письма у дітей: методи та засоби. Київ : Логопедичний інститут, 2021. 190 с.
3. Савінова Н. О. Профілактика порушень письма: навчально-методичний посібник. Одеса : Логопедичний центр, 2018. 96 с.

Микола Єфименко,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

ЗНАЧИМІСТЬ ОСНОВНИХ РУХІВ У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОЇ ПРАКСИЧНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Як відомо, рухова активність кожної дитини починається з рефлексів, безумовних та умовних. Далі починається розвиватися гнозис - система відчуттів дитини про навколишнє середовище. Серед сенсорних систем малюка однією із самих важливих є тактильно-кінестетична система. Далі починає потужно розвиватися цілісна праксична система дитини, під якою автор цієї статті розуміє комплекс всіх існуючих видів праксису, сформований за онтогенетичним принципом: від загального праксису дитини перших 3-4 років життя - до символічного праксису, як верхівки умовного Дерева праксису (рис. 1).

Як бачимо, стовбур цього умовного дерева та його основні, несучи гілки формуються за допомогою загального праксису, який включає в себе дев'ять основних рухових режимів. Нажаль, лише окремі фахівці в напрямку психомовленнєвого розвитку дітей розуміють значимість цього виду праксису в корекційній діяльності педагога [4; 5]. Протягом еволюції людини Природа перепробувала самі різні варіанти рухів для тварин та людей і поступово відібрала найбільш ефективні рухи, які сприяють динамічному і гармонійному психофізичному розвитку дитини [2]:

0 – Рухи у воді (плавання)

I – Лежання

II – Повзання

III – Сидіння

IV – Стояння

V – Ходіння

VI – Лазіння

VII – Біг

VIII – Стрибкиє.

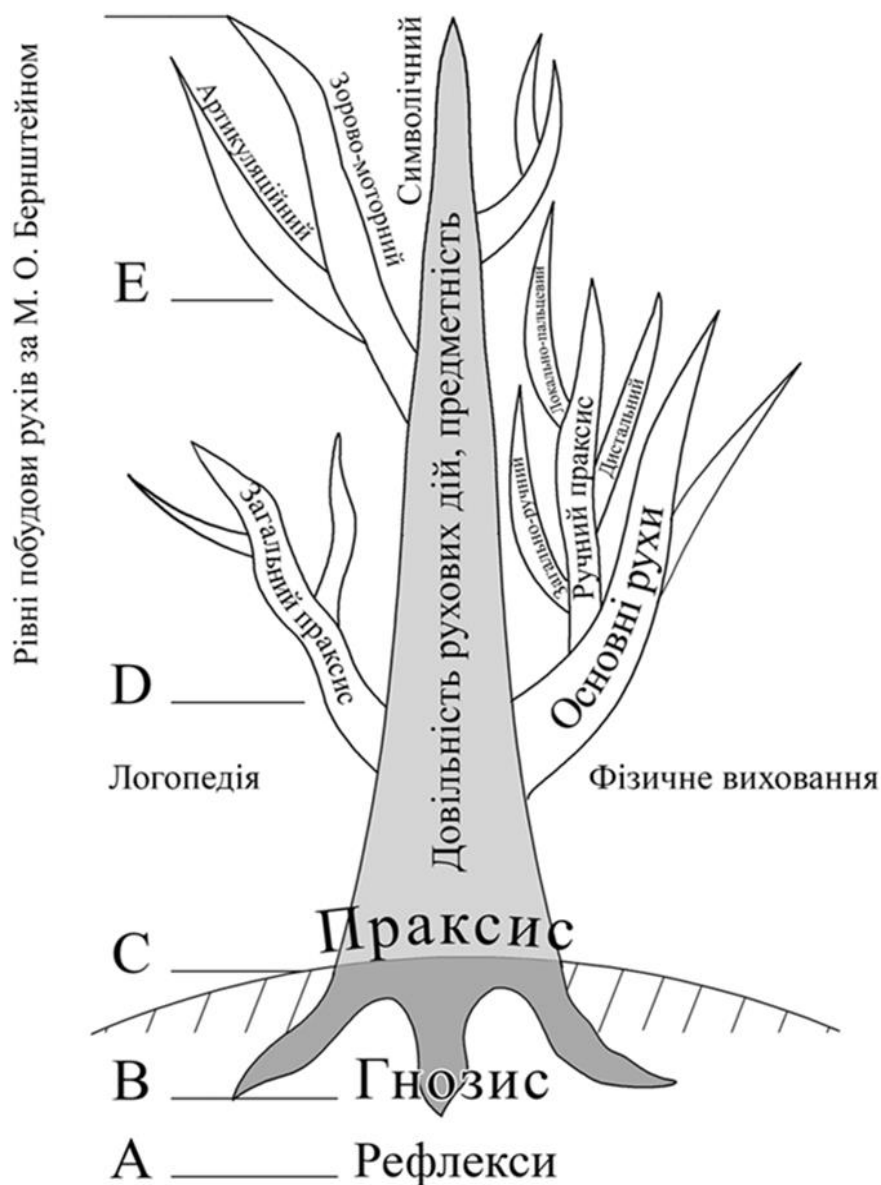


Рис. 1. Дерево праксису (за М. Єфименком, 2024)

Традиційне поняття «основні рухи», прийняте в педагогіці дошкільного дитинства, вже давно не віддзеркалює всю глибину й значимість того або іншого основного руху в психофізичному розвитку дітей - тому є пропозиція користуватися більш точним і методологічно вірним поняттям - "основний загальнопраксичний режим".

Основний загальнопраксичний режим (ОЗР) – це емне методичне поняття, яке вбирає в себе такі складові: самі

основні рухи, підготовчі та підвідні до них вправи, методичні особливості їхнього застосування, систему безпеки при вправлянні та протипоказання до виконання різними категоріями дітей із ООП.

Ще на початку 90-х років минулого століття (тобто 30 років тому!) в офіційних педагогічних джерелах і на авторських семінарах були сформульовані основи еволюційної гімнастики у вигляді "Казкової фізкультури", яка кардинально відрізнялась від досі існуючої технології Е. С. Вільчковського. Принципова різниця полягала в тому, щоб у фізичному розвитку дітей раннього і дошкільного віку йти за логікою Природи, тобто спиратися на об'єктивні закономірності біологічного становлення дитини у вигляді відповідних анатомічних, фізіологічних, біомеханічних, фізичних, нейропсихологічних та інших законів. Таким чином нам вдалося зробити систему фізичного (читай - психофізичного) розвитку дітей природовідповідною [1].

Із цього принципу природовідповідності витікає ключове методичне правило фізичного розвитку дітей із ООП:

Формуючи цілісну праксичну систему дітей із ООП, починати вправлятися треба із лежачих або горизонтованих положень (як найбільш природних і легких для дитини) - із поступовим збільшенням навантаження до вертикальних положень прямостояння, ходьбі, бігу та стрибків (як найбільш складних, навантажуючих, енерговитратних)! (рис. 2).

Якщо адаптувати цей загальний методологічний постулат до структури конкретного заняття з розвитку загального праксису в дітей із особливими освітніми потребами, методична структура використання на ньому основних загальнопраксичних режимів буде мати такий вигляд (рис. 3).

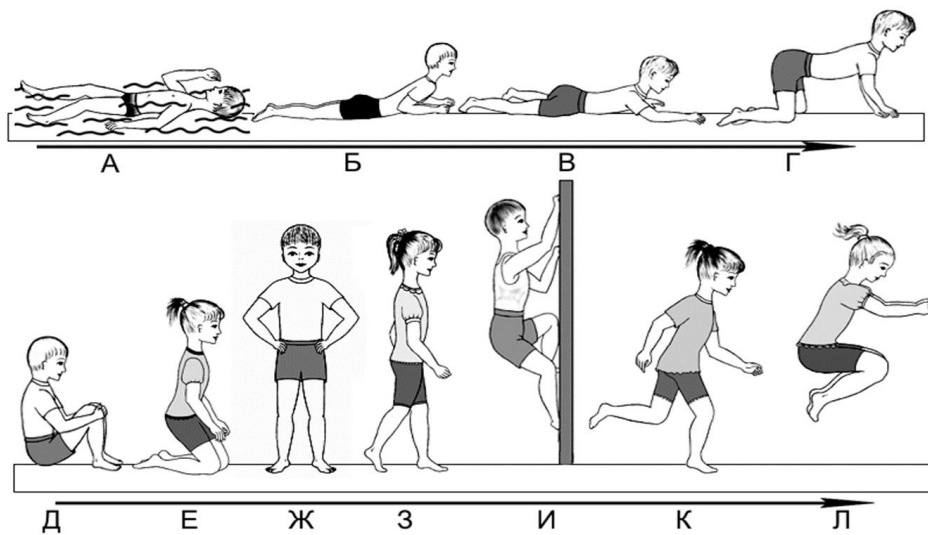


Рис. 2. Перше методичне правило формування загального праксису

Таким чином, нами було досягнуто дзеркальне повторення філогенетичної послідовності розвитку основних рухів у тварин і людини, аналогічної послідовності формування основних рухових режимів в періоді раннього онтогенезу дитини, та методичної структури одного конкретного заняття з розвитку основних загальнопраксичних режимів [3]. Саме такий підхід дозволить педагогу відновити, посилити і доповнити ті філогенетично древні атракторні шляхи в нейронних структурах мозку, які з різних причин були пригнічені або пошкоджені під час вагітності або пологів. Під атракторами ми розуміємо ті древні шляхи протікання нервово-психічної енергії які залишили свій слід в генній програмі кожної дитини. Головне завдання корекційного педагога - активувати ці шляхи для поліпшення загального психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

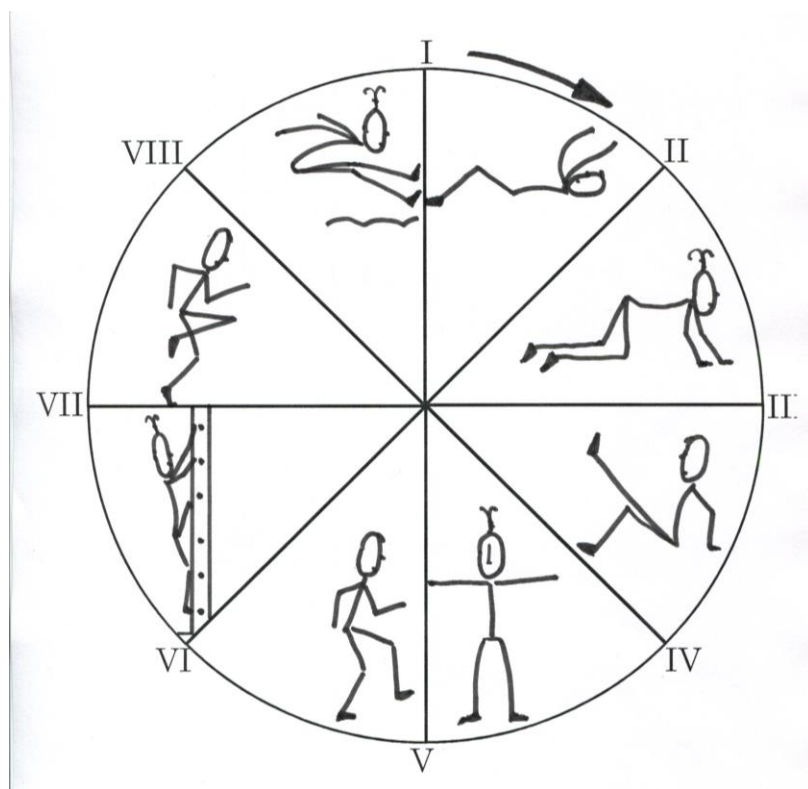


Рис. 3. Онтогенетична структура заняття з фізичної культури

На основі формування представлених вище основних загальнопрактичних режимів в подальшому зможуть достатньо ефективно розвиватися інші види праксису: бімануальний, предметний, зорово-моторний, артикуляційний, символічний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ефименко Н. Н. Основные принципы двигательной реабилитации детей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. – Вип. 23. С.75 – 80.

2. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.

3. Ефименко Н. Н. Физкультурные сказки или как подарить детям радость движения, познания, постижения. Харьков : Веста : Ранок, 2004. 64 с.

4. Рібцун Ю. В. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. №3 (103). С. 49-55.

5. Рібцун Ю. В. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. №4 (104). С. 28-45.

Анастасія Звєгінцева,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Олена Ревуцька,

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

**ДІАГНОСТИКА ПІЗНАВАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ**

Мовленнєва діяльність є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Останнім часом збільшилася кількість дітей дошкільного віку із функціонально-мовленнєвими та інтелектуальними труднощами, які мають низький рівень сформованості комунікативних навичок, недостатню сформованість усного мовлення, що відображається на готовності до початку шкільного навчання.

Дослідження особливостей розвитку дітей з інтелектуальними труднощами засвідчують, що ця категорія є досить різноманітною за своїм складом. Як показали дослідження українських вчених розвиток дітей з інтелектуальними труднощами характеризується нерівномірним або затриманим дозріванням вищих психічних функцій, недостатністю пізнавальної діяльності, зниженим рівнем працездатності, недорозвиненням емоційно-особистісної сфери (Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет) [1; 2; 3].

Особлива увага сучасних науковців приділяється психологічним проблемам діагностики та корекції розвитку дітей шкільного та дошкільного віку з інтелектуальними труднощами (І. Омельченко, М. Шеремет). Зокрема дослідження особливостей спілкування у дітей та формування у них комунікативних навичок проводились за такими напрямками: психологічні особливості спілкування молодших школярів з затримкою психічного розвитку (Р. Тригер); особливості спілкування дітей-сиріт із ЗПР старшого дошкільного віку (Т. Журавльова); особливості комунікативної

дезадаптації та можливості її корекції у дітей із ЗПР у старшому дошкільному віці (О. Медведєва, А. Савчук). О. Дмитрієвою досліджувались особливості спілкування дітей із ЗПР з дорослими. Доведено, що діти з інтелектуальними труднощами відстають від своїх однолітків у комунікативному розвитку. У них спостерігається низький рівень розвитку мовленнєвих засобів спілкування, домінування експресивно-мімічних та практично-дійових засобів спілкування, що ускладнює виникнення змістовних контактів у спілкуванні [1; 2; 3].

Аналіз наукових праць (І. Мартиненко, І. Омельченко, Т. Сак та ін.) свідчить, що процес спілкування дітей з інтелектуальними труднощами з однолітками потребує додаткового вивчення. Для процесу виховання та навчання дітей з інтелектуальними труднощами важливо вдосконалювати методи та прийоми діагностики та корекції, розробляти та впроваджувати в практику роботи спеціальні програми, що сприятимуть розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними труднощами [1; 2; 3].

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є достатньо дослідженою у різних галузях наукового пізнання. Зокрема, своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами досліджувало багато науковців (Е. Данілавічюте, В. Засенко, І. Мартиненко, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, А. Трофименко, М. Шеремет та ін.) [1; 2; 3].

Результати досліджень мовлення дітей дошкільного віку з інтелектуальними труднощами висвітлюються в роботах науковців, які відзначають порушення формування комунікативно-мовленнєвих умінь, що проявляються в мовленні у вигляді характерних лексичних, граматичних і фонетико-фонологічних помилок. Розглядаючи мовленнєвий розвиток дитини з інтелектуальними труднощами в тісному взаємозв'язку з когнітивним розвитком, фахівці звертають особливу увагу на велику кількість в її мовленні смислових помилок, виділяючи «семантичний дефект» в якості провідної ланки в структурі мовленнєвого порушення. Труднощі засвоєння семантичної структури слова, що фіксуються у дітей з інтелектуальними труднощами, викликають у них і труднощі структурно-семантичного оформлення висловлювання (Н. Борякова, Р. Лалаєва, В. Лубовський, Є. Соботович та ін.) [1; 2; 3].

Одне з актуальних завдань дошкільного виховання - розвиток мовленнєвої компетентності дітей та пізнавально-мовленнєвого їх розвитку. В дошкільному віці переважає наочно-образне мислення, а заміна вербальних абстрактних образів зоровими значно полегшує навчання. Основна ідея даної роботи складається в використанні моделей-символів мнемотехніки, що використовуються в роботі вчителя-логопеда при формуванні пізнавально-мовного розвитку у дітей з інтелектуальними труднощами.

З метою діагностики пізнавально-мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними труднощами нами було проведено експериментальне дослідження, що мало два етапи: перший етап - оцінка сформованості лексичних, граматичних і фонетико-фонологічних засобів; другий етап - оцінка сформованості мовлення у дітей з інтелектуальними труднощами, де фіксувались навички: володіння мовленнєвим етикетом; вміння задавати питання та складати діалоги.

Дослідження проводилося у вигляді індивідуального експерименту, в ході якого дітям пропонувалися різні запитання та завдання. Обстеження проводилося у звичайній для дитини обстановці. Перед початком експериментального дослідження проводилася невелика співбесіда, для того щоб встановити контакт з дитиною і визначити ступінь її обізнаності про навколишній світ.

Для діагностики пізнавально-мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними труднощами пропонувалися запитання та завдання, які були поділені на чотири блоки.

I блок завдань дозволяв оцінити стан індивідуального словникового запасу дитини на даний період часу. Основна мета завдань цього блоку полягала у визначенні рівня сформованості лексичної системності, яка оцінювалася за двома основними показниками: обсягом словника і різноманіттю зв'язків (смислових і формальних) між лексичними одиницями.

II блок завдань дозволяв визначити рівень сформованості граматичних навичок, основними критеріями оцінки яких була сформованість словозмінних, словотворчих і синтаксичних навичок в їх сукупності.

III блок завдань був спрямований на вивчення фонетико-фонологічних навичок, оцінка яких складалася з результатів обстеження фонематичного слуху, навичок фонологічної аналізу, просодичного оформлення мовлення в їх сукупності.

Основною метою завдань IV блоку було визначення сформованості мовлення у дітей з інтелектуальними труднощами: володіння мовленнєвим етикетом; використання різних видів питань; самостійність та послідовність у веденні розпитування; обсяг та характеристика діалогічних єдностей у складених дітьми діалогах; конструкції речень, що вживаються дітьми.

У ході обстеження було виявлено особливості пізнавально-мовленнєвого розвитку дітей. У дітей існують проблеми в різних сторонах мовленнєвого розвитку. Найбільш типові: порушення звуковимови, мовлення багатьох дітей носить ситуативний характер, виражено невміння правильно побудувати речення, однослівні відповіді; лексично бідний, недостатній словниковий запас; погана дикція, вживання в мовленні полегшених слів, мовлення невиразне; відсутність культури мовлення.

У дітей мали місце найбільш типові труднощі, які різною мірою проявлялися: недостатньо розвинена розумова діяльність; рівень сформованості зв'язного мовлення у багатьох дітей на відповідає віку. Це все проявляється в наступних труднощах: нездатність граматично правильно побудувати речення; недостатній словниковий запас; слабо розвинене діалогічне мовлення – нездатність грамотно сформулювати питання, вибудувати лаконічну, або розгорнуту відповідь. Діти при побудові опису не вміють самостійно визначити головні властивості та ознаки предмета, утримати в пам'яті послідовність виявлених ознак.

Аналіз мовленнєвої продукції дітей з інтелектуальними труднощами за окремими показниками дозволив виявити специфічні особливості формування лексичних, граматичних і фонетико-фонологічних навичок, які перебували на низькому рівні розвитку або були утрудненими та розробити методичні рекомендації з використання прийомів мнемотехніки для пізнавально-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними труднощами. Мета такої роботи – не просто використання штучних прийомів мнемотехніки, які мають лише другорядне і допоміжне значення, а встановлення логічно виправданих, осмислених зв'язків, які встановлюються як всередині того, що запам'ятовується, так і між запам'ятовуваним матеріалом і тим, що вже добре відомо.

Отже, емоційні логопедичні заняття із використанням мнемотехніки, яскравої та вдалої наочності сприятимуть

пізнавально-мовленнєвому розвитку дітей з інтелектуальними труднощами, дозволять запам'ятовувати певну інформацію, допоможуть з інтересом оволодівати складним навчальним матеріалом, сформуєть позитивне ставлення до навчання та сприятимуть підвищенню ефективності роботи вчителя-логопеда.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
2. Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю., Старинська О. В. Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development / Erbe der europäischen wissenschaft: erziehung und pädagogik, psychologie und soziologie. *Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft»*. Buch 2. Teil 6. 2020. S. 71-88.
3. Piddubna, O., Maksymchuk, A., Lytvychenko, D., Revutska, O., Moskalenko, M., & Sopina, O. (2023). Implementing Neuropedagogical Innovation in Schools: From Theory to Practice. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(2), 37-58.

Наталія Карпенко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Олена Мірошниченко,

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

РОДИНА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Мова - соціальне явище, що існує незалежно від того чи іншого індивідуума. Мовлення - це дуже потужний та важливий фактор, а також і стимул розвитку дитини, що сприяє формуванню гармонійної та розвиненої особистості. Психічні функції та здібності, форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження - формування мови відбувається упродовж перших років під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов середовища, в якому знаходиться дитина. Саме мовлення відіграє головну роль як в діяльності дитини, так і в пізнанні навколишнього світу.

Проблеми сімейного виховання дітей з порушеннями в розвитку мовлення відображено в наукових дослідженнях Ю. Рібцун, О. Скіотіс, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Провідні науковці вказують на роль найближчого оточення, тобто родини, в процесі реабілітації дітей з порушеннями мовлення і вважають організацію сімейного виховання таких дітей однією з умов створення сприятливого середовища розвитку [3, с. 185]. Вагомими передумовами підвищення ефективності роботи дослідники називають формування у батьків умотивованого ставлення до реабілітаційного процесу й активне включення в нього.

Проте серйозною проблемою є те, що у багатьох батьків відсутність реабілітаційної культури. Регулярні консультації для батьків щодо мовленнєвого та загального психофізичного розвитку дитини в процесі реабілітації дають змогу глибше висвітлити певні питання організації освітнього, компенсаторного та корекційно-розвивального процесу.

Розробками проблем створення та удосконалення системи психолого-педагогічного та, зокрема, логопедичного, супроводу сімей, що виховують дітей з вадами мовлення, займається зокрема В. Кисличенко, акцентуючи увагу на недостатності вивчення можливостей батьків у процесі корекції мовлення, несформованості вимог до участі родини у логокорекції, відсутність єдиної системи інформування батьків та попередження мовленнєвих розладів [1, с. 8-10].

В онтогенезі разом з розвитком мовлення відбувається фізичний та розумовий розвиток. Усі психічні процеси у дитини - сприймання, пам'ять, увага, уява, мислення, цілеспрямована поведінка - постають за безпосередньої участі мовлення. Особливо це стосується дітей з особливими потребами в умовах сімейного виховання, на що звертає увагу Н. Сидоренко [5, с.133]. У процесі розвитку дитини формується одна з провідних базових характеристик особистості - мовленнєва компетенція, що містить уміння практичного застосування мовлення в конкретних ситуаціях спілкування з використанням задля цього як мовленнєвих, так і немовленнєвих (міміка, пантоміміка тощо) засобів виразності мовлення.

Дитина з добре розвиненим мовленням легко налагоджує контакт з оточенням, вступає в діалог, може зрозуміло висловлювати свої думки, бажання, ставити питання, домовлятися з однолітками про спільну діяльність, що значно збільшує ефективність комунікації. Порушення мовлення є причиною негативного внутрішнього стану дитини, це перешкоджає повноцінній ігровій діяльності та навчанню, що призводить до розвитку замкнутості, можливих ускладнень у формуванні пізнавальної та соціальної діяльності дитини.

Реабілітаційний процес у дітей із обмеженими мовленнєвими можливостями дуже складний та має певну структуру. Він включає в себе два основних етапи: діагностичний та лікувально-корекційний, які мають однаково важливе значення.

Для вирішення питань реабілітації дітей важливою складовою є активна участь та допомога родини, так як першим ступенем оволодіння рідною мовою як засобом і джерелом морального, естетичного, інтелектуального, емоційного розвитку беззаперечно є родина. Саме від неї як найважливішого інституту соціалізації, від її виховного потенціалу, рівня життєвої позиції, адаптивних можливостей,

стилів спілкування, налагодження взаємодії в сім'ї, майнового стану, повноти сім'ї залежить процес реабілітації - його успішність, подолання труднощів та перешкод.

Світовий досвід показує, що саме мультидисциплінарний підхід у наданні допомоги сім'ям, які виховують дітей з порушеннями мовлення, на ранніх етапах розвитку особистості дозволяє підвищити її потенційні можливості. Необхідно закликати батьків до співпраці у якості членів команди, щоб вони змогли зрозуміти проблеми дитини і за допомогою спеціалістів розвивати та навчати її. Важливим аспектом є пояснення і донесення до батьків необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні негаразди та їх наслідки для особистості, які можуть стосуватися їхніх дітей. О. Ласточкіна, О. Ляна, В. Литвиненко наголошують на тому, що необхідною складовою реабілітаційного процесу є спілкування батьків між собою, спільне відвідування занять, лекцій, обмін набутим досвідом, забезпечення підтримки рівних за своїм статусом людей [2].

Любляча сім'я завжди намагається впливати на формування дитячого мовлення, починаючи з ранніх років життя. Важливо, щоб із самого раннього віку дитина чула правильне, виразне мовлення, на основі якого буде розвиватися її власне. Ефективне виправлення мовленнєвих порушень можливе тільки в результаті спільної, скоординованої та активної роботи спеціалістів. Однак без розуміння, підтримки та співпраці з батьками реабілітаційна робота не має сенсу.

Неможливо недооцінити ролі родини у процесі реабілітації, адже саме від батьків фахівці отримують важливу інформацію, яка допомагає розробити індивідуальну програму розвитку дитини та сприяє найбільш успішній її реалізації. Від родини спеціалісти дізнаються про навички та здібності, які дитина демонструє вдома чи в незнайомому оточенні, про захоплення та улюблені заняття, а також те, що їй не до вподоби, допомагають передбачити реакції на різноманітні ситуації. Батьки надають зворотний зв'язок щодо засвоєння дитиною навичок, які були сформовані пі час реабілітації.

Важливо, щоб сім'я відчувала увагу й підтримку з боку педагогів, психолога, зацікавленість у розвитку дитини, готовність їм допомагати, не залишати батьків сам на сам з проблемами взаємодії з дитиною [4]. Важливо розуміти, що у батьків та команди спеціалістів є спільні завдання – зробити

все для того, щоб діти росли здоровими, активними та гармонійно розвиненими.

Отже, ефективність реабілітаційної роботи з подолання мовленнєвих порушень, гармонійний розвиток дитячої особистості багато в чому залежить від творчого співробітництва з батьками, від уміло налагоджених професійних та особистісних відносин, чіткого та свідомого розуміння поставлених освітніх і корекційно-розвивальних завдань, від єдності вимог до дитини. Тільки за умови активної та свідомої допомоги родини дітям з порушеннями мовлення якість реабілітаційного процесу буде повнішою, глибшою та успішнішою.

Потенціал родини у процесі реабілітації дитини з мовленнєвими порушеннями у найважливіший для розвитку особистості період має повноцінно використовуватися задля покращення результатів корекційної роботи. Особливого значення набуває проблема соціальної та психологічної адаптації не тільки дитини, а й родини, у якій вона виховується. Необхідною та важливою є підготовка батьків до труднощів у вихованні і комунікації з дітьми, які мають порушення мовлення.

Таким чином, вважаємо, що позитивний вплив ціннісної системи орієнтирів батьків на формування дитячої особистості є основою здорового емоційного клімату в сім'ї; коли почуття любові та довіри між батьками спрямовуються на дитину, це втілюється в її свідомості та супроводжується перспективними зрушеннями у її мовленнєвому розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушенням мовлення : автореферат дис. канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
2. Ласточкіна О., Ляна О., Литвиненко В. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2019. №3. С. 144-145.
3. Потапчук Т., Чупахіна С., Кирста Н., Кравець Н. Взаємодія фахівців ЗДО з сім'єю дитини з порушенням мовлення: теоретичні аспекти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2020. № 1. С. 183-190.

4. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. Лисичанськ : ТОВ "ФОКСПРИНТ", 2021. 80 с.

5. Сидоренко Н. М. Особливості сімейного виховання дітей з порушенням мовлення. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ : ВП "Лисичанський педагогічний коледж Луганського університету імені Тараса Шевченка", 2016.

Анна Кірілова,
викладачка кафедри спеціальної освіти
Комунального закладу вищої освіти
"Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія"
Запорізької обласної ради

СТРУКТУРА ПОРУШЕННЯ У ОСІБ, ЯКІ МАЮТЬ ЗНИЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ

На сучасному етапі розвитку системи освіти відкриваються нові перспективи і переглядається ставлення до організації освітнього процесу та догляду за дітьми з особливими потребами. Саме тому Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта наголошує на тому, що фахівець в сфері спеціальної освіти повинен оволодіти інтегральною компетентністю, яка виражається в здатності спеціаліста розв'язувати спеціалізовані задачі та практичні проблеми різного ступеня складності [4]. Базисним аспектом в даному процесі є вміння професіонала проаналізувати та «розібрати» всі прояви порушення розвитку дитини. А. Виготський зазначав, що це означає визначити структуру порушення.

Врахування структури порушення в діагностичній та корекційній роботі дає змогу краще зрозуміти, як воно впливає на загальний розвиток дитини. Крім того, структурний аналіз дає змогу індивідуально підходити до кожного випадку. Таким чином, фахівцям вдається виявити основні та другорядні проблеми, що дає змогу застосовувати комплексний підхід до їхнього розв'язання, який включає не тільки сам розлад, а й його наслідки.

Особливо складною структура порушення є при порушенні інтелектуального розвитку. Специфіка порушень інтелектуального розвитку полягає в тому, що вони можуть виступати як самостійною групою порушень, так і вторинним порушенням на тлі інших порушень розвитку: порушень слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо. Однак в будь-якому разі необхідно враховувати якісну неоднорідність даної групи порушення. Наприклад, Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації пропонує розподіляти інтелектуальні порушення за станом важкості на легкі, помірні, важкі та глибокі. Також описуються такі стани як загальна затримка розвитку та неуточнену інтелектуальну

недостатність [2, с. 19-32]. Подібний розподіл передбачався і в рамках Міжнародної класифікації хвороб 11 перегляду: порушення інтелектуального розвитку легке, помірне, тяжке, глибоке, тимчасове, неуточнене [1, с. 15].

Починаючи з ранніх етапів свого розвитку діти з порушенням інтелектуального розвитку, не мають змоги повноцінно розвиватися. За звичайних умов виховання вони не отримують достатнього доступу до багатьох важливих «соціальних шкіл», таких як вербальне спілкування, повний контакт із навколишнім середовищем, предметна поведінка і групові ігри. У результаті в даній групі дітей розвиваються вторинні порушення розвитку [5, с. 51].

Слід підкреслити, що вторинні порушення - це ті, на які можна позитивно вплинути педагогічними засобами, тому що їхнє виникнення здебільшого пов'язане з впливом середовищних чинників психічного розвитку. Вторинні відхилення в розвитку дитини більш інтенсивно з'являються, якщо на ранніх етапах розвитку під час догляду за дитиною не враховуються труднощі в опануванні соціальною культурою. Як зазначав Л. Виготський, у таких ситуаціях виникають розходження (дивергенція) між біологічним і соціальним планами розвитку.

Що раніше буде створено спеціальні умови для виховання та розвитку дитини з порушенням інтелекту, що більше буде враховано специфіку її розвитку, то ефективніше вдасться запобігти або якоюсь мірою згладити розвиток вторинних ускладнень. Необхідно враховувати важливі закономірності аномального розвитку: що далі вторинне відхилення від першопричини (первинного порушення, спричиненого патогенним чинником), що більш опосередковано воно пов'язане з первинним порушенням, то легше воно піддається корекції за допомогою педагогічних засобів впливу.

Отже структура порушення у дітей зі зниженням інтелектуальної функції є достатньо складною. Загальний її аналіз подамо у вигляді схеми (рис. 1).



Рис. 1. Структура порушення при зниженні інтелектуальної функції [3, с. 47].

Загалом можна зазначити, що первинні порушення є наслідком ядерного (органічного) пошкодження аналізаторів, центральної нервової системи. Вторинні та третинні ускладнення постають з первинних і є наслідком аномального розвитку. Педагогічні зусилля спрямовуються саме на вторинні та третинні порушення розвитку осіб зі зниженням інтелектуальної функції, оскільки саме вони піддаються корекційному впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко І. Ю., Кірілова А. О. Дизонтогенез психічного розвитку: в схемах, таблицях і презентаціях. Запоріжжя : вид-во Хортицької національної академії, 2023. 136 с.

2. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації / пер. з англ. О. Лизак, М. Прокопович; наук. ред. В. Горбунової, Л. Засекіної, О. Плевачук. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.

3. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): навчально-методичний посібник / укл. О. В. Гаяш. Ужгород, 2021. 255 с.

4. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/vishcha-osvita/zatverdzeni/>

5. Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків, 2017. 125 с.

Вікторія Лізунова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,

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

**РОЛЬ БАТЬКІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ
КОМУНІКАЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ З АУТИЗМОМ**

Роль батьків у підтримці логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з аутизмом є однією з ключових передумов успішного розвитку комунікативних навичок. Дослідження в галузі дитячої психології та логопедії свідчать, що активне залучення сім'ї до корекційного процесу значно підвищує ефективність терапії та сприяє кращому засвоєнню навичок комунікації дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) [3, с. 23]. Взаємодія батьків із фахівцями не лише посилює результативність логопедичних занять, але й забезпечує більш стійку генералізацію здобутих навичок у повсякденному житті [3; 5].

У рамках комплексної роботи з дітьми з РАС, важливим є партнерство між батьками та логопедом, а також іншими фахівцями (психологами, педагогами, терапевтами) [4, с. 87]. Спільне планування корекційної роботи дозволяє ефективно адаптувати методики до індивідуальних потреб дитини, зокрема визначити цілі, що базуються на можливостях і потенціалі дитини [6, с. 112]. Батьки, отримуючи детальні інструкції від логопеда, стають продовжувачами терапевтичного процесу в домашньому середовищі, що забезпечує його постійність і системність [4; 9].

Наукові дослідження показують, що регулярність та послідовність є ключовими факторами успіху у роботі з дітьми з РАС [5, с. 65]. Саме батьки можуть забезпечити такі умови шляхом впровадження рекомендованих логопедом методик у повсякденну діяльність [7]. Вони можуть використовувати специфічні вправи для розвитку артикуляції, стимулювання мовленнєвої активності через гру, використання візуальних

підказок та альтернативних засобів комунікації, таких як PECS [8, с. 94].

Позитивне середовище, в якому дитина відчуває себе захищеною та розуміє, що від неї очікується, сприяє розвитку навичок комунікації [2, с. 44]. Відповідно до теорії екологічних систем Урі Бронфенбреннера, найближче оточення дитини - родина - є вирішальним фактором у формуванні її поведінкових і комунікативних патернів [1, с. 63]. Сімейне середовище, яке підтримує емоційний зв'язок і передбачуваність, є важливим для стабільності дитини [1; 2].

Батьки виступають як соціальні моделі для своїх дітей [9, с. 101]. За теорією соціального навчання Альберта Бандури, діти навчаються через спостереження та наслідування поведінки дорослих [8]. Важливо, щоб батьки активно демонстрували правильні комунікативні моделі, акцентуючи увагу на мовленнєвій взаємодії, простих вербальних конструкціях та невербальних засобах спілкування [8; 10].

Мотивація є важливим чинником у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС [3, с. 73]. За теорією самодетермінації Десі та Раяна, внутрішня мотивація виникає тоді, коли дитина відчуває компетентність та автономію в своїх діях [9]. Батьки, позитивно підкріплюючи навіть мінімальні зрушення у спілкуванні дитини, можуть сприяти підвищенню її впевненості та мотивації до подальшої взаємодії [7, с. 132].

Кожна дитина з РАС має унікальні потреби та особливості, які визначають стратегії розвитку комунікативних навичок [5, с. 105]. Застосування індивідуалізованих підходів, адаптованих до рівня розвитку, інтересів та сенсорних потреб дитини, сприяє кращому засвоєнню навичок і допомагає уникнути фрустрації в процесі навчання [6; 10].

Таким чином, активна роль батьків у підтримці логопедичної роботи значно збільшує ймовірність досягнення успішних результатів у розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Корекційна педагогіка. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 342 с.
2. Бронфенбреннер У. Екологія розвитку людини: Експерименти за природою і дизайном. Харків: Вид-во Основа, 2001. 416 с.

3. Данилова Л. Г. Психолого-педагогічні аспекти роботи з дітьми з аутизмом. Київ: Генеза, 2017. 284 с.
4. Козина Ж. М. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Логопедичний альманах*. 2016. Вип. 5. С. 43–55.
5. Frith U. *Autism: Explaining the Enigma*. 2nd ed. Blackwell Publishing, 2003. 252 p.
6. Lord C., McGee J. P. (Eds.). *Educating Children with Autism*. National Research Council, 2001. 324 p.
7. Paul R. *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment & Intervention*. Mosby Elsevier, 2007. 440 p.
8. Bandura A. *Social Learning Theory*. Prentice Hall, 1977. 247 p.
9. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, 1985. 395 p.
10. Schreibman L. *The Science and Fiction of Autism*. Harvard University Press, 2005. 305 p.

Наталія Мовчан,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Сизко,

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

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ

Читання відіграє ключову роль у розвитку кожної людини, і цей процес набуває особливого значення для людей з порушеннями зору. Воно не лише стимулює мислення, але й сприяє збагаченню усного мовлення, розширює горизонти знань та навичок, відкриваючи доступ до світу інформації й ідей. Саме через читання люди з порушеннями зору отримують можливість глибше пізнавати світ, розвивати критичне мислення та реалізовувати свій потенціал.

На основі теоретичного аналізу літератури з теми дослідження [3; 4; 5], було встановлено, що виразне читання у дітей із порушеннями зору формується особливим чином. Процес опрацювання тексту вимагає тривалої та систематичної роботи над засобами вираження ідей, почуттів і змісту твору. Це не лише розвиток техніки читання, але й вміння передавати емоції та зміст через правильне дихання, виразну вимову та емоційне забарвлення мови, що є ключовими елементами для ефективної передачі авторської думки.

Метою нашого дослідження було визначення рівня розвитку навичок розуміння та виразності читання у слабозорих дітей початкової школи. Результати засвідчили, що у дітей зі слабким зором нижчий рівень розвитку аналізу твору та навичок виразного читання (голос, темп читання, швидкість читання, інтонація, наголос і паузи).

На основі діагностичних даних було розроблено корекційно-розвивальну програму з розвитку навичок виразного читання. Програма заснована на принципах систематизації, наступності, особистісно-орієнтованого

підходу, практичної спрямованості та інтеграції. Оскільки мовна компетенція визначається як здатність дитини активно й відповідально застосовувати мовні знання на практиці та розвивати навички читання й говоріння, у програмі використовуються відповідні теми уроків для розвитку та закріплення практичного використання похідних [1; 2; 4].

Основні вправи та завдання враховують стан дитини у зв'язку з порушенням зору. Діти з порушеннями зору, які беруть участь в інтегрованому навчанні в початковій школі, розвивали вміння висловлювати свої думки під час читання. Розвивальна робота проводилася на основі попередньої діагностики.

Емпіричне дослідження рівня розвитку навичок розуміння прочитаного та виразного читання у дітей з порушеннями зору через їх участь в інтегрованому навчанні було проведено на базі спеціальної школи № 12 Дніпровської районної ради. Вибірка складалася з 32 дітей молодшого шкільного віку (3А та 3Г класи). Експериментальну групу (ЕГ) склали 16 дітей з порушеннями зору, контрольну групу (КГ) - 16 дітей зі збереженим зором.

На констатувальному та контрольному етапах емпіричного дослідження було підібрано діагностику для оцінювання рівня сформованості розуміння та вираження прочитаного в процесі участі слабозорих дітей в інтегрованому навчанні: "Методика послідовного конспектування" (А. Коваль), "Методика письмового висловлювання" (А. Коваль), "Методика читання за текстів" (В. Єдигей), "Методика текстів для читання" В. Єдигей у поєднанні з методикою О. Хомич "Щоденні 5", "Методика зорового диктанту" (І. Федоренко), "Методика хорového читання віршів з рухами" (Н. Вітковська).

На другому етапі (формуальному) корекційно-розвивальна програма з розвитку розуміння прочитаного та виразного читання у слабозорих молодших школярів використовувалася лише для експериментальної групи, тоді як діти контрольної групи навчалися за звичайною програмою. У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми використовувалося інтегроване навчання (поєднання уроків читання з уроками образотворчого мистецтва, природознавства та технологій).

На третьому етапі дослідження (контрольному) діти обох груп пройшли повторну діагностику за обраною методикою з метою виявлення динаміки розвитку індивідуальних якостей, що проявляються в розумінні прочитаного.

Були отримані наступні результати. Дані шкали Ковара показують, що в експериментальній групі відбулося збільшення на 18,75% (3 учні) дітей на високому рівні, збільшення на 15% (2 учня) дітей на середньому рівні та зменшення на 32,75% (3 учні) дітей на низькому рівні, тоді як у контрольній групі відбулося збільшення на 12,5% (2 учня) дітей на високому рівні, збільшення на 2% (1 учень) дітей на середньому рівні та зменшення на 14,5% (1 учень) дітей на низькому рівні. На 5% (3 учні) дітей стало менше. Це призвело до збільшення кількості дітей на 12,5% (2 учня). Таким чином, на контрольному етапі кількість дітей в ЕГ збільшилася за показниками розуміння та виразності читання, кількість дітей в КГ незначно збільшилася за показниками розуміння та виразності читання, а кількість дітей в КГ незначно збільшилася за показниками розуміння та виразності читання.

Аналізуючи результати, за методикою читання тексту В. Єдігай, в експериментальній групі на 12,5% збільшилася кількість дітей з високим рівнем (2 учня), на 12,5% збільшилася кількість дітей з середнім рівнем (2 учня) і на 25% зменшилася кількість дітей з низьким рівнем (4 учня), тоді як у контрольній групі на 25% зменшилася кількість дітей з високим рівнем (4 учня). У контрольній групі кількість дітей з високим рівнем зменшилася на 25% (4 учня).

Аналіз результатів за методиками "Методика читання тексту" та "Щоденні 5" В. Єдігай. (за О. Хомич) показав, що в експериментальній групі високий рівень збільшився на 12,25% (2 учні), середній – на 24,75% (4 учні) і низький – на 37,5% (6 учнів), тоді як у контрольній групі Б високий рівень збільшився на 6,25% (1 учень), середній – на 6,25% (1 учень) і низький – на 12,5% (2 учня) знизився.

Згідно з аналізом результатів "читання хорової поезії в русі" Н. Вітковської, в експериментальній групі високий рівень збільшився на 31,25% (4 учня), середній – на 25% (2 учня), низький – на 56,25% (6 учнів). У контрольній групі високий рівень збільшився на 12,5% (1 учень), середній рівень збільшився на 6,25% (1 учень), а низький рівень зменшився на 18,75% (3 учні).

Більші зміни спостерігалися в загальному рівні сформованості навички читання та навички виразного читання у молодших школярів зі зниженим зором в ЕГ порівняно з молодшими школярами КГ.

За даними аналізу результатів методики "зоровий диктант" І. Федоренко, у читанні та розвитку зв'язного мовлення

слабозорих дітей в експериментальному диктанті відбулися більш значні зміни порівняно з читанням та розвитком зв'язного мовлення дітей КГ Аналіз І. Федоренко показав, що високий ранг в експериментальній групі склав 43,75% (6 учнів), середній - збільшився на 12% (6 учнів), високий ранг - збільшився на 12% (6 учнів), середній зріс на 12,5% (1 учень), а низький на 31,25% (5 учнів), тоді як у контрольній групі високий зріс на 12,5% (1 учень), середній залишився без змін, а низький зменшився на 18,75% (3 учні).

Отже, ці зміни свідчать про те, що у дітей з вадами зору в експериментальній групі почала розвиватися здатність розуміти і застосовувати отримані знання, а також про те, що деякі з них почали краще розуміти себе на уроці і під час виконання завдань з самостійного читання.

Тест Манна-Уїтні (незалежні вибірки) також підтвердив статистичну значущість різниці між результатами експериментальної та контрольної груп. Іншими словами, спостерігається тенденція до позитивних змін у динаміці розвитку рівня сформованості навичок розуміння та виразності читання завдяки участі дітей з порушеннями зору в інтегрованому навчанні.

Отже, результати контрольного етапу засвідчили успішність проведеної роботи на формуальному етапі та загальної корекційно-розвиткової діяльності. Ефективність виконання завдань в експериментальній групі значно зросла у всіх аспектах, що підтвердило висунуті гіпотези дослідження.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на глибше вивчення впливу розвитку усвідомленого читання на виразне читання, а також на можливість його застосування для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова Л. Уроки літературного читання у початкових класах. *Світло*. 2011. № 37. С. 2.
2. Ігнатенко Н. Особливості розуміння навчальних текстів молодшими школярами. *Світло*. 2012. № 4. С. 40-43.
3. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія / за ред. Є.П. Синьової, С.О. Рикова та авторів. К. : Кафедра, 2017. 320 с.
4. Корнійчук І. Складові майстерності вчителя на уроках читання в початкових класах. *Освітянин*. 2002. № 2. С. 8-12.
5. Костенко Т.М., Гудим І. М. Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во "Ранок", 2019 184 с.

Наталія Рачкіна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,

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

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТРВЗ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО- ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Згідно з державними вимогами до рівня розвитку лексичної та граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку, визначених змістом освітньої лінії "Мовлення дитини" Базового компоненту дошкільної освіти, випускники дошкільного закладу перед вступом до школи мають вміти оперувати узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними словосполученнями; правильно вживати всі граматичні категорії, будувати всі типи простих та складних речень зі сполучниками, словосполученнями та вставними словами; за кількісною та якісною характеристикою словник дитини сягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння.

Мовленнєві проблеми дитини із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) заважають її успішному навчанню, вільному спілкуванню і взаємодії з однолітками й дорослими. Тож у роботі вихователя логопедичної групи ЗНМ неабияк важливо досягати позитивних зрушень в усуненні цих проблем щоденно. Для цього найдоцільніше працювати з кожною дитиною, враховуючи індивідуальні особливості, особисті потреби й добираючи найефективніші методи взаємодії.

Однак діти із ЗНМ мають істотні відхилення від вікових норм. Їм притаманний обмежений словниковий запас, своєрідне його використання, недостатнє засвоєння змістової структури слова, порушення граматичної сторони мовлення (відмінкові закінчення іменників однини та множини, узгодження прикметників та іменників), невірна побудова речень, особливо складних, що призводить до неправильного

вживання дітьми слів у власному мовленні та аграматизма. А в шкільному віці діти відчуватимуть труднощі в спілкуванні та під час написання творчих робіт. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні поставив перед педагогами основне завдання - виховати особистість, яка успішно діє в різних життєвих ситуаціях. А здатність швидко адаптуватися до нових соціальних умов безпосередньо залежить від комунікативних умінь та навичок, достатній рівень яких дає дитині змогу самореалізуватися й адекватно діяти у соціальному оточенні. І основи цієї здатності слід закладати з дошкільного віку. Зокрема, застосовуючи наукову технологію розвитку творчості - ТРВЗ (теорію розвитку винахідницьких завдань).

Система ТРВЗ зацікавила сучасних педагогів і психологів, які адаптували її для роботи з дітьми спочатку в школі, а потім і в дитячому садку. Роботи Г. С Альтшуллера стали основою так званої творчої педагогіки. Згодом з'явилися спеціальні дослідження (В. А Бухвалов, Б. Л. Злотін, С. М Ладоскіна, А. О. Нестеренко, Т. М. Сидорчук, Л. І. Рагіна, М. Н. Шустерман), в яких була розроблена серія методів і прийомів навчання дітей на базі ТРВЗ. А. М. Страунінг та О. І. Нікашин адаптували основні принципи ТРВЗ для дітей дошкільного віку.

Основною ідеєю ТРВЗ є творчість в усьому - у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою - це пошук, знахідки, активність.

На основі ТРВЗ розроблено методи, які мають значний потенціал для корекції мовленнєвих порушень дошкільників, для виховання творчої особистості; завдяки яким педагог разом з дітьми може знаходити логічний вихід з будь-якої ситуації, а вихованець - грамотно вирішувати свої проблеми.

Найбільш ефективними методами ТРВЗ для розширення та активізації словника і формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є такі:

1. Метод синектики.
2. Метод спроб і помилок.
3. Метод фокальних об'єктів.
4. Метод контрольних запитань.
5. Мозковий штурм.
6. Метод морфологічного аналізу.
7. Моделювання маленькими чоловічками (ММЧ).
8. Біном фантазії.
9. Функціонально-вартісний аналіз (ФВА).

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про дошкільну освіту". Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля".
3. Підручник "Логопедія" за ред. М. К. Шеремет, Київ : Слово, 2014. 672 с.
4. Школа радісної родини. Теорія розвитку винахідницьких завдань (ТРВЗ)". / А. В. Яценко. Х. : Ранок, 2010. 160 с.
5. Джерельце творчості. Методики ТРВЗ і РТУ". Х. : Ранок, 2011. 176 с.
6. Сучасні педагогічні технології в дошкільній освіті: [методичні матеріали до курсу] /укл. Т. А. Василенко. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 143 с.

Діана Ткачук,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Київського столичного університету ім. Бориса Грінченка

Віталіна Литвиненко,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету ім. Бориса Грінченка

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНІК У
ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З
МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦЬМИ У ПРОЦЕСІ
ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ**

Розвиток мовлення дитини - це складний і багатогранний процес, який часто потребує додаткової допомоги фахівців. Під впливом травматичних подій діти, як, власне, і дорослі, завмирають, ніби заморожуються, втрачають здатність розвиватись, ані фізично, ні когнітивно, ні морально [4]. Школярі, яким доводиться жити та навчатися в надскладних умовах, потребують підтримки та допомоги засобами, що дають найвищу ефективність [5, с. 60] Одним із інноваційних підходів у логопедії є використання спеціальних іграшок, які не лише розважають дитину, а й допомагають їй оволодіти необхідними мовленнєвими навичками. Яскравим прикладом такої іграшки є логопедична рукавичка "Жираф Мотивайко".

Інклюзивна освіта охоплює неоднорідні учнівські групи (за здібностями, фізичними можливостями, походженням тощо), аби виховувати серед них відчуття приналежності та сприяти навчанню [3, с. 114]. Концепція використання ігрових технік у процесі логопедичного супроводу базується на тому, що гра – це природний спосіб пізнання світу для дитини. Коли навчання перетворюється на гру, воно стає більш приємним і ефективним. Іграшка допомагає створити позитивну емоційну атмосферу на заняттях, зменшити тривожність і підвищити мотивацію дитини.

Жираф Мотивайко - це не просто іграшка, а цілий інструмент для логопеда. Яскравий дизайн, рухомі частини та можливість змінювати вираз обличчя роблять жирафа

привабливим для дітей різного віку. Рукавичка надягається на руку логопеда, завдяки чому він може безпосередньо взаємодіяти з дитиною, показуючи артикуляційні рухи, імітуючи звуки та інтонації. Крім яскравого дизайну, важлива деталізація обличчя жирафа. Великі очі, чубчик, язичок допомагають створити більш живий образ і залучити увагу дитини.

За допомогою Жирафа Мотивайка можна вирішувати різноманітні логопедичні завдання: автоматизувати звуки, розвивати мовленнєве дихання, формувати граматичні конструкції, розширювати словниковий запас. Наприклад, жираф може розповідати казки, задавати запитання, грати в ігри, що сприяє розвитку діалогічного мовлення. А завдяки різноманітним іграшкам і аксесуарам, які можна прикріпити до рукавички, логопед може створювати різноманітні ігрові ситуації, що робить заняття цікавішими і різноманітнішими. Перевагою конструкції рукавички є відкриваючи ротик і рухливий язичок. Така деталізація робить процес навчання артикуляційної гімнастики та логопедичного масажу набагато цікавішим і ефективнішим для дитини. Це особливо важливо для дітей, яким важко усвідомити свої артикуляційні органи. Жираф стає для дитини другом, з яким можна спілкуватися, грати, ділитися своїми емоціями. Дитяча психологиня Світлана Ройз впевнена, що близькість завжди зцілює. Відчуття близькості допомагає формувати позитивну мотивацію [2, с. 2].

Одним із важливих переваг використання Жирафа Мотивайка є те, що він допомагає встановити емоційний контакт між логопедом і дитиною. Яскравий і виразний образ жирафа привертає увагу дитини, викликає позитивні емоції і сприяє створенню атмосфери довіри. Це, в свою чергу, сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу. Алгоритм роботи з іграшкою:

1) Ознайомча зустріч. Привітання. Зацікавлення.
Розповідь та ознайомлення учня з іграшкою:

*Привіт, (імя дитини), подивись,
Хто до нас завітав?
Жирафик веселий, хоче з тобою грати,
Вчитись, радіти і танцювати.
Мотивайко зветься, друга шукає
Бо без тебе сумно йому буває.*

2) Етап демонстрації можливостей іграшки. Покажіть дитині, як рухаються ротик і язичок у Жирафика. Це допоможе

їй зрозуміти, що іграшка не просто м'яка, а може бути активним учасником гри.

*Жирафик невгамовний,
Витівок повний,
веселий, кмітливий
і зовсім не лінивий
Ротик відкриває, язик висуває,
З тобою він грає.*

3) Етап створення емоційного зв'язку, безпечного простору, регуляція емоцій. Потрібно чути дитину. коли в неї є запитання - не ігнорувати, не ухилятися від них, а навпаки - давати адекватну відповідь, яка не налякає її, а заспокоїть; дати можливість висловити емоції та спробувати зробити це разом з Жирафом Мотивайком (можна плакати, кричати, співати, стискати щось, ліпити, малювати, фізично рухатися, стрибати, ходити, дихати глибоко) [1]:

*Коли не хочеться вивчати,
Або коли не можеш чекати,
Коли не хочеш говорити,
Чи не вдається щось зробити,
Чи просто настрою немає,
Як допомогти- я знаю.
Порада щира і проста:
Тобі сумно? Обійми Жирафа.
Він тебе розвеселить
І все налагодиться вмить.*

4) Основний етап, використання Жирафика на логопедичних заняттях, наприклад під час артикуляційної гімнастики та розвитку мовленнєвого дихання:

Вправа "Жирафик їсть листочки" - висунення широкого язика.

Вправа "Жирафик пишається своїм довгим язиком" - висунення вузького язика.

Вправа "Жирафик усміхається" - піднімання куточків губ.

Вправа "Дуй" легкі предмети (пір'ячко, ватяні кульки або мильні бульбашки, які тримає Жирафик)

5) Заключний етап: підведення підсумків, позитивна оцінка, прощання:

*Гру вже час кінчати,
Треба йти відпочивати.
Але ми скоро знову зустрінемося,
Обіймами погріємося.*

*До наступного заняття, друже,
Чекаємо тебе дуже!*

Отже, використання ігрових технік, прикладом яких є Жираф Мотивайко може стати універсальним інструментом для формування позитивного емоційного фону та підвищення ефективності корекційної роботи. Подальші дослідження в цьому напрямку дозволять розробити більш детальні методики та адаптувати їх для дітей різного віку та з різними формами мовленнєвих труднощів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елькін О., Марущенко О., Кондратенко О., Дрожжина Т. Ми зрозуміли, для чого вчили СЕЕН. Соціально-емоційне та етичне навчання під час війни. Накипіло. URL: <http://surl.li/hnnku>. (Дата звертання: 09.10.2024).

2. Ройз С. Ігрові картки \"Обійманці\" [Електронний ресурс]. ГО \"Смарт освіта\". 2022. Режим доступу до ресурсу: <https://smart-osvita.org/terapevtychna-hra-dlia-ditei-ta-stykery-obiimantsi-vid-svitlany-roiz/> (Дата звертання: 09.10.2024).

3. СЕЕН-путівник. Соціально-емоційне та етичне навчання: освітня програма для навчання серця й розуму / Голов. ред. О. Елькін. 2-ге вид. К.: ТОВ \"Інжиніринг\". 2023. 148 с. URL: <http://bit.ly/companionseelukraine>.

4. Смагіна А. Хібукі-терапія: як собака-обіймака допомагає дітям України впоратися зі стресом від війни: вебсайт. URL: <https://rubryka.com/article/hibuki-therapy/> (Дата звертання: 09.10.2024).

5. Хібукі-терапія: використання в освітньому процесі та в інтеграції з СЕЕН: практичний poradnik / Д. Шарон-Максимов, Г. Єфімцева, Г. Сищук; за заг. ред. О. Елькіна, О. Марущенко. Х., 2023. 64 с.

Віолетта Фоменко,

здобувачка другого (магістерського) рівня освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Наталія Лопатинська,

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

ПРОФІЛАКТИКА ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Навчання письму - це складний багатофункціональний процес для кожного школяра. Проблема навчання письма була і залишається актуальною до сьогоднішнього дня. У ряді досліджень дисграфії основна увага науковців прикута до проблем її корекції, проте недостатньо уваги було приділено саме профілактиці дисграфії серед дітей першокласників. Цю проблему у своїх наукових працях дослідили Г. Блінова, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Т. Пічугіна, Є. Соботович, Л. Тенцер, Н. Чередніченко та інші. На меті своїх досліджень вони наголошували на потребі профілактики дисграфії, яка потребує корекційної роботи логопеда. Це є інноваційним підходом щодо вивчення проблеми дисграфії, який потрібно розвивати. Актуальною проблема профілактики дисграфій є і за кордоном: A.Sangalli, A.Lascioli; N.Davidović, J. Otašević, D. Mićović, D. Davidović.

Цією проблемою опікуються педагоги, фізіологи, логопеди, психологи, нейропсихологи, вчителі, психолінгвісти, нейролінгвісти та ін., тому що для того, щоб розібратися в причинах труднощів навчання письма, необхідно знати процес письма на різних етапах його формування, вплив формування досвіду письма на розвиток дитини, її вікові особливості та стан здоров'я.

Для того щоб опанувати навички письма дитина повинна мати достатній рівень сформованості гностико-праксичних функцій. За дослідженнями Н. Голуб та Н. Чередніченко діти молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами мають труднощі формування гностико-праксичних функцій [1; 6]. Зокрема у молодших школярів констатують

слухову дисгнозію, зорову дисгнозію, порушення звуковимови та мануальну диспраксію.

Ю. Пінчук наголошувала, що сучасні наукові дослідження у вивченні механізмів порушень письма в логопедії ґрунтуються на комплексному підході, який об'єднує клінічний, психологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний та методичний аспекти. Таким чином, подолання дисграфії має відбуватися комплексно і в першу чергу за участю таких фахівців, як логопед і психолог [3].

У контексті психолінгвістичного підходу до вивчення дисграфії, дослідниця В. Тарасун виокремлює низку ключових процесів та операцій, порушення яких може негативно впливати на мовленнєві здібності та призводити до труднощів з письмом.

Серед цих факторів вона відзначає:

1. Недостатній розвиток окремих мовленнєвих операцій, що може перешкоджати нормальному формуванню навичок письма.

2. Проблеми з послідовною та одночасною інтеграцією різних мовленнєвих компонентів, що ускладнює процес письма.

3. Неповноцінне формування механізмів, які відповідають за об'єднання різних елементів мовної системи в єдине ціле [4; 5].

Дослідження вітчизняних науковців Е. Данілавичюте, Н. Гаврилової, Ю. Коломієць демонструють, причиною уповільненого опанування процесом письма, численних стійких дисграфічних помилок нерідко виступає недостатня психологічна готовність дітей до шкільного навчання. Згідно умовних еталонів психологічна та мовленнєва готовність формується у дітей до кінця дошкільного дитинства [2].

Актуальність і практична значущість проблеми порушень письма дозволила визначити напрямок констатувального експерименту. На основі здійсненого аналізу наукової літератури щодо профілактики дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потреби було організовано дослідження з метою вивчення стану сформованості передумов оволодіння навичкою письма дітьми першого класу з особливими освітніми потребами. Головною ідеєю дослідження стало порівняння стану сформованості передумов оволодіння навичкою письма у дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків з типовим розвитком.

Нами було розроблено діагностичний інструментарій дослідження передумов формування навички письма для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Основою для розроблення діагностичних завдань стали нейролінгвістичні та нейропсихологічні механізми письма, які порушені при різних формах дисграфії, а саме:

- несформованість зорово-моторної та оптико-просторової координації;
- несформованість механізмів утворення звуків;
- несформованість граматичної складової мовлення через затримку лексико-граматичного розвитку у дітей з особливими освітніми потребами;
- несформованість фонематичних диференціювань;
- несформованість навичок символізації;
- несформованість навичок мовного аналізу та синтезу.

До кожного механізму дібрано відповідні завдання для першокласників, які виявили ступінь труднощів на письмі.

До того ж, аналогічні діагностичні проби на виявлення стану сформованості передумов письма було запропоновано першокласникам з типовим розвитком. Порівняння результатів першокласників з особливими освітніми потребами з результатами їхніх однолітків з типовим розвитком надало можливість:

1. Виявити специфічні труднощі та особливості формування навички письма у першокласників з особливими освітніми потребами.

2. Визначити найбільш проблемні аспекти, які потребують особливої уваги при розробці профілактичних та корекційних програм.

3. Створити індивідуалізовані профілі сильних і слабких сторін на кожного першокласника з особливими освітніми потребами щодо стану сформованості передумов оволодіння письмом.

4. Розробити цілеспрямовані та ефективні стратегії профілактики дисграфії, які враховують індивідуальні особливості дітей з особливими освітніми потребами.

5. Забезпечити раннє виявлення ризиків розвитку дисграфії та своєчасне втручання для запобігання або мінімізації труднощів у навчанні письма.

Таким чином, одержані результати засвідчили необхідність розробки та реалізації індивідуальних чек-листів з профілактики дисграфії у першокласників з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. Особливості сукцесивного та симультанного аналізу і синтезу в молодших школярів з порушеннями психомовленнєвого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 23. С. 47-52.
2. Данілавічюте Е. Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 81-91.
3. Пінчук Ю. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. № 18. С. 195-199.
4. Тарасун В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29-102.
5. Тарасун В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
6. Чередніченко Н. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць*. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип. 16. 323 с.

Ольга Фортуна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Сизко,

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

КОРЕКЦІЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Умови та обставини сьогодення мають неабиякий негативний вплив на фізичний, психоемоційний стан людини. Особливо вразливою категорією є діти, які потерпають від наслідків сучасних умов, в яких вони зростають. Внаслідок цього спостерігається збільшення кількості дітей з порушеннями когнітивної, інтелектуально психоемоційної та мовленнєвої сфери. Науковці зазначають, що при вступі до школи, у зв'язку зі збільшенням емоційного і фізичного навантаження, підвищенням мовленнєвої напруженості у дітей спостерігається рецидив заїкання. До 10-12 років з'являється усвідомлення свого порушення мовлення, страх звернути увагу сторонніх на себе, справити на співрозмовника негативне враження. У цей період формується стійка логофобія - страх мовного спілкування з нав'язливим очікуванням мовленнєвих невдач [2; 3; 4; 6]. Саме тому, реформування та модернізація системи освіти в Україні потребує запровадження інноваційних корекційних, у тому числі й арттерапевтичних, технологій для забезпечення доцільних педагогічних умов та комплексної системи організаційно-методичних і корекційно-логопедичних заходів з метою формування комунікативних навичок у молодших школярів з порушенням мовлення, у тому числі із заїканням, а недостатність науково-практичної розробленості цієї проблеми в корекційній педагогіці дає підстави для визначення нашої теми дослідження.

В основі нашого дослідження постало наукове обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка методики корекції порушень усного мовлення у молодших школярів із заїканням засобами музикотерапії.

Для досягнення поставленої мети, ми визначити такі основні завдання:

1. З'ясувати ступінь висвітлення досліджуваної проблеми у загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі.

2. Визначити рівні сформованості усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із заїканням.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови розвитку усного мовлення у молодших школярів із заїканням засобами музикотерапії.

4. Розробити й експериментально апробувати методику корекції усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із заїканням засобами музикотерапії.

Вирішення проблем корекції заїкання повсякчас піднімається науковцями та практиками різних галузей наук: фізіологією, психопатологією, психологією і, зокрема, логопедією, тому що заїкання дуже розповсюджене мовленнєве порушення, яке травмує психіку дитини, є однією з причин розвитку невротичних рис особистості, ускладнює комунікацію та взаємини з оточуючими, тяжко піддається корекції та часто рецидивує (М. Асатіані, Л. Білякова, Є. Дьякова, О. Гопіченко, С. Дель, Л. Журавльова, В. Кондратенко, С. Миронова, В. Селіверстов, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Хватцев, В. Шкловський, Р. Юрова та ін.).

Дані констатувального експерименту показали, що діти із заїканням мають значно нижчий рівень сформованості усного мовлення у порівнянні із дітьми, що не мають порушення мовлення. Відсоткова різниця індексів засвідчила про значні відмінності в сформованості усного мовлення дітей молодшого шкільного віку, що вимагає формування нових підходів до організації та структурування процесу корекції усного мовлення молодших школярів із заїканням за допомогою інноваційних арттерапевтичних технологій, зокрема музикотерапії.

Музикотерапія сьогодні - це досить велике поле різних методів і технологій, які використовують музику, спів, окремі звуки і звукосполучення з терапевтичною метою.

У сучасній музикотерапії традиційно виділяють 3 галузі (або види) [5]:

- клінічна музикотерапія;
- оздоровча музикотерапія;
- експериментальна музикотерапія.

Основною метою активної музикотерапії, крім лікувальної дії, є інтеграція індивіда в соціальні групи, тому що в музичній співтворчості добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена сором'язливість, деякі комплекси, формується витримка і самоконтроль.

На думку Л. Гаврілової існує два напрямки музикотерапії [1]:

- пасивна (рецептивна) музикотерапія
- активна музикотерапія.

До найпопулярніших напрямків активної музикотерапії науковці відносять:

- вокалотерапія;
- музично-педагогічна реабілітація;
- музикотерапія за методом Нордоффа-Роббінса;
- аналітична музикотерапія і активна музикопсихотерапія;
- онтопсихологічна музикотерапія за А. Монгетті.

Для нашого експерименту з корекції усного мовлення молодших школярів із заїканням, ми обрали саме методи активної музикотерапії, оскільки її основною метою, крім лікувальної дії, є інтеграція індивіда в соціальні групи, тому що в музичній співтворчості добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена сором'язливість, деякі комплекси, формується витримка і самоконтроль.

У нашій корекційній роботі з учнями із заїканням ми використовували музичний матеріал, зміст та послідовність занять з музикотерапії та логоритміки, які передбачали:

- рухове розслаблення та злиття з ритмом музики;
- психічну та соматичну релаксацію під музику;
- логоритмічні ігри та вправи;
- гру на музичних інструментах та ритмічну декламацію;
- музикомалювання як елемент образотворчого мистецтва у музикотерапії;
- музично-дидактичні ігри (індивідуальні та групові);
- ігри з ляльками бібабо;
- вправи на дихання з музичним супроводом.

За умови правильної побудови курсу занять і диференційованої логоритмічної роботи та музикотерапії у випадках невротичної і неврозоподібної форм заїкання, такі

види діяльності мають значне сприяння досягненню молодшими школярами із заїканням правильного мовлення. Отримані нами дані після проведення корекційної роботи дали підстави зробити висновки про доцільність використання даних логоритмічних вправ за представленою методикою для подолання не лише невротичної та неврозоподібної форми заїкання, але й для роботи з дітьми, які мають інші порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, що значно покращує усне мовлення та комунікативні навички в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврілова Л., Кривошея Н. Терапія мистецтвом і музикотерапія в профілактиці та корекції емоційних станів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.libertarium.ru/163348> (дата звернення: 27.09.2023).
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. Бондаря, В. Синьова. К.: "МП Леся", 2011. 528.
3. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / за ред. М. Шеремет. К. : Видавничий Дім "Слово", 2010. 672 с.
4. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М. Шеремет. К. : Знання , 2010. 293 с.
5. Сіліванова Л. Розвиток мовленнєвих та комунікативних вмінь дітей з особливими освітніми потребами на заняттях з музикотерапії. Кривий Ріг. 2017. 56 с.
6. Чорна О. Психолого-педагогічна діагностика та корекція заїкання у дітей : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2013. 148 с.

Надія Шведюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету ім. Івана Франка

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

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У даний час загальне недорозвинення мовлення є найбільш поширеним порушенням, що зустрічається у дітей дошкільного віку. Порушення мовленнєвої функції негативно відбиваються на формуванні комунікативної компетентності дошкільників. Відставання в розвитку мовлення, його незрілість у кожної дитини супроводжується уповільненим розвитком окремих психічних функцій, емоційною нестійкістю в поведінці, що створює складності при спілкуванні, а також гальмує розвиток комунікативних навичок у дітей [4, с. 14].

Особливо корисною логоритміка є для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки вона стимулює мовленнєву активність і загальний розвиток через музичні вправи. Водночас, сприяє інтеграції кількох важливих аспектів розвитку (мовлення, моторика, соціалізація) через музичну гру і рух [1, с. 57].

Аналіз наукової літератури показує, що кількість дітей із складною структурою дефекту мовлення в останній час збільшилось. Збільшення числа мовленнєвих порушень є результатом таких несприятливих факторів, як забруднення екології, дестабілізація в соціальному середовищі, зростання відсотка родових травм та післяпологових ускладнень, збільшення кількості захворювань і патологій, які впливають на здоров'я та психічний розвиток дитини [3, с. 55].

Тому наразі головним завданням є не лише вчасне діагностування існуючої проблеми, а й правильний вибір шляхів корекції. У процесі логопедичного впливу традиційні

загальноприйняті психолого-педагогічні методи в багатьох випадках перестали приносити бажані результати і в процесі навчання, і в процесі спрямованої корекції. Проте на тлі комплексної логопедичної допомоги використання нетрадиційних методів і прийомів оптимізує процес корекції мовленнєвих порушень та удосконалює процеси всіх сторін мовлення дітей з ООП.

Дошкільний вік є синситивним для розвитку сприйняття, яке служить формуванню пам'яті, мислення, уваги. В основі розвитку вищих функцій лежить складний процес інтеграції зовнішнього світу у внутрішній. "Розвиток сприйняття різних модальностей створює першооснову, на якій починає формуватися мова". (Л.С. Виготський) [2, с. 23]. Тому при різних порушеннях доцільно приділяти увагу розвитку сприйняття.

Виправляємо недоліки загальної мовленнєвої моторики за допомогою логоритміки, яка є однією із складових корекції мовлення у дітей. Логоритміка - це комплекс вправ, завдань, ігор, у яких поєднуються музика і рухи, музика і слова, музика, слова і рухи. І все це спрямовано на виконання корекційно-виховних та оздоровчих завдань [5, с. 65]. В результаті систематичних занять дитина легше та швидше оволодіває мовою.

Основні цілі логоритміки для дітей з ООП:

- розвиток мовлення: вправи спрямовані на стимулювання мовленнєвого апарату та корекцію звуковимови;
- покращення координації та моторики: музичні рухи допомагають розвивати грубу та дрібну моторику, що важливо для дітей з порушеннями рухового апарату або затримками в розвитку;
- корекція ритму: діти вчаться слідувати ритму музики, що допомагає покращити увагу, зосередженість і сприйняття часу;
- соціалізація: логоритмічні заняття часто проводяться в групах, що сприяє взаємодії з іншими дітьми, розвитку навичок спілкування та емоційної взаємодії;
- покращення емоційного стану: музика позитивно впливає на емоційний фон дитини, знижуючи тривожність, підвищуючи самооцінку та забезпечуючи почуття радості від руху та взаємодії;

Для яких дітей з ООП підходить логоритміка:

- дітей з порушеннями мовлення (дислалія, заїкання, затримка мовленнєвого розвитку);
- дітей з аутизмом або іншими порушеннями спектра аутизму;
- дітей з порушеннями моторики або координації;
- дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР);
- дітей з синдромом Дауна або іншими генетичними особливостями;
- дітей з гіперактивністю або синдромом дефіциту уваги.

Приклади вправ з логоритміки:

1. Пісні з рухами: діти співають пісні й одночасно виконують прості рухи (плескають в долоні, тупотять ногами). Це допомагає розвивати координацію та мову.

2. Гра на музичних інструментах: використання простих інструментів (барабанів, трикутників) дозволяє дитині навчитися відчувати ритм і слідувати музичним вказівкам.

3. Танцювальні вправи: простий танець під музику допомагає розвивати моторику та сприйняття ритму.

4. Ігри на концентрацію уваги: наприклад, дитина виконує рух лише на певний звук (плескання або удар барабану), що тренує слухову увагу.

Заняття з логоритміки повинні бути адаптовані під індивідуальні потреби дитини: темп, складність рухів та завдань можуть варіюватися. Важливо, щоб дитина отримувала позитивні емоції та мотивацію до занять через гру та музику. Викладачі мають створювати комфортну і підтримуючу атмосферу, щоб діти могли вільно висловлювати свої емоції та переживання через музику і рух.

Отже, логоритміка є ефективним інструментом для розвитку та корекції мовлення, моторики, емоційного стану й когнітивних функцій у дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки поєднанню музики та рухових вправ, цей метод сприяє покращенню координації, стимулює мовленнєву активність та підвищує здатність дитини до соціальної взаємодії. Логоритміка допомагає дітям з порушеннями розвитку, аутизмом, затримками мовлення та іншими особливостями краще адаптуватися в соціальному середовищі, підвищує їх самооцінку та покращує емоційний фон. Інтеграція логоритмічних занять у програму розвитку дітей з ООП значно підвищує ефективність корекційної роботи, забезпечуючи комплексний підхід до гармонійного розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гандзюк С. П. Весела логоритміка. Методичний посібник. М. : Нетішин, 2009. 85 с.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення.(логопедична робота з розвитку корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ : Видавництво дім "Слово", 2017. 312 с.
4. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. 198 с.
5. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.
6. Шеремент М. К. Логопедія. Підручник. Друге видання, перероблене та доповнене. К. : Видавничий Дім "Слово", 2010. 376 с.

Ірина Швець,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Сизко,

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна система освіти орієнтована на розвиток індивідуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). З огляду на зростання обсягу інформації, що сприймається, дослідження розвитку пам'яті у дітей дошкільного віку та її корекція набувають особливої актуальності. Пам'ять, як один з найважливіших психічних процесів, забезпечує пізнання навколишнього світу, зберігаючи образи, емоції та відчуття, що сприяють отриманню нового досвіду та всебічному розвитку особистості.

Діти із ЗПР мають труднощі з засвоєнням навчального матеріалу через знижений рівень розвитку пізнавальних процесів, зокрема пам'яті. Дослідження особливостей розвитку пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР може суттєво покращити підходи до їх підтримки[1; 2]. Це сприятиме вдосконаленню педагогічної практики та розробці індивідуальних стратегій в інклюзивній освіті, що позитивно вплине на успішну адаптацію дітей до школи та підвищить якість їх освіти.

Проведене дослідження рівня розвитку пам'яті дітей старшого дошкільного віку із ЗПР було спрямоване на визначення особливостей розвитку пам'яті у цієї категорії. Розуміння відмінностей між довільним та мимовільним запам'ятовуванням, а також особливостей слухової та зорової пам'яті і їх взаємозв'язку, є важливим для розробки ефективних методів навчання та корекції.

Результати обстеження показали, що у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку переважає

низький рівень розвитку та сформованості слухової та довільної пам'яті. Це може бути обумовлено тим, що діти схильні при відтворенні до зменшення кількості слів, у них знижено обсяг та міцність запам'ятовування. Так само впливає і той фактор, що у дітей порушені процеси аналізу та синтезу, що ускладнює відтворення та запам'ятовування слів та їх відтворення. Також отримані результати у цієї категорії дітей показали, що зорова пам'ять та мимовільне запам'ятовування більш розвинуті.

Організуючи заняття для розвитку слухової та довільної пам'яті у дітей цієї групи, важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Це дозволить створити максимально ефективні умови для їхнього розвитку та навчання. Корекційна робота над розвитком довільної та слухової пам'яті не повинна обмежуватися лише завданнями на запам'ятовування. Одним із ефективних способів розвитку пам'яті у дітей є використання мнемотехнік - спеціальні методи і стратегії, які допомагають структурувати інформацію, що спрощує її запам'ятовування та відтворення. Інтеграція мнемотехнік у корекційно-розвивальні заняття не тільки сприяє розвитку довільної пам'яті, але й підвищує зацікавленість дітей у навчальному процесі. Для дітей із ЗПР цей метод розвитку пам'яті особливо ефективен, оскільки надає можливість опосередкованого запам'ятовування через образи, асоціації, класифікації, таблиці, схеми та рими [3].

Програма по розвитку слухової та довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР побудована на принципі поступового ускладнення матеріалу та переходу від зорового сприйняття матеріалу та виконання за наслідуванням до слухового сприйняття та виконання за інструкцією. Завданнями корекційно-розвивальної програми були розвиток обсягу пам'яті, підвищення швидкості запам'ятовування отриманої інформації та вдосконалення точності її відтворення.

Слухова пам'ять у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР розвивалася через активне використання слухових сигналів і інструкцій. Наприклад, використання метода Цицерона включав завдання з запам'ятовування образів, розміщених у певних місцях. Для цього дітям пропонуються чіткі інструкції, а також повторення завдань, що дозволяє краще засвоїти інформацію через слух. У методі сюжет-асоціації дітям пропонуються короткі історії або набори слів для створення

власної розповіді, що сприяє розвитку слухової пам'яті, завдяки асоціаціям із візуальними елементами. Вправи з колажем включають слухання інструкцій і обговорення картинок, що також сприяє розвитку слухової пам'яті через аналіз взаємозв'язків між картинками. Класифікація картинок передбачає слухання інструкцій і пояснень до виконання завдань, що допомагає дітям краще запам'ятовувати інформацію через слухові сигнали. Мнемотаблиці, хоча і акцентували на візуальному сприйнятті, також включали слухання інструкцій, що поліпшувало слухову пам'ять. Кодування вірша вимагало прослуховування і відтворення тексту за допомогою малюнків, що допомогло розвинути слухову пам'ять. У методі асоціацій діти працювали зі знаками і символами, розшифровуючи їх відповідно до слухових підказок, що також тренує здатність до запам'ятовування слухової інформації.

Довільна пам'ять розвивається через свідоме зусилля у запам'ятовуванні і організації інформації. Метод Цицерона передбачає активну роботу над запам'ятовуванням образів і їхнього розташування, що сприяє можливості дітям із ЗПР зосередитися на конкретних завданнях і покращити довільну пам'ять. Метод «сюжет-асоціація» передбачає створення розповідей на основі слів і картинок, що вимагає організації інформації в логічному порядку. Методи «колаж» та «класифікація» розвивають здатність свідомо організовувати і структурувати інформацію через довільні зусилля. Мнемотаблиці та шифрування вірша вимагають перекодування інформації і запам'ятовування символів, що сприяє розвитку довільної пам'яті. Метод асоціацій передбачає створення і використання символів для кодування слів, що також сприяє розвитку довільної пам'яті через активне використання зусиль для організації і запам'ятовування інформації [4, с. 133-137].

В результаті проведеної корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР можна досягнути помітного прогресу у розвитку слухової та довільної пам'яті завдяки інтерактивним і різноманітним завданням. Чіткі інструкції, повторення і підтримка дозволяють дітям краще засвоїти нову інформацію та покращити їхні когнітивні навички.

Не дивлячись на те, що процеси формування пам'яті у дітей із ЗПР відстають на два-три роки порівняно з їхніми однолітками, їх можна покращити завдяки спеціальним

методикам навчання. Ігрові технології, мнемонічні прийоми та візуалізація інформації допомагають таким дітям краще запам'ятовувати матеріал і підвищують їхню впевненість. Інтерактивні ігри та поступове ускладнення завдань позитивно впливають на розвиток пам'яті, що покращує їхню готовність до школи.

Застосування мнемотехнічних прийомів у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами є ефективним методом розвитку слухової та довільної пам'яті, що в свою чергу сприятиме кращій адаптації до навчального процесу та розвитку загальних когнітивних здібностей дітей, а також покращує процес запам'ятовування, роблячи навчання більш цікавим і продуктивним. Таким чином, активне стимулювання пам'яті не лише допомагає у навчанні, але й покращує соціальні взаємодії, що важливо для адаптації дитини до школи. Комплексний підхід до розвитку пізнавальних процесів може значно полегшити цей процес, роблячи його більш успішним і комфортним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 37–41.
2. Дичківська І., Мазур А. Специфіка корекційного навчання дітей із ЗПР зв'язного мовлення. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*. 2021. № 4. 39 с.
3. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : науково-методичний збірник. Київ: Контекст, 2000. 336 с.
4. Левченко І. М. Розвиток пам'яті та особливості запам'ятовування в молодшому шкільному віці. *Досвід особистості: теорія і практика: збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 лютого 2020 р., м. Ніжин)* / ред. М. В. Папуча. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 133–137.

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Вікторія Железняк,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Комунального закладу вищої освіти
"Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія"
Запорізької обласної ради

Анна Кірілова,

викладачка кафедри спеціальної освіти
Комунального закладу вищої освіти
"Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія"
Запорізької обласної ради

НЕЙРОГІМНАСТИКА ТА ЇЇ РОЛЬ У ПОКРАЩЕННІ КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ ТА НАВЧАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Нейрогімнастика є сучасним підходом, який поєднує фізичні вправи з когнітивними завданнями для покращення роботи мозку у дітей. Вона базується на використанні спеціальних рухів, що сприяють активізації обох півкуль головного мозку, поліпшенню когнітивних функцій, таких як пам'ять, увага та мислення. Особливо важливою нейрогімнастика стає для молодших школярів, адже цей вік є критичним періодом для формування навчальних навичок. Роль нейрогімнастики в освітньому процесі полягає в тому, щоб допомогти дітям краще засвоювати матеріал, підвищити їх мотивацію до навчання та знизити рівень стресу.

Нейрогімнастика – це комплекс вправ, спрямованих на активізацію мозкових структур та загального покращення мозкової роботи [1, с. 117]. Даний термін доповнювався різними науковцями. Наприклад, Д. Міллер робив акцент у своєму тлумаченні даного поняття на систематичності тренувань мозку, М. Мерценіх говорив про активізацію нейропластичних процесів у ході виконання вправ, Дж. Ратей у визначенні нейрогімнастики писав про позитивний вплив на гіпокамп, який відповідає за процеси запам'ятовування та навчання загалом [3; 4].

Багато фахівців зробили свій внесок у розвиток вектору нейрогімнастики, але одним із видатних психологів, який справив великий вплив на цю сферу, є П. Деннісон. Він розробив програму Brain Gym® - 26 вправ, які спрямовані на поліпшення когнітивних функцій і здатності до навчання в цілому. В основі його роботи лежить ідея про те, що фізичні вправи активізують роботу мозку. Програма Brain Gym® прекрасно підходить для молодших школярів. Вона націлена на поліпшення концентрації уваги, координації рухів – ключових елементів успішного навчання дітей молодшого шкільного віку. Загалом вправи програми можуть бути адаптовані до різного віку та потреб дітей [5].

Нейрогімнастика використовується для покращення базової координації сенсорних систем (вестибулярної, тактильної, опорно-рухової), рухової координації, координації між лівою та правою сторонами тіла, забезпечує розвиток просторових та комунікативних навичок, формування навичок саморегуляції.

Активізація нервових центрів, яка відбувається під час виконання невроправ допомагає людям, незалежно від віку, розкрити свої приховані здібності та розширити межі закладеного в організмі потенціалу [2, с. 132].

Крім того включення в заняття нейрогімнастичні вправи здатне попередити розвиток багатьох порушень розвитку, а також задовольнити потребу у фізичній активності, яка необхідна для нормального розвитку дитини молодшого шкільного віку. Також систематичні заняття в даному напрямку допомагають поліпшити перебіг діагностованих порушень, гармонізувати фізичний і психічний розвиток дитини, активізувати роботу серцево-судинної і дихальної систем, стабілізувати психічний і емоційний стан.

Основними принципами нейрогімнастики є: задіявання в роботу обох півкуль мозку; використання кінезіологічних рухів; розвиток балансу і координації; використання технік, що допомагають розвивати позитивне ставлення до себе і світу; енергетична активація.

Отже нейрогімнастика є ефективним інструментом для стимулювання когнітивного розвитку та навчальних навичок дітей. Вона поєднує фізичну та розумову активність, що сприяє покращенню координації, пам'яті та концентрації. Особливо корисною нейрогімнастика є для дітей з особливими освітніми потребами завдяки можливості адаптації вправ під

індивідуальні особливості кожної дитини, що дозволяє підтримувати їхній когнітивний розвиток та поліпшувати соціальну взаємодію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варивода К. Нейрогімнастика як ефективний метод покращення когнітивних функцій школярів: аналітичний огляд. *Scientia et societas*. 2023. Вип. 3. С. 115–122.

2. Ганаба С. О. Тіло як інструмент пізнання: практики навчальної діяльності. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я людини*. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 131–133.

3. Merzenich M. *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. Parnassus Publishing: 12. 2013. 266 p.

4. Ratey J. J. & Hagerman E. *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. 2008. 294 p.

5. The Brain Gym Program. Breakthroughs International. 2023. URL: <https://breakthroughsinternational.org/the-brain-gym-program/> (дата звернення: 03.10.2024).

Ірина Кичук,

здобувачка вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Віктор Гладуш,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ОСНОВНІ НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Діти з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями мовленнєвого розвитку відповідно до освітніх стандартів мають право на отримання логопедичної допомоги в закладах освіти. Логопедична допомога передбачає індивідуальну, системну та цільову корекційно-розвивальну роботу логопеда з метою усунення вад мовлення. Для цього складається індивідуальна програми розвитку мовлення дитини. Цю функцію можуть виконати як спеціалізована установа (ІРЦ) так і логопеди ДЗО, дитячої поліклініки тощо. За результатами оцінювання фахівцями складається корекційно-розвивальна програма.

Означимо основні етапи роботи логопеда під час діагностики мовленнєвих порушень.

1 ЕТАП. Встановлення дітьми співробітництва особистісного, емоційного і ділового. Необхідною умовою цього етапу є проходження дитиною адаптаційного періоду. Вчитель-логопед спостерігає за дитиною в ситуації спілкування з педагогами, з батьками, з однолітками в самостійній та ігровій діяльності. Логопед пропонує дитині чи групі дітей пограти, приносить із собою яскраві іграшки, щоб зацікавити дітей, викликати їхню довіру. Тривалість першого етапу з кожною дитиною може бути різною, це залежить від того, як швидко педагог налагодив контакт із конкретною дитиною.

В даному випадку доцільно проводити ігри для встановлення особистісного контакту: "Знайди іграшки". У кульковому басейні для розвитку дрібної моторики пальців рук заховані дрібні яскраві іграшки. Педагог показує дитині, як треба шукати іграшки, дістаючи одну чи дві, потім пропонує виконати такі самі дії. Необхідно радіти разом із дитиною

кожній новій знахідці, що допоможе швидкому встановленню контакту [10, с. 82].

Можуть бути корисними іри с ляльками Бі-Ба-Бо. Педагог приносить у групу ляльку Бі-Ба-Бо (найкраще, якщо це буде якась тварина - зайчик, собачка тощо). Собачка за допомогою логопеда робить різні дії: сидить, бігає, п'є молоко та ін. Педагог у цей час коментує все, що відбувається, і одночасно спостерігає за реакцією дитини. Якщо дитина реагує емоційно та позитивно, собачка «просить», щоб малюк її погладив, пограв із нею. На даному етапі вчитель-логопед повинен виявити фантазію, і навіть акторські здібності, щоб якнайшвидше повернути до себе дітей і приступити до наступного етапу.

2 ЕТАП. Комплексне обстеження дитини. Роботу на даному етапі починати необхідно з ретельного збирання та вивчення анамнестичних даних. Наступний крок – обстеження. Обстежуючи стан пізнавальної, мовленнєвої діяльності, стану фонетико-фонематичного ладу, дрібної та загальної моторики, стану емоційно-вольової сфери, дитині пропонуються завдання.

Оцінюючи виконання завдань на обстеження пізнавальної сфери логопед відзначає самостійність виконання завдань, зацікавленість, вміння співвідносити свої дії, виконувати завдання за запропонованим зразком, порівнювати і називати кольори, знаходити правильне рішення. Оцінюючи стан мовленнєвої діяльності, педагог визначає якість та кількість активного та пасивного словників, розуміння мови, наявність мовленнєвої ініціативи, фразової мови.

Спостерігаючи за дитиною в групі, особливо важливо звернути увагу на розвиток дрібної моторики рук. Функції кистей рук і мови тісно взаємопов'язані, тому оцінюючи стан дрібної моторики, можна прогнозувати подальший мовленнєвий розвиток дитини. Важливим у обстеженні є і оцінювання стану мовленнєвого апарату, його моторики, і навіть стан фонематичного сприйняття. Логопед оцінює засвоєння дитиною звукової сторони мови [7, с. 20].

У подальшому формуємо індивідуальну програму корекційно-розвивальної роботи.

У тимчасовому та змістовному плані умовно виділяється три етапи логопедичної роботи: I етап (жовтень - грудень), II етап (січень - березень), III етап (квітень - червень). На кожному з етапів послідовно вирішуються завдання, що

поступово ускладнюються, корекційно-розвиваюча логопедична робота.

У ході першого етапу логопедичної роботи вирішуються такі завдання: виховання немовленнєвої та мовленнєвої уваги, розвиток розуміння одно- і двоскладових інструкцій; подолання немовленнєвого та мовленнєвого негативізму; викликати потребу у фонетичному самовираженні, стимулювати появу першого слова і використання окремих слів як речень, створювати можливості для використання у спілкуванні речень з двох слів.

Тренування уваги дітей починається з вправ та ігор, спрямованих на виділення і диференціацію окремих шумів і немовних звуків, виявлення і розуміння значення окремих слів, семантики фраз та інтонації мовлення дорослих. Логопед привчає дитину до виконання односкладових інструкцій. Поступово формується комунікативна інтенція (намір) до вербального висловлювання (спочатку однослівного, потім двослівного) [3, с. 75].

Ігри, спрямовані на розвиток уваги: "Де подзвонили?", "Тихо - голосно", "Знайди іграшку", "Вітер і птахи" та ін. та сприйняття (зорового, слухового, дотикового, смакового та нюхового). Удосконалюється акт розглядання предмета, розширюються можливості зорово-моторної координації, встановлюється взаємозв'язок між зоровим сприйняттям предмета, поведінкою по відношенню до предмета і називанням його логопедом.

Дитина розуміє характеристики предметів (форма, колір, розмір) і розширює можливості фонематичного сприйняття. Даються завдання на використання гармат і співвідношення зорово-моторних форм мислення. За необхідності у процес розв'язання дитиною розумових завдань включається мовлення дорослого, щоб послідовно стимулювати самостійні мовленнєві реакції дитини в аналогічних ситуаціях [1, с. 31].

Ігри для формування когнітивних передумов появи мовленнєвого висловлювання: "Склади пірамідку", "Веселі матрешки", "Парні картинки", "Сховай кульку", "Підбери ляльку сукню", "Знайди таку ж", "Розрізні картинки", ігри-вкладиші та ін. Розвиток вербальних засобів спілкування відбувається на тлі розширення когнітивних здібностей. Стимулювання дитячого мовлення без втручання в нього відбувається за умови, що дітям надається можливість вибору засобів спілкування (невербальних і вербальних) [8, с. 19].

Поступово в мовленнєвий матеріал занять включаються: форми дієслів у 2-му особі од. числа; дієслова теперішнього часу 3-ї особи од. числа; ряд відмінкових форм іменників (Н.в., З.в.), іменники зі зменшувально-пестливим суфіксом, деякі прикметники, що позначають величину, форму і колір; деякі види займенників.

Принаймні розширенням мовленнєвих можливостей дітей логопедом стимулюється поява у промові узгодження форм Н.в. іменників з дієсловом. Робота проводиться на матеріалі лексичних тем "Я і моя сім'я", "Як тварини подають голос", "Наші іграшки", "Дитячий садок" та ін. Формування та розвиток перших практичних уявлень дітей про звуки та слова відбувається в ігрових ситуаціях. Застосовується мовленнєвий матеріал, що включає голосні "А, О, У, І". Логопед привчає дітей правильно вимовляти голосні та його поєднання ізольовано й у складі слів, диференціювати їх у слух й у вимову [4, с. 20].

Розвивається фонаційне та фізіологічне дихання у дітей. Артикуляційна гімнастика проводиться з використанням кумедних малюнків-символів, що підвищує інтерес дітей до її виконання. Формування та розвиток тонких рухів пальців рук. Одночасно бажано проводити масаж кистей рук та пасивну пальчикову гімнастику. Вправи повинні бути спрямовані на попереми́нне стискування, розтягування та розслаблення м'язів кисті. Обсяг рухів повинен збільшуватися поступово, не викликаючи у дитини неприємних та болючих відчуттів. Залучати до процесу необхідно всі п'ять пальців руки, оскільки в кожного з них свій коефіцієнт корисної дії у розвиток рухової області кори мозку і, відповідно, мовленнєвої діяльності. Використовуються ізольовані рухи кожного пальчика.

У процесі різних видів дитячої діяльності закріплюється мовленнєвий матеріал, який є найскладнішим для дітей. На цьому етапі пріоритетними є самостійні види діяльності. Основна спрямованість навчання на цьому етапі - сприяти виникненню і розвитку потреби у мовленнєвому самовираженні за допомогою спільної практичної діяльності з дорослими.

Другий етап навчання заохочує подальший розвиток мовленнєвих навичок дитини. На цьому етапі вирішуються такі основні завдання: розвиток розуміння двоскладових інструкцій; формування вміння будувати речення з двох-чотирьох слів. Надання можливості учням брати участь у простому діалозі. Заохочення до засвоєння написання

іменників, дієслів, особових займенників та прислівників з великої та малої літери [10, с. 14].

Процес всебічного обстеження предметів у співпраці з дорослими розширює можливості вербальної комунікації.

Продовжується робота з розвитку наочно-дієвих форм мислення. Використовуються різні прийоми: зразки діалогів (дорослі та іграшки), введення додаткових комунікаторів, різні типи запитань. Опанування категорією числа дієслів, дієсловами теперішнього часу. У логопедичній роботі на даному етапі використовується лексико-семантичний матеріал наступних тем: "Фрукти", "Овочі", "Одяг", "Зимова казка", "Посуд", "Домашні тварини", "Дикі тварини" та ін. Продовжується розвиток рухливості артикуляційного апарату, дихання. Розширюються можливості дітей змінювати силу та висоту голосу. Діти привчаються правильно вимовляти приголосні: "М - МЬ, Д - ДЬ, Н-НЬ, П-ПЬ, Б-БЬ, К-КЬ, Г-ГЬ" у складі слів нескладної структури, розрізняти їх на слух і у вимові [2, с. 138].

Частіше використовують елементи сюжетно-відображувальної гри, завдання з образотворчої діяльності та конструювання. Продовжується розвиток тонко диференційованих рухів пальців рук у діяльності різних категорій дітей [11].

На третьому етапі корекційного навчання вирішуються такі основні завдання: подальший розвиток уміння користуватися простими реченнями для спілкування з дорослими і дітьми; використання конкретних словозмінних парадигм іменників і дієслів, закріплення простих словосполучень (за структурою і значенням); конкретних типів у мовленні стимулювання складання та використання складних речень (з урахуванням мовленнєвих можливостей особистості) [6, с. 33].

Закріплюються вміння розуміти та виконувати двоскладові інструкції, розширюються можливості у розумінні текстів (вірші, казки, оповідання). Дітям надається можливість керувати діалогом, виховується потреба у використанні ініціативних реплік у діалозі.

Розвиток вербальних засобів спілкування проводиться з використанням лексико-семантичного матеріалу за темами: "Хто літає?", "У лісі", "Транспорт" та ін. відмінкові закінчення.

Заняття з розвитку звуко мовленнєвого боку мови включають фонетичний і мовленнєвий матеріал зі звуками "Н,

Т, Д, В, Ф". Діти вправляються у виголошенні приголосних звуків у складі слів, розрізняти їх у слух й у вимові. Розвивається фонаційне дихання, голос, інтонація у процесі виголошення слів різної звукоскладної структури, словосполучень, фраз. Особлива увага на цьому етапі приділяється використанню діалогічного мовлення за умов сюжетної гри, театралізованих ігор.

Таким чином, для усунення або корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей треба цільова, системна і послідовна роботи вчителя логопеда за підтримкою інших фахівців в процесі оцінювання стану мовленнєвого розвитку та складання якісної індивідуальної програми навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2004. с. 31.
2. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон : ХДУ, 2013. № 15. С. 138-145.
3. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон : ХДУ, 2023. № 16. С. 75-82.
4. Зімакова Л. В. Теорія і методика розвитку мовлення у схемах, таблицях, тезах : Навчальний посібник. Полтава, 2017. 48 с.
5. Потапенко О. М. Опанасюк І. С. Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 "Корекційна педагогіка та спеціальна психологія". 2021. № 21. С. 225-227.
6. Спіркіна Т. Прямокутник. Цікаво познайомитись! Заняття для дітей середньої групи. *Дошкільне виховання*. 2022. № 5. С. 32-33.
7. Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 5. С.20.
8. Терещенко І. І в кімнаті, і в природі математика в пригоді. Математичні дослідження на весь рік. *Палітра педагога*. 2023. № 2. С. 19-21.

9. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 2018. № 8. С.224-229.

10. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник. Київ : Росток, 2019. 244 с.

11. Гладуш В. А., Комінко А. В. Інтеграційна модель розвитку пізнавальних процесів дітей з ООП засобами LEGO / *Наукові перспективи*. Серія «Педагогіка». ISSN (print) 2708-7530 No 6 (12) 2021 DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-6\(12\)](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-6(12)) <http://perspectives.pp.ua//13>

Каріна Козак,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

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

ЕЛЕМЕНТИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Метою публікації є висвітлення можливого варіанту корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку, в яких спостерігається дефіцит комунікативних навичок у спілкуванні.

Спілкування є основною умовою розвитку дитини, важливим фактором формування особистості, одне з головних видів діяльності людини, спрямоване на пізнання та оцінку самого себе. Під спілкуванням розуміється взаємодія людей, тобто їх вплив один на одного і реагування на відповідні дії, під спілкуванням також розуміється обмін інформацією між людьми при їх взаємодії [7].

Комунікативні навички - це вміння ефективно спілкуватися, здатність розуміти, що має на увазі співрозмовник, і бути зрозумілим йому, вміння домовлятися, досягати своєї мети через спілкування. На думку І. Брушневської, Ю. Рібцун цей вид навичок виконує безліч важливих функцій в розвитку особистості дитини:

- забезпечує психологічний комфорт;
- дозволяє організувати спільну діяльність;
- задовольняє природну потребу людини в спілкуванні;
- допомагає самостверджуватися, соціально реалізувати себе [1].

Формування і розвиток комунікативних навичок у дошкільників покликані задовольнити потреби дитини в успішній її адаптації до освітнього середовища.

У 2024 р. працівниками ІРЦ Волочиської міської ради було обстежено 40 дітей дошкільного віку з метою визначення рівня

комплексної оцінки їхнього розвитку. У 5 дітей фахівцями виявлено мовленнєві порушення, які можуть стримувати нормальний розвиток комунікативних навичок спілкування. Такі діти потребують системної логопедичної допомоги. Ці питання вже були предметом дослідження у науковців та практиків спеціальної педагогіки [2; 3; 4; 5; 6]. Для дотримання об'єктивності у формуванні змісту корекційної роботи проведена робота серед батьків - проведено опитування, щоб врахувати їхні спостереження в домашніх умовах. Результати опитування батьків на 90 % підтвердили результати комплексного оцінювання мовленнєвого розвитку дітей. Опитування також допомогло визначитися з головними напрямками педагогічного впливу.

Кожній дитині було запропоновано індивідуальну корекційно-розвиткову програму. В основу програми було покладено деякі елементи поведінкової методики обстеження та розвитку зверненого мовлення (авт. Х. Ткач) [9] та власні методики фахівців ІРЦ, адаптовані для подібної категорії дітей. Індивідуальні заняття спрямовувалися на корекцію таких елементів:

- розумінням зверненого мовлення;
- розумінням та виконанням двокрокової інструкції;
- виконанням найелементарнішої артикуляційної гімнастики;
- збагачення словникового запасу;
- розвитком зв'язного мовлення;
- навичками орієнтування в просторі.

Перше завдання - *розвиток зверненого мовлення*. Дитина має чітко розуміти те, що від неї хоче вчитель. З цього все починається, далі поступово вдосконалюється та трансформується у власне мовлення дитини. Наведемо приклад заняття з розвитку зверненого мовлення:

Обираємо 2-3 предмети, з яких починаємо корекційну роботу. Працюємо з ними одночасно.

Наприклад "Розрізнення предметів":

Перед дитиною чашка, ложка, тарілка.

Інструкція: "Дай чашку".

Підказка (жестова чи фізична).

Дитина виконує завдання і отримує заохочення.

Інструкція: "Дай ложку".

Підказка.

Заохочення.

Приклад навчання на виконанні інструкцій:

Нехай ви обрали вчити інструкції: "Встань", "Поплескай".

Учитель: "Встань".

Фізична підказка (допомагає дитині встати).

Учитель: "Молодець".

Учитель: "Поплескай".

Бере руки дитини у свої і плескає (підказка).

Учитель: "Супер" [9, с. 55].

Подібні дії та вправи учителя у взаємодії з дитиною проводяться декілька разів до закріплення відповідної навички та послідовно продовжуються з розвитку кожного напрямку індивідуальної корекційної програми.

Зауважимо, що використання того чи іншого методу, або групи методів визначається насамперед характером мовленнєвого порушення, змістом, метою та завданнями заняття з формування рідної мови та розвитку мовлення, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей. Прийоми під час занять використовують комплексно. Так, під час бесіди можуть бути використані різного типу питання, показ предметів, іграшок, картинок, пояснення, ігрові прийоми, художнє слово тощо. Вчитель-логопед використовує різні прийоми в залежності від мети, завдань, змісту заняття, мовленнєвих можливостей дітей [8].

Утім, треба враховувати, що перші корекційно-розвиткові заняття можуть бути з нульовим ефектом, так як діти не розуміють звернену мову і нам доводиться працювати на занятті майже рука в руку. Усі заняття проходять в ігровій формі для дітей даної категорії. На кожному занятті охоплюються усі вище перераховані цілі так як по одному розвивати дану ціль не вийде тому, що вони усі пов'язанні між собою.

Отже, запорукою успішного подолання порушень розвитку комунікативних навичок дітей є своєчасне виявлення мовленнєвої патології, її кваліфікація та чітка системна організація корекційно-розвиткової роботи. Планова організація корекційно-розвиткової роботи дозволяє здійснювати роботу системно, послідовно, систематично, спираючись на випереджувальне навчання, з урахуванням закономірностей процесу становлення дитячого мовлення в онтогенезі, поступового ускладнення мовленнєвого матеріалу, кінцевої мети кожного періоду навчання та результатів корекційно-розвиткової роботи загалом .

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування: навч.-метод. Посіб. Для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2020. С. 123-126.
2. Гладуш В. А., Какарека А. М. Деякі аспекти соціальної адаптації дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Актуальні проблеми педагогіки: зб. наук. праць ДНУ ім. Олесь Гончара*, редкол.: В. А. Гладуш та ін. Дніпропетровськ, 2014. Вип. 2. С. 155-167.
3. Гладуш В. А., Оніщенко Д. В. Корекція міжособистісного спілкування старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми педагогіки: зб. наук. праць ДНУ ім. Олесь Гончара*, редкол. : В. А. Гладуш та ін. Дніпропетровськ, ДНУ, 2015. Вип. 2. С. 139-150.
4. Гладуш В. А., Приходько Т. О. Комунікативні навички у дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями. *Актуальні проблеми педагогіки: зб. наук. праць ДНУ ім. Олесь Гончара*, редкол. : В.А. Гладуш та ін. Дніпропетровськ, 2016. Вип. 3. С 68-81.
5. Гладуш В. А., Коваль Ю. Розвиток комунікативних здібностей у дітей з РАС. *Науковий бюлетень Університету менеджменту освіти НАП України. Серія педагогічна. Електронний науковий збірник. №1, 2021.*
6. Гладуш В. А., Емшанова А. Деякі підходи до логопедичної корекції дітей з розладами аутичного спектра. *Науковий бюлетень Університету менеджменту освіти НАП України. Серія педагогічна. Електронний науковий збірник. №1, 2021*
7. Методичні рекомендації з навчальної дисципліни "Комплексне оцінювання розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями" для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта / Уклад. І. О. Ілющенко, В. А. Гладуш, Л.О. Котлова, Н.В. Хоменко. Житомир : ЖДУ ім.І.Франка, 2024. 27 с.
8. Методи та прийоми розвитку мовлення дітей із ПМР. Pidru4niki. URL: https://pidru4niki.com/metodi_priyomi_movlennya_ditey
9. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. С. 55

Оксана Лонська,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Людмила Котлова,

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

РОЗВИТОК СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток словникового запасу у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є важливим аспектом логопедичної роботи. Цей процес вимагає спеціальних методик, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини [3, с. 4].

Словниковий запас - це фундамент мовлення, що дозволяє людям спілкуватися, мислити та пізнавати світ; це сукупність слів, які людина розуміє і активно використовує в мовленні.

Словниковий запас складається з активного і пасивного словника. Він впливає на:

– якість спілкування: чим багатший словник, тим точніше і різноманітніше можна виражати свої думки.

– розвиток мислення: слово пов'язане з поняттям, а розвиток словника сприяє розвитку пізнавальних процесів.

– навчальну успішність: багатий словник полегшує сприйняття навчального матеріалу.

Типові особливості словникового запасу дітей з ООП:

1. Обмежений словниковий запас.

Активний словник: діти з ООП часто мають обмежений активний словниковий запас, що проявляється у використанні обмеженої кількості слів у мовленні.

Пасивний словник: пасивний словниковий запас також може бути обмеженим, що ускладнює розуміння мовлення інших людей.

2. Порушення семантики. Неправильне розуміння значень слів: діти можуть неправильно розуміти значення слів або використовувати слова в невідповідному контексті. Проблеми з узагальненням та конкретизацією: труднощі в розумінні загальних понять та їхніх конкретних проявів.

3. Проблеми з узагальненням. Дітям може бути складно об'єднувати слова в групи за загальними ознаками.

4. Переважання конкретної лексики. Часто діти використовують більше конкретних слів, ніж узагальнюючих.

5. Повторення одних і тих само слів. Може спостерігати як надмірне використання певних слів або фраз.

6. Складнощі з використанням слів у різних контекстах. Дитина може використовувати слово тільки в одному значенні або ситуації.

7. Труднощі в актуалізації слів: діти можуть знати слово, але не можуть його згадати або правильно використати в мовленні.

До причин порушень словникового запасу у дітей з ООП можна віднести біологічні фактори (порушення центральної нервової системи, генетичні аномалії, органічні ураження мозку), соціальні фактори (низький рівень мовленнєвого спілкування в сім'ї, педагогічна занедбаність, недостатня стимуляція мовленнєвого розвитку), психологічні фактори (порушення емоційно-вольової сфери, низька мотивація до спілкування, тривожність). Тож, словник є одним із компонентів мови. За своєю змістовною стороною слова виступають як сукупність лексичних значень, в яких узагальнено відображені уявлення та поняття про явища, предмети, їх дії, стани, ознаки тощо (лексична семантика). Отже, кожне слово містить у собі узагальнення. Завдання оволодіння лексичною семантикою слова полягає у послідовному засвоєнні сукупності понять та відношень між ними, представлених у мовній формі. Окрім лексичного значення, слово має граматичне значення, яке засвоюється учнем у процесі оволодіння лексичною семантикою слова (граматична семантика). Збагачуючи словник дитини новою лексикою, вчитель має звертати увагу на вимовну сторону слова, його морфологічний склад та особливості написання (за законами графіки та орфографії). Корекційна робота по формуванню стійких, правильних звукових образів слів, їх лексичної та граматичної семантики, проводиться паралельно, зважаючи на єдність цих сторін слова [1, с. 10]. Отже, формування словникового запасу слід розглядати як складову частину роботи з розвитку мовлення. Основним же критерієм оцінки в оволодінні певною лексичною одиницею виступає правильність її вживання у самостійному мовленні. Таким чином, завдання формування лексичного складу виступає не ізольовано, а у зв'язку з вирішенням інших завдань.

Граматична система мови - це сукупність взаємопов'язаних морфологічних та синтаксичних категорій, понять, відношень, які виражаються в різних формальних мовних засобах (закінченнях, суфіксах тощо). Граматика виконує організуючі функції по відношенню до лексики. Слова в мовленні змінюються та поєднуються у словосполучення, речення, тексти. Саме ці граматичні значення, категорії, відношення, закономірності, а також мовні засоби і способи їх вираження є предметом засвоєння в період практичного оволодіння мовою.

Робота над засвоєнням граматичної будови мови розглядається, як засіб розвитку мовлення дітей. Так, вправи у морфологічному та синтаксичному аналізі та синтезі, порівнянні проводяться на певному словниковому матеріалі, що, в свою чергу, сприяє розвитку лексичних узагальнень, свідомому оволодінню звукоскладовою структурою слова, звуковим аналізом та синтезом, закріпленню та диференціації звукових узагальнень (фонем). Граматичні вправи, з одного боку, виступають як один із видів мовленнєвої практики, засобом її збагачення; з другого ж боку, вони, удосконалюють самостійне мовлення дитини. Крім того, практичні заняття по формуванню граматичних понять, умінь та навичок позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності учнів. Вона удосконалюється в процесі спостережень, аналізу, порівняння, синтезу мовного матеріалу, його співставлення з реальними явищами та ситуаціями. Внаслідок цієї діяльності у дітей утворюються мовні узагальнення, що сприяє розвитку понятійних форм мислення. Удосконалення мисленнєвих операцій позитивно впливає на мовлення в цілому, прискорює його розвиток, підвищує ефективність занять [2, с. 15].

*Найпоширеніші логопедичні ігри та вправи для збагачення
словникового запасу дитини*

Логопедична вправа "Словник іменників"

Вам знадобляться овочі та фрукти, або картинки, на яких вони зображені. Спочатку покажіть їх, попросіть усі, а потім назвати їх одним загальним словом. Дитина повинна сказати: банан, яблуко, персик, лимон - це фрукти; огірок, морква, буряк, цибуля - це овочі. Далі називайте їй групи слів уже без опори на наочність.

Зразок:

– огірок, помідор, картопля, капуста, морква, буряк, редька, кабачок, баклажан, гарбуз (овочі);

– яблука, груша, банан, апельсин, лимон, мандарин, персик (фрукти);

*Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців
соціальної сфери та інклюзивної освіти*

- малина, полуниця, суниця, смородина, журавлина, агрус, вишня (ягоди);
- лялька, м'ячик, пірамідка, дзига, кубики (іграшки);
- корова, коза, вівця, кішка, собака, кінь, кролик (свійські тварини);
- лисиця, вовк, заєць, білка, ведмідь, лев, мавпа, слон (дикі тварини);
- півень, курка, качка, гуска, індик (свійські птахи);
- голуб, ворона, горобець, сова, соловей, орел, папуга, чайка (дикі птахи);
- муха, комар, павук, оса, бджола, жук, метелик (комахи);
- сом, щука, окунь, карась, камбала, судак, тріска (риби);
- спідниця, штани, халат, сарафан, шорти, плащ, куртка (одяг);
- майка, труси (білизна);
- туфлі, кеди, чоботи, кросівки (взуття);
- тарілка, склянка, глечик, вилка, ложка (посуд);
- стіл, стілець, диван, шафа, ліжко (меблі);
- молоток, сокира, лобзик, пила, обценьки, дріль (інструменти);
- літак, автобус, трамвай, тролейбус, пароплав, метро (транспорт);
- дуб, липа, верба, сосна, береза, клен, горобина, тополя, каштан (дерева);
- ромашка, мак, волошка, гладіолус, тюльпан, чорнобривці (квіти).

Також можна повправлятися і в зворотному порядку. Запитайте у дитини, які інструменти (квіти, свійських птахів тощо) вона знає. Дитина повинна відповісти: "Я знаю такі інструменти: молоток, сокира, лобзик."

Логопедична вправа "Словник дієслів"

Для перевірки наявності у словнику дитини дієслів, а також для збагачення дієслівного словника, запропонуйте їй відповісти на такі запитання:

Хто як пересувається?

- людина (ходить);
- заєць (стрибає);
- птах (літає);
- змія (плазує);
- кінь (скаче);
- риба (плаває).

Хто як їсть?

- курка (дзьобає);
- корова (жує);
- собака (гризе, відкушує);
- кішка (злизує).

Що можуть робити ці тварини?

- собака (гавкає, грає, кусається, лащить, сторожить);
- кішка..., вовк..., ведмідь..., тигр..., миша..., орел..., жаба..., змія... (крадеться, переховується, рятується, вистежує, доганяє, втікає, підстрибує, схоплює, видерся, пірнув, злетів, шкрябається, шелестить, виглядає, спостерігає тощо.)

Логопедична вправа «Словник прикметників»

Для з'ясування наявності у словнику дитини прикметників, а також для збагачення прикметникового словника, запропонуйте їй завдання, розраховані на вміння називати ознаки предметів.

Які на смак ці продукти?

- Цурок, сіль, лимон, цибуля (кислий, солодкий, солоний, гіркий).

Якого кольору ці продукти?

- Лимон, апельсин, огірок, помідор, слива, кавун.

Які основні риси характеру у цих тварин?

- собака (вірна, надійна);
- лисиця (хитра, винахідлива);
- заєць (полохливий);
- ведмідь (неспішний, вайлуватий).

Предмет який?

- Запропонуйте дитині назвати якомога більше ознак кожного з перелічених нижче предметів, враховуючи характерні для них ознаки: величину, форму, колір, масу, смак, запах, температуру, матеріал, приналежність.

- Лимон, кавун, кішка, заєць, лисиця, стіл, стрічка.

- Наприклад, яблуко - червоне, велике, кругле, солодке, смачне, пахуче; пальто - шерстяне, м'яке, тепле, в'язане, бабусине тощо.

Що буває?

- Назвати якомога більше предметів, які мають певні ознаки. Наприклад, що буває довгим? (Нитка, стрічка, мотузок, пасок, хвіст, волосся, дорога, річка).

- Що буває круглим?

- Що буває високим?

- Що буває жовтим?
- Що буває холодним?
- Що буває солодким?
- Що буває дерев'яним?
- Що буває глибоким?

У мовленні дитини повинні бути представлені всі частини мови: іменники, дієслова, прикметники, прислівники, займенники, числівники, прийменники та сполучники. Звісно, дитині не обов'язково знати, що вона зараз, наприклад, вимовила займенник чи прислівник. Цими поняттями вона оволодіє пізніше. Однак дитина повинна вживати в повсякденному мовленні всі ці частини мови. Також повинні бути присутні й узагальнюючі слова (фрукти, овочі, посуд, меблі, одяг тощо). Перш ніж поповнювати словниковий запас дитини, спочатку в загальних рисах оцініть цей запас. Для цього проведіть експрес-діагностику. Для початку з'ясуйте, чи достатньо вона вживає іменників. Запропонуйте дитині, наприклад, назвати якомога більше тварин, яких вона знає. Для старших дошкільників можна ускладнити завдання, запропонувавши назвати якомога більше тільки свійських, або тільки диких тварин. Якщо у відповіді ви почуєте лише кішка та собака, то словничок дитини дуже бідний. Запитайте, які ягоди вона знає, яких знає птахів. За аналогією слід перевірити також обсяг словника щодо інших частин мови.

Оцініть словниковий запас і переходьте до логопедичних ігор та вправ для збагачення словникового запасу, наприклад, які ми навели вище [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів *Педагогіка і психологія*. 1998, № 4. С.18-19.
2. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку. Навчальний посібник. К. : Видавничий Дім "Слово", 2016. 392 с.
3. Колупаєва А.А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Вид-во "Ранок", ВГ "Кенгуру", 2018.160 с.
4. Логопедичні ігри та вправи URL: <http://onvk.kh.ua/file/%D0%9B%D0%BE%.pdf>

Тетяна Яндюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Сергій Котловий,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА ДОШКІЛЬНИКАМ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Сучасні соціально-економічні умови в Україні визначають необхідність удосконалення змісту спеціальної освіти з врахуванням потреб суспільства, спрямованих не тільки на всебічний розвиток особистості з порушенням психофізичного розвитку, а й на своєчасне виявлення даних порушень у дітей.

На сучасному етапі в спеціальній освіті України особливе місце займає логопедична допомога дітям та підліткам, що мають вади мовлення.

Основною метою логопедичної допомоги в дошкільних та шкільних закладах освіти є забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку осіб із вадами мовлення, а також попередження мовленнєвих порушень та шкільної неуспішності.

Однією з найважливіших складових логопедичної роботи в Україні є рання діагностика та рання комплексна психолого-педагогічна допомога дитині з вадами мовлення, від ефективної організації якої в певній мірі залежить попередження виникнення вторинних відхилень в процесі становлення психофізичних функцій. [4, с. 11].

Зменшити кількість таких дітей на думку фахівців можливо, але для цього потрібно проводити довготривалу роботу, яка полягає у ранній діагностиці (на перших роках життя дитини) різноманітних відхилень у тому числі і мовленнєвих.

Відставання дітей у мовному розвитку є важливою та складною проблемою, яка потребує своєчасної діагностики і корекції. Батьки, педагоги закладів дошкільної освіти повинні приділяти особливу увагу виправленню наявного відставання дитини в мовленнєвому розвитку починаючи ще з молодшого

дошкільного віку. Бідну за лексичним складом мову, не сформованість фразового мовлення, порушення звуковимови необхідно виявляти якомога раніше, цей же час доцільно займатися й корекцією. [4, с. 4].

Аналіз психологічної літератури свідчить, що розвиток мислення та мовлення у дітей дошкільного віку був предметом дослідження О. О. Бодальова, А. І. Божович, А. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, М. І. Лісіної та ін. Вітчизняні вчені-психологи О. Л. Кононко, В. К. Котирло, С. Е. Кулачківська, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко та ін. також проводили дослідження з проблем мовленнєвого розвитку.

Логопедичний вплив спирається на основні спеціальні принципи: етіопатогенетичний (обліку етіології та механізмів мовленнєвого розладу), системності та обліку структури мовленнєвого розладу, комплексності, диференційованого підходу, поетапності, розвитку онтогенетичності, обліку особистісних особливостей дітей, діяльнісного підходу, використання обхідного шляху, формування мовленнєвих навичок в умовах природного спілкування [1, с. 6].

Основними порушеннями мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є дислалія, ринолалія, дизартрія, заїкання, алалія, дислексія та дисграфія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) [6].

При усуненні порушень мовлення необхідно враховувати сукупність етіологічних чинників, що обумовлюють їх виникнення. Це зовнішні, внутрішні, біологічні та соціально-психологічні чинники.

Так, при дислалії неправильний прикус призводить до спотворення артикуляції звуків, недорозвинення артикуляторної моторики. В цьому випадку логопедичний вплив поєднується з ортодонтичним втручанням з нормалізації прикусу.

Дислалія може бути викликана і недостатньою увагою оточуючих до мовлення дитини, тобто соціальним фактором. В цьому випадку логопедична робота спрямовується на нормалізацію мовних контактів дитини з соціальним оточенням, на розвиток мовленнєвої моторики, фонематичного сприйняття [3, с. 6].

Складність структурно-функціональної організації системи мовлення обумовлює розлад мовленнєвої діяльності в цілому при порушенні навіть окремих її ланок. Це і визначає

значимість впливу на всі компоненти при усуненні розладів мовлення.

Більшість порушень мовлення проявляються в структурі різних психічних і нервово психологічних розладів. Розлади мовлення в більшості випадків є синдромом, в структурі якого виділяються складні і неоднозначні зв'язки між мовленнєвими і немовлиннєвими симптомами. Це визначає необхідність комплексного (медико-психолого-педагогічного) впливу, тобто впливу з урахуванням характеру взаємодії між окремими мовленнєвими і немовлиннєвими симптомами і групами симптомів [3].

У дітей із порушенням мовленнєвого розвитку в різній формі та різного ступеня виявляють порушення комунікативних здібностей. Усім дітям із тяжкими вадами мовлення властиві відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися в ситуації взагалі або під час конкретних обставин з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі в комунікації, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання засобів спілкування й уміння їх застосовувати на практиці. Тому педагог, працюючи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, веде корекційну роботу не лише щодо фонетичної, лексичної та граматичної будови мовлення, а й щодо подолання супровідних дефектів, які ускладнюють процес реабілітації дитини [2, с. 46].

Успіх корекційної роботи логопеда залежить від взаємодії з вихователями групи, які працюють у корекційно – виховному та загальноосвітньому напрямках. Вихователі логопедичних груп не тільки знають характери мовленнєвих порушень, а й володіють арсеналом різних прийомів колекційного впливу для виправлення цих недоліків [1, с. 13].

Потребами сьогодення продиктована необхідність тісніше поєднувати родинне й суспільне дошкільне виховання, адже сім'я та дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу – два важливих, тісно взаємопов'язаних між собою інститути соціалізації дитини, де відбувається становлення та формування повноцінної гармонійної особистості.

Гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника логопедичної групи, в процесі якої відбуваються зміни у її психічній та соціальній сфері, здійснюється підготовка до переходу на новий щабель розвитку [5, с. 38].

Під час організації логопедичних занять із дітьми, які мають дефекти звуковимови й недостатній розвиток фонематичних процесів (ФФНМ), поруч із виправленням звуковимови необхідно проводити роботу з виховання фонематичних уявлень, формування навичок аналізу та синтезу звукового складу слова.

Однією з форм індивідуальної роботи з дітьми є щоденне виконання завдань за книгою взаємозв'язку вчителя-логопеда з вихователями групи. У таку індивідуальну роботу включаються дидактичні ігри та вправи з мовленнєвими завданнями, за допомогою яких відбувається закріплення набутих мовленнєвих навичок дошкільників, а саме:

- автоматизація поставлених учителем-логопедом звуків;
- формування фонематичних процесів;
- поповнення, уточнення та активізація словникового запасу;
- розвиток граматичної будови мовлення;
- удосконалення звуковимови;
- формування діалогічного мовлення;
- розвиток уваги та пам'яті, словесно-логічного мислення;
- розвиток загальної, ручної і дрібної, мимічної та артикуляційної моторики.

Удосконалення психомовленнєвої діяльності дітей, які перебувають у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу, здійснюється педагогами під час усіх ігор-занять і режимних моментів.

Навчання, виховання та психомовленнєвий розвиток дошкільників у логопедичній групі завжди знаходяться у неподільній єдності, адже, навіть за умов нормального онтогенезу, на думку В. В. Давидова, виховання слугує необхідною формою розвитку дитини. Як зазначав у своїх дослідженнях Л. С. Виготський, правильно організоване навчання завжди веде за собою повноцінний розвиток. Отже, щоб дитині захотілося оволодіти правильним мовленням, педагог має зацікавити її, а зробити це можна тільки за допомогою гри [5 с. 69].

Отже, принципи правильного обстеження, точного діагнозу, своєчасної консультації фахівця та відповідної корекції створюють можливості для комплексного, швидкого та своєчасного подолання дитиною дошкільного віку певних мовленнєвих порушень і забезпечують засвоєння мінімально необхідних знань і навичок, передбачених базовою програмою дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайван Т. Я., Макарова С. М. Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвитком мовлення) (Комплекс матеріалів для логопедичних занять). Х. : Веста : Вид-во "Ранок", 2008. С. 184.

2. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.

3. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: Навчально-методичний посібник. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016 р.

4. Рання логопедична корекція: навч.-метод. посіб./ МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти; уклад. Л. А. Черніченко. Умань : Візаві, 2020. 150 с.

5. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. К., 2014. 238 с.

6. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: Поради батькам / В. Тищенко, Ю. Рібцун. К. : Літера ЛТД, 2006. 128 с.

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

Тетяна Бур'ян,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,

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

ПІДТРИМКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В ГРОМАДАХ: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Війна в Україні спричинила значні соціальні виклики, зокрема масову внутрішню міграцію населення. Внутрішньо переміщені особи (ВПО) стали однією з найбільш вразливих категорій населення, потребуючи допомоги та підтримки на всіх рівнях. Враховуючи масштаб проблеми, сьогодні перед українською системою соціального захисту постала необхідність реагувати на потреби ВПО в умовах обмежених ресурсів та зростаючої кількості переселенців. Соціальна робота з ВПО стала ключовим інструментом підтримки їхньої адаптації та інтеграції в нові громади та запорукою стабільності та розвитку суспільства в умовах війни.

Проблематика соціальної роботи з ВПО активно досліджувалася як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Основними проблемами є соціальна вразливість, доступ до медичної допомоги та базових послуг. Наприклад, дослідження проблем ВПО в таборах Бакассі (Нігерія) підкреслює важливість соціальних працівників і неурядових організацій (НУО), але вказує на необхідність посилення інтервенцій та підтримки з боку держави [3]. В Україні дослідники, зокрема М. Соляник та С. Силькіна, І. Трубавіна, К. Калина аналізують соціальну підтримку і адаптацію ВПО, включаючи дітей, з акцентом на психологічні та соціальні

аспекти [11; 12; 13]. Дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до допомоги ВПО через міжсекторальну співпрацю державних інституцій, НУО та волонтерів. Така координація дозволяє ефективніше вирішувати соціальні проблеми [2], особливо у контексті їх інтеграції в нові територіальні громади. Оскільки, як зазначає М. Школяр, адаптація ВПО до нових умов життя залежить від моделі соціальної роботи, яка може включати підтримку з боку місцевих громад, активізацію громадських ініціатив та залучення ВПО до соціальної активності та захисту своїх прав [10]. У дослідженнях О. Проценко наголошується, що соціальна робота сприяє створенню сприятливого соціального оточення, що дозволяє виявити ресурси для протистояння викликам і сприяє розвитку як особистості, так і громади в цілому [1].

Одним із основних завдань соціальної роботи з ВПО є забезпечення інтегрованого, міжсекторального підходу, що охоплює взаємодію між різними соціальними службами та місцевими установами. Один із ключових принципів цього підходу полягає в тому, що послуги надаються в рамках одного контакту, що дозволяє ефективніше вирішувати різні аспекти потреб ВПО. Така координація між соціальними працівниками, медичними установами, системами освіти, іншими службами та місцевою владою є основою для створення ефективної системи допомоги [5; 7]. Додатково, умови війни вимагають тісної координації між державними і недержавними органами, місцевою владою та волонтерськими організаціями. Завдяки такій співпраці соціальні служби можуть швидко реагувати на потреби переселенців і забезпечувати комплексну підтримку, що включає надання медичної, гуманітарної допомоги, соціальних і юридичних послуг [8], а також дозволяє залучати додаткові ресурси від міжнародних та благодійних організацій для вирішення найнагальніших проблем, які не можуть бути вирішені в рамках загальнодержавних можливостей соціального захисту.

Одним із найважливіших аспектів соціальної роботи з ВПО є децентралізація. В умовах, коли кожна громада має свої унікальні особливості та потреби, децентралізація дозволяє організувати соціальну роботу, враховуючи місцевий контекст. Наприклад, у невеликих сільських громадах наголошується на забезпеченні першочергових потреб, таких як житло, медична допомога та гуманітарна підтримка, тоді як у великих містах

увага може бути зосереджена на інтеграції ВПО у місцевий ринок праці, а також наданням більш спеціалізованих послуг, таких як психологічна реабілітація або підтримка у відновленні документів [10].

Децентралізація також дозволяє кожній громаді адаптувати свої підходи до надання соціальної допомоги відповідно до конкретних потреб переселенців. Це означає, що громади можуть самостійно приймати рішення щодо надання додаткових послуг або програм підтримки, що особливо важливо в умовах воєнного часу, коли ресурси обмежені, а потреби постійно змінюються.

Соціальна робота повинна враховувати індивідуальні потреби кожної особи, що особливо актуально для ВПО. Індивідуальний підхід до кожного переселенця включає розробку планів соціального супроводу або надання разових соціальних послуг, які враховують особисті обставини, життєвий досвід і потреби людини [6].

Для ефективної соціальної роботи важливо забезпечити прозорість і доступність соціальних послуг. ВПО повинні мати простий і зрозумілий доступ до інформації про те, які послуги надаються, де їх можна отримати і яким чином. Це особливо актуально для тих переселенців, які знаходяться у віддалених регіонах або сільських громадах. Гнучкість соціальної системи полягає у її здатності швидко реагувати на змінювані потреби переселенців. Наприклад, у перші місяці після початку війни надання гуманітарної допомоги було пріоритетом, однак зараз зростає потреба у довготривалих програмах інтеграції та працевлаштування.

Одним із найгостріших викликів для ВПО є забезпечення житлом [4]. Хоча уряд України та місцеві громади розробили ряд програм для вирішення цієї проблеми, багато переселенців все ще стикаються з труднощами в отриманні постійного житла. За державними програмами або програмами на рівні громад, житло надається на тимчасовій основі, однак із часом потрібні рішення для постійного поселення ВПО, зокрема будівництво або реконструкція житла.

Проблеми житлового забезпечення ускладнюються тим, що ресурси держави значною мірою спрямовані на оборонні потреби, що знижує можливість фінансування житлових програм для переселенців. Водночас місцеві громади повинні продовжувати пошук нових шляхів вирішення проблем, наприклад, через залучення приватного сектору та міжнародних донорів [4].

Психологічна підтримка є одним із найважливіших аспектів соціальної роботи з ВПО. Практично всі переселенці пережили травматичні події, пов'язані з війною, що впливає на їхнє емоційне та психічне здоров'я [9]. Соціальні працівники та психологи в громадах допомагають переселенцям долати ці труднощі через індивідуальні консультації, групові заняття та інші форми підтримки.

Крім того, залучення переселенців до культурного та суспільного життя громади є важливим аспектом їхньої інтеграції. Це може бути організація спільних заходів, участь у місцевих ініціативах та активне сприяння соціальній взаємодії між переселенцями та місцевими мешканцями.

Отже, соціальна робота з ВПО є важливим інструментом, що сприяє забезпеченню стабільності та розвитку суспільства в умовах війни. Основними принципами цієї роботи є комплексність, децентралізація, індивідуальний підхід, міжсекторальна співпраця, прозорість і гнучкість. Важливо, щоб державні інституції, громади та міжнародні партнери продовжували працювати разом, щоб забезпечити не лише негайну допомогу, але й довготривалу інтеграцію ВПО в нові громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проценко О. Внутрішньо переміщені особи як категорія теоретизування та соціальної практики. *Соціологія*. 2018. Т. 21, № 4. С. 40.

2. Brooke-Sumner C., Lund C., Petersen I. Bridging the gap: investigating challenges and way forward for intersectoral provision of psychosocial rehabilitation in South Africa. *International Journal of Mental Health Systems*. 2016. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.1186/s13033-016-0042-1> (дата звернення: 15.10.2024).

3. Challenges of Internally Displaced Persons (IDPS) in Bakassi IDP Camps in Cross River State: The Roles of Social Workers and Non-Governmental Agencies. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*. 2022. Vol. 8, no. 1. P. 10–23. URL: <https://doi.org/10.37745/ijsar.15/vol8no1.10-23> (date of access: 15.10.2024).

4. Krakhmalova N. Integration of internally displaced persons in the society. *Bulletin of the Kyiv National University of Technologies and Design. Series: Economic sciences*. 2019. URL: <https://doi.org/10.30857/2413-0117.2018.4.4> (дата звернення: 15.10.2024).

5. Leppin A., Okamoto J., Organick P., Thota A., Barrera-Flores F., Wieland M., McCoy R., Bonacci R., Montori V. Applying

Social Network Analysis to Evaluate Implementation of a Multisector Population Health Collaborative That Uses a Bridging Hub Organization // *Frontiers in Public Health*. 2018. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00315> (дата звернення: 15.10.2024).

6. Nikitina V. Social vulnerability of internally displaced persons as the basis of social work with them. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*. 2021. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.120-123> (дата звернення: 15.10.2024).

7. Salunke S., Lal D. Multisectoral approach for promoting public health // *Indian Journal of Public Health*. 2017. Vol. 61, no. 3. P. 163–168. URL: <https://doi.org/10.4103/ijph.IJPH 220 17> (дата звернення: 15.10.2024).

8. Semigina, T., Gusak, N. Armed Conflict in Ukraine and Social Work Response to it: What Strategies Should be used for Internally Displaced Persons? *SSRN Electronic Journal*. 2016. URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4308074> (дата звернення: 15.10.2024).

9. Serdiuk L., Baranauskienė I., Volodarska N. Particularities of the psychological assistance provision to internally displaced persons as a consequence of conflict in the East of Ukraine. *Ukrainian Psychological Journal*. 2020. Vol. 1, no. 13. P. 176–187. URL: [https://doi.org/10.17721/upj.2020.1\(13\).11](https://doi.org/10.17721/upj.2020.1(13).11) (дата звернення: 15.10.2024).

10. Shkoliar M. Possibilities of community social work in the process of internally displaced persons inclusion into the new territorial communities. *Likarska sprava*. 2017. URL: [https://doi.org/10.31640/lis-2017\(7\)11](https://doi.org/10.31640/lis-2017(7)11) (дата звернення: 15.10.2024).

11. Solianyk M. Social support for internally displaced families. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 2022. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-17> (дата звернення: 15.10.2024).

12. Sylkina S. Social Adaptation of Children of Internally Displaced Persons in the Conditions of a New Settlement. *Education and Pedagogical Sciences*. 2022. Vol. 3, no. 181. P. 69–79. URL: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-3\(181\)-69-79](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-3(181)-69-79) (дата звернення: 15.10.2024).

13. Trubavina I., Kalina K. Support for families with children with special needs in conditions of internal displacement and martial law. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. 2022. URL: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-6\(354\)-153-160](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-6(354)-153-160) (дата звернення: 15.10.2024).

Марина Васильєва-Халатникова,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО- УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

В Україні опановують професії багато іноземних здобувачів вищої освіти: є ті, хто знаходиться і тепер в країні, а є й ті, хто навчається онлайн. Реалії війни породили нові виклики та перепони. Наприклад, іноземні здобувачі вищої освіти Херсонського державного університету пережили окупацію російських загарбників.

Безпечне освітнє середовище для іноземних здобувачів вищої освіти в умовах російсько-української війни підкреслює ідею студентоцентрованості в освітньому процесі, орієнтацію на створення сприятливого для навчання освітнього середовища та актуальність визначеної теми [4, с. 32].

Безпечне освітнє середовище закладу освіти – це умови закладу освіти, які передбачають фізичних, ментальний, освітній та соціальний захист здобувача освіти (Рис.1) (В. Биков [1], Р. Гуревич [2], М. Козирєв [3], О. Шаповалова [4] та інші).



Рис. 1. Безпечне освітнє середовище закладу освіти

Безпечне освітнє середовище для іноземних здобувачів вищої освіти в умовах російсько-української війни включає наступні складові:

- відсутність будь-яких форм дискримінації, приниження честі, гідності та освітньої репутації;
- запобігання булінгу, поширенню неправдивих відомостей чи пропаганди;
- створення умов для різних форм організації освітнього процесу;
- забезпечення необхідними засобами навчання;
- забезпечення навчально-методичними матеріалами;
- можливість бути включеними у освітній процес за межами України;
- індивідуальний план розвитку кожного іноземного здобувача вищої освіти;
- наявність персонального куратора, кар'єрного консультанта;
- наявність "груп підтримки" іноземних здобувачів вищої освіти;
- "відкритість" університетської системи щодо іноземних здобувачів вищої освіти.

Враховуючи умови воєнного часу в Україні, безпечне освітнє середовище - це центральна складова забезпечення освітнього процесу для суб'єктів освіти. В закладах вищої освіти України створюються умови для створення безпечного освітнього середовища для іноземних здобувачів вищої освіти як першочергове завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. (2019) Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України / Нац. акад. пед. наук України. Житомир : ЖДУ ім. І.Франка. 213 с.
2. Гуревич Р. С. (2017) Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів : колект. монографія / Вінниця : Нілан. 416 с.
3. Козирев М. П. (2020) Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 352 с.
4. Шаповалова О. О. (2023) Іноземні студенти в Україні під час війни (2022-2023). International students in Ukraine During Wartime (2022-2023): монографія / Київ : Млин медіа. 98 с.

Ірина Долінчук,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Віктор Гладуш,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВСТУПУ НА МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ З ЛОГОПЕДІЇ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Війна внесла корективи у кожен сферу життя українців. Не виключенням є і сфера освіти. Вступні кампанії в університетах, в тому числі на магістерські програми, були дещо відмінними порівняно з попередніми роками, зокрема, в плані організації, вимог до абітурієнтів та умов здобуття освіти. Так, замість традиційних вступних іспитів з іноземної мови та фахових випробувань, було введено ЄВІ, а згодом і ЄФВВ. Для абітурієнтів з тимчасово окупованих територій або тих, що перебувають в зоні активних бойових дій чи виїхали за кордон, запроваджено спеціальні умови - вступ через електронну систему, додаткові вступні сесії.

Аналіз кількості поданих заяв на магістерські програми логопедичного напрямку показав різну динаміку впродовж 2022-2024 р.р. Найбільше поданих заяв на освітньо-професійні програми з логопедії було саме в перший рік воєнного вторгнення. Така тенденція, на нашу думку, пов'язана, із нереалістичними очікуваннями щодо термінів закінчення війни та зі спрощеною процедурою вступу, адже для зарахування на магістратуру денної форми потрібно було скласти фахове випробування в університеті та подати мотиваційний лист, вступники ж заочної форми готували лише мотиваційний лист.

У 2023 році магістерські програми з логопедії користувались меншою популярністю, ніж минулого року. Однак, традиційно, велику кількість поданих заяв на заочну форму навчання має Український державний університет імені М. Драгоманова. Варто відмітити, що відкриття ОПП "Спеціальна освіта. Логопедія" на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Житомирському державному університеті

імені І. Франка також сприяло неабиякому попиту серед абітурієнтів як денної, так і заочної форм навчання. Така тенденція може бути зумовлена гострою потребою в логопедичних кадрах, адже магістерських програм підготовки логопедів не було в регіоні дотепер.

Вступ 2024 року характеризується збільшенням кількості охочих здобувати логопедичну освіту та появою нових освітньо-професійних програм в університетах України. Так, підготовку логопедичних кадрів на другому (магістерському) рівні вищої освіти сьогодні здійснюють 27 університетів. Перерахуємо їх, зазначивши назву програм підготовки: Бердянський державний педагогічний університет (ОПП "Спеціальна освіта"), Волинський національний університет імені Л. Українки (ОПП "Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта"), Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (ОПП "Спеціальна освіта (Логопедія. Корекційна психопедагогіка)", Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського» (ОПП «Спеціальна освіта (Логопедія)»), Державний заклад "Луганський національний університет імені Т. Шевченка" (ОПП "Спеціальна освіта. Логопедія"), Дніпровський національний університет імені О. Гончара (ОПП «Спеціальна освіта»), Житомирський державний університет імені Івана Франка (ОПП "Спеціальна освіта. Логопедія"), Запорізький національний університет (ОПП «Логопедія»), Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка (ОПП "Спеціальна освіта (логопедія)"), Київський столичний університет імені Б. Грінченка (ОПП "Логопедія"), Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (ОПП «Логопедія»), Криворізький державний педагогічний університет (ОПП «Спеціальна освіта (Логопедія)»), Львівський національний університет імені І. Франка (ОПП «Логопедія»), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького (ОПП "Спеціальна освіта (Логопедія)"), Миколаївський національний університет імені В. Сухомлинського (ОПП "Логопедія"), Національний університет "Запорізька політехніка" (ОПП "Корекційна освіта"), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка (ОПП "Спеціальна та інклюзивна освіта"), Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника (ОПП "Спеціальна освіта (логопедія)"), Рівненський державний

гуманітарний університет (ОПП "Спеціальна освіта. Логопедія"), Сумський державний педагогічний університет імені А.Макаренка (ОПП "Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка. Логопедія)" та "Спеціальна освіта (Логопедія)"), Український державний університет імені М. Драгоманова (ОПП "Логопедія" та "Мовленнєва терапія"), Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини (ОПП "Спеціальна освіта"), Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди (ОПП "Логопедія"), Херсонський державний університет (ОПП "Логопедія"), Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича (ОПП "Логопедія"), Чорноморський національний університет імені П. Могили (ОПП "Логопедія та психокорекційний супровід") [1].

Таким чином, вступ на магістерські програми з логопедії в період воєнного стану в Україні вимагає як від абітурієнтів, так і від закладів вищої освіти вміння адаптуватися до нинішніх умов сьогодення з метою якісної підготовки висококваліфікованих фахівців у логопедичній галузі. Аналіз заявленої проблематики не претендує на повноту і вичерпність. Дослідження особливостей вступу на освітньо-професійні програми підготовки логопедів у до- і післявоєнний періоди (в розрізі співвідношення кількості поданих заяв та кількості зарахованих на навчання) є перспективами подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єдина державна електронна база з питань освіти. URL: <https://info.edbo.gov.ua/> (дата звернення: 01.10.2024).

Наталя Захарова,

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

ВETERАНИ ЯК КЛІЄНТИ ЦЕНТРУ ЗАЙНЯТОСТІ: ЗАКОНОДАВЧА ПІДТРИМКА

Безробіття - це явище, яке спостерігається як у розвинених, так і в країнах з низьким рівнем економічного розвитку. Проте його вплив на суспільно-економічний розвиток залежить від взаємодії з іншими факторами, такими як політичні, інституційні та демографічні чинники. Сучасні глобальні та національні ринки праці стикаються з викликом, пов'язаним із поширенням соціальних конфліктів. Це означає, що збільшення безробіття може стати тривалим трендом для всіх країн. Шляхи мінімізації негативного впливу цих процесів на економіку та соціальну сферу будуть залежати від рівня державної соціальної політики, економічного розвитку та фінансових можливостей країни. Розвинені країни можуть зазнати менших втрат, в той час як для країн у розвитку стане важливим забезпечення фінансової підтримки соціальних та економічних сфер [5].

Міжнародний досвід у сфері підтримки ветеранів різних збройних конфліктів охоплює кілька важливих напрямків. Важливим аспектом реабілітації є підтримка в процесі працевлаштування, оскільки це часто виступає важливим чинником у поверненні до повноцінного життя. Проте пошук роботи, повернення до попередньої професійної діяльності чи перекваліфікація для нової спеціальності можуть створювати значні виклики для ветеранів.

В Україні на офіційному рівні робота з підтримки працевлаштування та захисту прав безробітних здійснюється за участю багатьох державних і недержавних організацій. Центральним органом у цій сфері є Державна служба зайнятості, що підпорядковується Міністерству соціальної політики. Важливу роль відіграють її структурні підрозділи, зокрема Центр зайнятості (ЦЗ), який займається широким спектром завдань, пов'язаних із працевлаштуванням громадян. Основні функції ЦЗ включають інформування населення про поточний стан ринку праці, наявні вакансії, можливості професійного навчання та стажування, а також

програми з перепідготовки безробітних і підтримку підприємницьких ініціатив [2].

Відповідно до положень Закону України "Про зайнятість населення", Центр зайнятості здійснює пошук роботи, організацію професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації для зареєстрованих безробітних. Весь цей процес відбувається з урахуванням актуальних вимог ринку праці, перспектив розвитку обраних професій та особистих кар'єрних планів клієнтів. Центр зайнятості не лише пропонує можливості для навчання і підвищення кваліфікації, але й допомагає людям знайти найбільш відповідні вакансії, враховуючи потреби економіки та перспективи розвитку конкретних сфер діяльності [3; 4].

Україна готується до вирішення проблем працевлаштування ветеранів, інвалідів війни у післявоєнний період вже зараз. Державним центром зайнятості населення на кінець 2023 року зареєстровано 1,7 млн. екскомбатантів та на початку 2024 року додалося ще 700 осіб. За даними інформаційного агентства "Інтерфакс Україна" прогнозується, що після завершення війни кількість ветеранів в Україні збільшиться в чотири рази. Деякі повернуться на свої робочі місця, що залишаються за ними згідно з законодавством, частину ветеранів чекає служба в сферах національної безпеки і оборони. Безумовно, Україна потребує участі ветеранів у післявоєнному відновленні держави, враховуючи їх патріотизм і відданість країні. Особливо важливим є працевлаштування ветеранів в органи державної влади та місцевого самоврядування.

Державна політика у сфері зайнятості та підтримки безробітних відіграє ключову роль у забезпеченні соціально-економічної стабільності та інтеграції вразливих груп населення, зокрема ветеранів війни. Важливим кроком у цьому напрямку є розробка й впровадження законодавчих ініціатив, таких як Державний Стандарт соціальної послуги соціального супроводу при працевлаштуванні та на робочому місці. Він має на меті врегулювати питання працевлаштування ветеранів війни та створити інструменти для їхньої соціально-економічної підтримки [1].

Державна служба України з питань праці відіграватиме контрольну роль у цьому процесі, проводячи перевірки підприємств щодо дотримання нормативів працевлаштування ветеранів. У разі виявлення порушень, Ветеранський фонд має

повноваження визначати роботодавців, які не виконали свої зобов'язання та нараховувати їм штрафи. Таким чином, створюється механізм, який передбачає не лише підтримку ветеранів у процесі працевлаштування, але й відповідальність роботодавців за виконання цих вимог, що сприяє більш ефективній інтеграції ветеранів у ринок праці та їх соціальній захищеності.

Важливим є те, що законодавство України сприяє реінтеграції ветеранів війни на ринку праці та надає можливість працедавцям залучити високопрофесійних фахівців у колектив. Однак, не у всіх документах передбачено механізми для ефективної соціальної адаптації, реабілітації ветеранів у колективі, підтримку в подальшому кар'єрному розвитку тощо.

Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо функціонування національної системи кваліфікацій" (від 01.04.2022 р. № 2179-IX) також розширює можливості інтеграції, навчання/перенавчання, працевлаштування звільнених із військової служби осіб та готових повернутися до звичайних умов життя, роботи. У рамках дії даного закону реалізується визнання інформального та неформального навчання, підтвердження кваліфікації, працевлаштування на більшу кількість вакансій, затребуваних в період війни в різних галузях.

Важливою ініціативою у сфері підтримки ветеранів з працевлаштування є програма навчального курсу "Система підтримки-супроводу ветеранів/ветеранок у громадах із застосуванням кейс-менеджменту", затверджена Міністерством соціальної політики України, рекомендується нова професійна діяльність. У програмі подається розуміння, що ветеранський кейс-менеджер - це фахівець, який має максимально спростити життя ветерана в громаді, надавши йому всю повноту інформації щодо алгоритму дій на шляху до реінтеграції. Вважаємо за необхідне популяризувати та впроваджувати дану програму по всій країні.

У межах реалізації завдань працевлаштування експертів, інвалідів війни в Україні вже запущені програми підтримки: Шлях ветерана, Програма реінтеграції ветеранів IREX, Український ветеранський фонд, Проєкт "Норвегія - Україна", Центр зайнятості вільних людей, Veteran Hub. Провідними цілями даних програм, узагальнюючи, можна

сформулювати такі: доступна реабілітація (всі види реабілітації); підготовка стартапів; пошук ресурсів для розвитку (гранти, проекти тощо).

За різними видами допомоги, соціального супроводу, працевлаштування та кар'єрного розвитку, соціального та правового захисту, навчання, консультування, психологічної реабілітації, професійної та соціальної адаптації ветерани/ки, можуть звернутися до організацій, які надають спеціалізовані послуги ветеранам російсько-української війни [4].

Таким чином, комплексний, всебічно виважений індивідуальний підхід до працевлаштування ветеранів є актуальним питанням для різних державних служб з ветеранської політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний Стандарт соціальної послуги соціального супроводу при працевлаштуванні та на робочому місці (затверджений Наказом Міністерства соціальної політики України від 21.09.2016 № 1044). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ru/z1359-16>

2. Єдина технологія надання соціальних послуг центрами зайнятості України / Маршавін Ю.М., Фокас Л.М., Ляміна Л.Є., Маршавін Д.Ю. Науково-дослідна робота. Київ. 2010. Режим доступу: <http://ipk.edu.ua/upload/medialibrary/205/205d657fed8f6b37123366fadbbff6f9.pdf>

3. Закон України «Про зайнятість населення» : від 5 липня 2012 р. № 5067-VI (із змінами, внесен. згідно із 3 Законами в 2013-2020 рр.). *Офіц. вісник України*, 2012. 27 серпня (№ 63). С. 17. Ст. 2565. . Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ru/5067-17>

4. Ільч Л. М., Якимова Н.С. Сучасні технології профілювання безробітного населення та можливості їхнього застосування в Україні. *Економіка та держава*, 2015. № 8. С. 82-86.

5. Про затвердження Порядку реєстрації, перереєстрації безробітних та ведення обліку осіб, які шукають роботу : Постанова Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 792. *Офіц. вісник України*, 2018. 19 жовтня (№ 80). С. 210.

Вікторія Ківа,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ У ВОЄННИЙ ЧАС

Військовий конфлікт в Україні, які розпочався у 2014 році та переріс у повномасштабну війну у 2022 році, негативно вплинув на соціально-психологічний психічний стан великої кількості дітей. Зокрема, діти, що стали внутрішньо переміщеними особами або безпосередньо пережили травматичні події, стикаються з високим рівнем стресу, тривожності та емоційної нестабільності. У таких умовах потреба у наданні соціально-психологічної підтримки є особливо актуальною. Арт-терапія, як метод психотерапії, спрямована на використання творчого процесу для роботи з емоціями та внутрішніми переживаннями, що робить її важливим інструментом соціально-психологічної реабілітації дітей у воєнний час.

Арт-терапія має широкий спектр застосування в умовах конфліктів і криз. Наприклад, Дж. Байерс (1996) у своїй роботі детально описує використання арт-терапії серед дітей на Західному березі, які постраждали від військових конфліктів. Вона наголошує на тому, що малюнки дітей слугують важливим інструментом для вираження внутрішніх переживань, допомагають встановити комунікацію та сприяють емоційному зціленню. Зокрема, групові сесії арт-терапії відкривають можливості для міжособистісної взаємодії та реабілітації дітей та їхніх сімей, які зіткнулися з травматичними подіями війни [2].

Не менш важливим є досвід І. Мандич-Гайич (2016), яка досліджувала можливості арт-терапії для відновлення стосунків між ветеранами війни, що страждають на ПТСР, та їхніми дітьми. Авторка підкреслює, що серія малюнків, створених під час групових терапевтичних сесій, допомогла ветерану подолати емоційну відстороненість та налагодити стосунки з сином. Малювання популярних мультиплікаційних персонажів разом з дитиною сприяло зближенню та зниженню рівня депресивних симптомів у батька. Це демонструє, як арт-терапія може підтримувати сімейні зв'язки та адаптацію в посттравматичному періоді [7].

Крім того, Н. Фісіна (2023) акцентує увагу на специфіці роботи з дошкільниками, які мають преневротичні симптоми через стресові умови війни. Вона зазначає, що використання різних форм арт-терапії, таких як ізотерапія, казкотерапія, музична терапія та ігрова терапія, допомагає зменшити рівень тривожності та поліпшити емоційний стан дітей. Арт-терапія сприяє вирішенню внутрішніх конфліктів на підсвідомому рівні, даючи дітям можливість виражати свої страхи та тривоги через творчі форми, що робить її універсальним інструментом для роботи з дітьми різних вікових груп [4].

Таким чином, арт-терапія в умовах війни стає важливою складовою системи соціально-психологічної підтримки дітей. Вона не лише допомагає дітям опрацювати свої емоції, але й сприяє відновленню їхньої психологічної рівноваги, розвитку механізмів адаптації та самоідентифікації. Відповідно до сучасних досліджень, арт-терапія є ефективним інструментом для роботи як з індивідуальними випадками, так і в групових терапевтичних сесіях, що дозволяє охопити широку аудиторію та надавати допомогу дітям різних вікових категорій та соціальних статусів.

Арт-терапія пропонує різні напрями, кожен з яких включає певні техніки для роботи з дітьми, що постраждали від війни. Нижче наведено огляд основних технік та особливості їх застосування у контексті соціально-психологічної підтримки (табл. 1).

Таблиця 1

**Основні техніки арт-терапії та особливості їх
застосування в контексті соціально-психологічної
підтримки дітей у воєнний час**

Напрямок арт-терапії	Техніки	Опис технік	Особливості застосування у роботі з дітьми, постраждалими від війни
Ізотерапія	Малювання, створення колажів	Малювання допомагає дітям невербально виразити свої емоції та страхи через символи та образи.	Дозволяє дітям структурувати свої емоції, візуалізувати страхи та знижувати тривожність. Ефективно для тих, хто не може говорити про свій травматичний досвід.
Казкотерапія	Створення та інтерпретація казок	Казки дозволяють дітям символічно опрацювати свої страхи, створюючи метафоричні сюжети для подолання труднощів.	Сприяє формуванню позитивного сценарію подолання страхів, допомагає дітям програвати травматичні ситуації в безпечному середовищі, формує віру в майбутнє.
Музична терапія	Слухання музики, гра на інструментах	Використання музики допомагає знижувати рівень стресу та тривожності через звукові образи та ритм.	Допомагає стабілізувати емоційний стан, особливо корисно для дітей з високим рівнем тривожності та напруги. Музика дозволяє вивільняти емоції, коли важко говорити.
Тілесно-рухова терапія	Танці, рухи	Через рухи та танці діти можуть фізично вивільнити напругу та виразити емоції, які важко вербалізувати.	Сприяє фізичному вивільненню стресу, що накопичився через травматичний досвід. Корисна для роботи з дітьми, які пережили гострий стрес або травму.
Пісочна терапія	Створення мініатюрних світів у піску	Пісок та фігурки дозволяють дітям створювати мініатюрні сцени для відображення своїх внутрішніх переживань.	Діти можуть візуально програти свої емоційні конфлікти та страхи в безпечній формі. Корисно для дітей, які переживають емоційні труднощі через зміну середовища та втрату.

Систематизовано автором на основі опрацювання джерел [1, 2, 5, 6]

Арт-терапія є потужним інструментом для надання соціально-психологічної підтримки дітям, які пережили травматичні події внаслідок війни. Використання різних технік, таких як ізотерапія, казкотерапія, музична терапія, тілесно-рухова терапія та пісочна терапія, дозволяє дітям опрацювати свої емоції, знижувати рівень стресу та сприяти емоційному відновленню. Арт-терапевтичні методи надають

дітям можливість виразити свої переживання у безпечному середовищі, що допомагає їм швидше адаптуватися до нових умов та відновити психоемоційну стабільність.

Подальше дослідження цих технік може сприяти вдосконаленню програм соціально-психологічної підтримки дітей, що постраждали від воєнних дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Art Therapeutic Techniques to Provide Psychological Assistance / I. Ivzhenko et al. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13, no. 4. P. 68–80. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/376> (date of access: 10.10.2024).

2. Art Therapy for Improving the Psychological Wellbeing of Students Traumatized During the War / O. Nikolenko et al. *The Sources Of Pedagogical Skills*. 2023. No. 31. P. 156–166. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283380> (date of access: 10.10.2024).

3. Byers J. Children of the Stones: Art Therapy Interventions in the West Bank. *Art Therapy*. 1996. Vol. 13. P. 238–243. URL: <https://doi.org/10.1080/07421656.1996.10759231>

4. Fisina N. Psychocorrection in preschool children with preneurotic symptoms during times of war: A comprehensive analysis. *Psychological Journal*, 2023. Vol. 9, no. 2. P. 33–42. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.2.4> (date of access: 10.10.2024).

5. Green A., Denov M. Mask-Making and Drawing as Method: Arts-Based Approaches to Data Collection With War-Affected Children. *International Journal of Qualitative Methods*. 2019. Vol. 18. P. 160940691983247. URL: <https://doi.org/10.1177/1609406919832479> (date of access: 10.10.2024).

6. Maksimov(Sharon) D. Hibuki-therapy as a treatment method for war-related mental trauma in children. *Організаційна психологія Економічна психологія*. 2022. Vol. 3-4, no. 27. P. 48–54. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.4> (date of access: 10.10.2024).

7. Mandić-Gajić G. Bridging psychological barriers between the child and the father after his returning from the war: Could group art therapy help? *Vojnosanitetski pregled*. 2016. Vol. 73(7). P. 686–689. URL: <https://doi.org/10.2298/VSP150429082M>

Оксана Коваленко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,

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

ОЦІНКА ПОТРЕБ ТА ПРОБЛЕМ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

В умовах триваючого військового конфлікту в Україні, особливо з початком повномасштабних бойових дій, соціальна робота з сім'ями військовослужбовців набуває вкрай важливого значення. Життя тисяч українських родин зазнало кардинальних змін, викликаючи потребу в комплексній підтримці.

Захист та підтримка сім'ї як ключового соціального інституту є стратегічним національним пріоритетом у державній політиці України. Це особливо стосується сімей військовослужбовців Збройних Сил України, які відіграють значущу роль у соціальній структурі країни. Розв'язання проблем, з якими стикаються ці сім'ї, критично впливає на успішність реформ у Збройних Силах, обороноздатність держави, а також на внутрішні та міжнародні процеси [4].

Соціальна робота з військовослужбовцями та їхніми сім'ями набуває особливого значення, адже військовослужбовці впливають на суспільство в цілому через свою ключову роль у забезпеченні національної безпеки. Тому зміцнення стабільності та захист прав і інтересів сімей військовослужбовців потребує цілеспрямованої, науково обґрунтованої і ефективно соціальної підтримки.

Соціальна робота з сім'ями військовослужбовців включає підтримку у вирішенні психологічних, економічних та соціальних викликів. Від психологічної допомоги для подолання тривожності та стресу, до допомоги у соціальній адаптації та інтеграції у громадське життя – роль соціальної роботи є вирішальною для забезпечення стабільності та розвитку сімей, що знаходяться під постійним тиском воєнних обставин [3].

Особливості життєдіяльності сімей військовослужбовців та все, що пов'язане з їх функціонуванням, досліджували такі вчені, як: А. Капська, В. Торохтій, Г. Лактіонова, І. Зверева, І. Козлова, А. Хоменко, М. Бабенко, О. Лугова та ін. Суттєве значення в осмисленні необхідності зміцнення сучасної сім'ї військовослужбовця мають праці А. Євченко, Т. Семикіної, Ю. Фіненко, які досліджували особливості функціонування дезорганізованих сімей військовослужбовців, розробили їхню класифікацію, виявили форми і методи роботи з ними. Вивченню проблем соціального захисту військовослужбовців і членів їхніх сімей присвятили свої дослідження А. Шишканов, Г. Лактіонова, А. Матвейчук, А. Певень та ін.

Отже, результати аналізу наукової літератури показали, що сім'ї військовослужбовців становлять особливу соціальну групу, яка стикається з унікальними викликами та проблемами, пов'язаними з військовою службою членів сім'ї. Ці виклики можуть включати часті переїзди, тривалу розлуку, стреси, пов'язані з бойовими діями, та інші специфічні фактори, що впливають на функціонування сім'ї. Діагностика проблем, з якими стикаються ці сім'ї, є важливим етапом для розробки ефективних заходів підтримки та допомоги.

Саме тому першим етапом нашої експериментальної роботи було визначення проблем сімей військовослужбовців. Для даного дослідження було створено, дві анкети: для військовослужбовців та членів їхніх сімей та поширено в онлайн форматі.

Анкета містить десять запитань та складається з семи запитань закритого типу, одного питання з оціночною шкалою та двох відкритих запитань. Вона спрямована на визначення соціальних потреб обраної категорії населення на даний момент та визначення, якої допомоги вони потребуватимуть у майбутньому, а також для врахування побажань щодо поліпшення системи надання соціальних послуг.

У ході дослідження було зібрано відповіді у членів родин військовослужбовців. Вибірка дослідження - 44 особи. Серед яких: 13 - мати/батько; 21 - дружина/чоловік; 3 - донька/син; 7 - сестра/брат.

На питання "Який статус на даний момент має військовий?" (рис. 1.) 15 опитаних відповіли – діючий військовий; 12 відповіли - ветеран; 7 відповіли - тимчасово непридатний; 4 відповіли - безвісти зниклий; 6 відповіли - загиблий.

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти

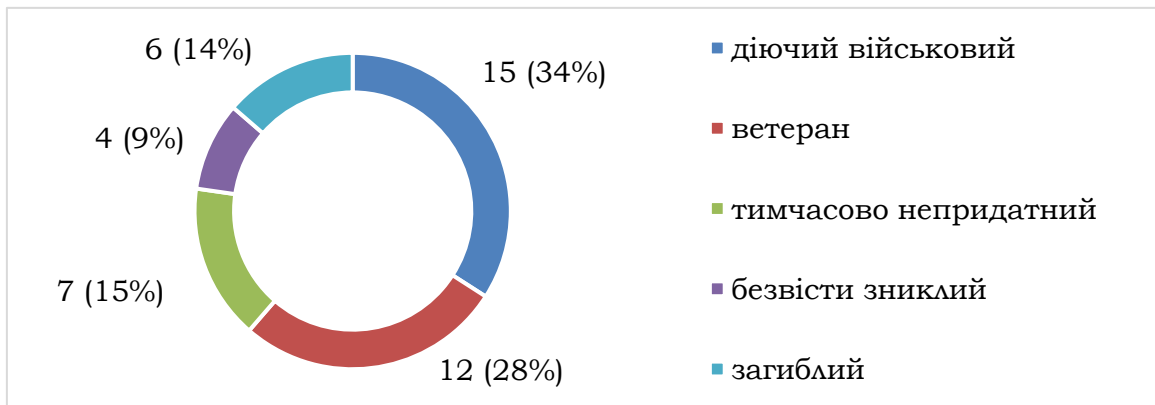


Рис. 1. Відповіді на питання "Який статус на даний момент має військовий?"

Відповіді на дане питання дають сформувані такі спостереження: значна кількість учасників опитування (34 %) вказали, що вони є діючими військовими. Це може свідчити про високий рівень активної участі респондентів у поточних військових операціях; майже третина опитаних (27 %) ідентифікували себе як ветерани, що підкреслює наявність великої кількості осіб, які вже завершили свою активну службу, але продовжують відчувати наслідки своєї участі у військових діях; близько 16 % зазначили, що є тимчасово непридатними для служби, що вказує на наявність фізичних чи психологічних травм, які перешкоджають їх поверненню до активної служби; меншість респондентів (9 %) повідомили, що їх статус - безвісти зниклий. Це відображає одну з найбільш трагічних аспектів військових конфліктів, де сім'ї та близькі чекають на відомості про долю зниклих без вісти; досить значний відсоток (14 %) респондентів повідомили про загибель військовослужбовців, що є жорстоким нагадуванням про втрати, які несе війна.

Ці дані демонструють складність і варіативність досвіду осіб, пов'язаних із військовою службою, і вказують на різні виклики, з якими вони стикаються під час та після військових конфліктів.

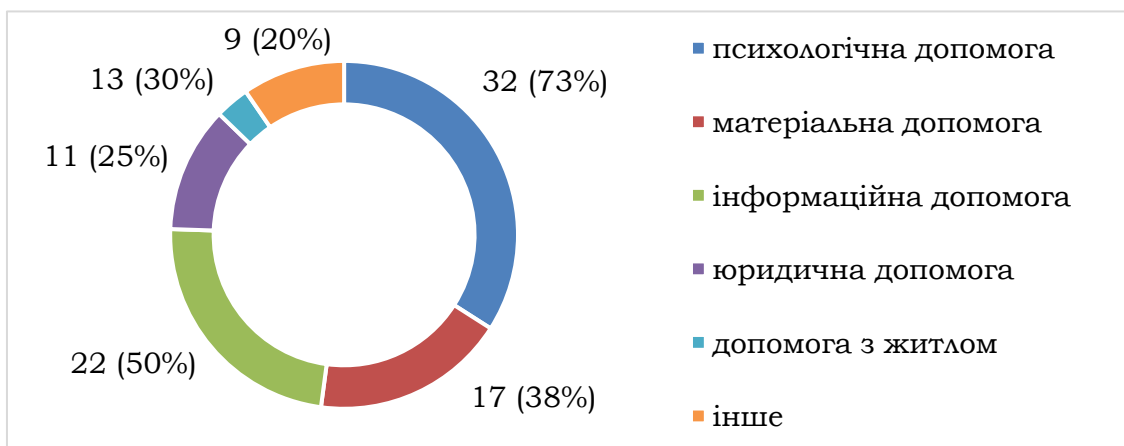


Рис. 2 Відповіді на питання "Якої допомоги Ви потребуєте на сьогоднішній день?"

На питання "Якої допомоги Ви потребуєте на сьогоднішній день?" (рис. 2) 32 опитаних відповіли – психологічної; 17 - матеріальної; 22 - інформаційної; 11 - юридичної; 13 - житлове питання; 9 - інше.

Узагальнюючи відповіді на питання можемо зазначити: Найбільша частина респондентів (73 %) вказала на потребу у психологічній допомозі, що може свідчити про значний вплив стресу, тривожності чи інших психологічних наслідків, які впливають на їхнє повсякденне життя; Приблизно 38 % респондентів зазначили потребу в матеріальній допомозі, що включає фінансову підтримку, речі першої необхідності тощо, що підкреслює економічні виклики, з якими стикаються деякі учасники; 50 % опитаних виразили потребу в отриманні актуальної та корисної інформації, що включає в себе інформацію про доступні ресурси, правову допомогу, соціальні послуги та інше; близько 25 % вказали на потребу в юридичній підтримці, що відображає потребу в консультаціях, представництві в суді або допомозі у вирішенні юридичних питань; 30 % вказали на потребу вирішення житлових питань, таких як забезпечення житлом або вирішення проблем з існуючим житлом; 20 % зазначили інші види допомоги, які можуть включати медичну допомогу, освітні потреби або соціальні послуги.

Ці дані свідчать про широкий спектр потреб серед опитаних, підкреслюючи важливість комплексного підходу до надання допомоги та підтримки. На основі цих результатів можна розробити відповідні програми допомоги, які адресуватимуть конкретні потреби різних груп.

На питання "Чи маєте Ви потребу в постійному соціальному супроводі?" (рис. 3) 19 опитаних відповіли - так; 15 - ні; 10 - не визначився.

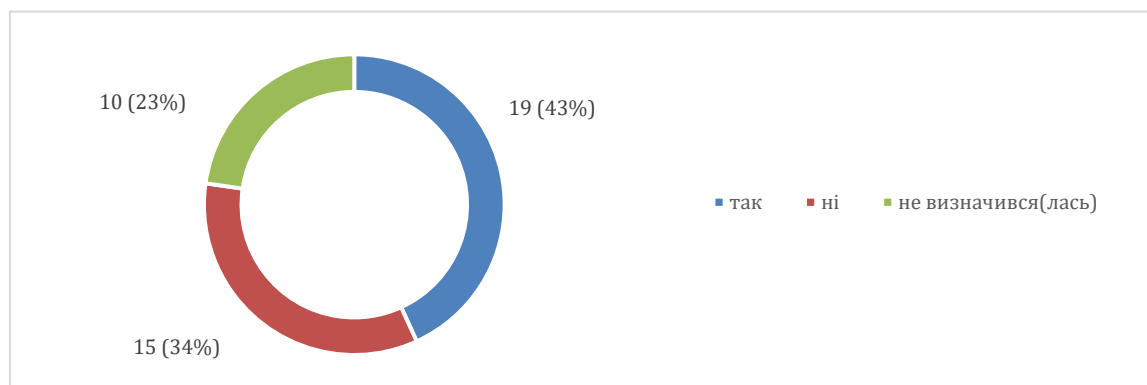


Рис. 3 Відповіді на питання "Чи маєте Ви потребу в постійному соціальному супроводі?"

Аналіз відповідей на дане питання відображає різноманітні потреби та ступінь визначеності учасників. 43 % опитаних відповіли, що мають потребу в постійному соціальному супроводі, що вказує на значну частку учасників, які вважають, що їм необхідна регулярна підтримка у вигляді соціальних послуг або консультацій для вирішення особистісних, соціальних або професійних питань; 34 % відповіли, що не мають потреби в постійному соціальному супроводі, що свідчить про більш високий рівень самодостатності або відсутність актуальних проблем, які вимагали б систематичної соціальної допомоги; 23 % не визначились з відповіддю на це питання, що може вказувати на невизначеність або коливання респондентів щодо своїх потреб або можливу недостатність інформації про наявні соціальні послуги та їхню користь.

Ці результати демонструють, що значна частина учасників опитування потребує стабільного соціального супроводу, що може включати психологічну підтримку, допомогу в соціалізації, професійному розвитку, чи допомогу в доступі до інших соціальних послуг. Це підкреслює важливість розвитку та надання цілеспрямованих соціальних програм для підтримки осіб з різними потребами.

На питання "Якої допомоги Ви потребуватимете в майбутньому?" 20 опитаних відповіли - інформаційної; 16 - юридичної; 22 - матеріальної; 36 - психологічної; 14 - інше.

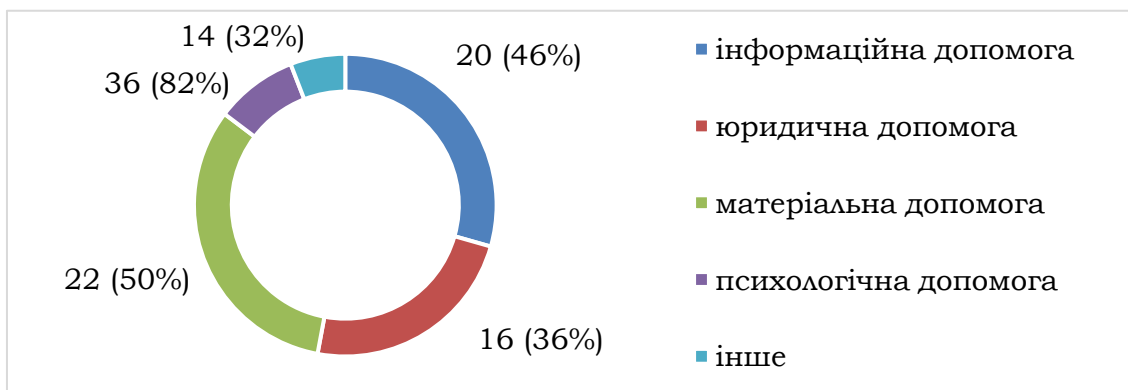


Рис 4. Відповіді на питання "Якої допомоги Ви потребуватимете в майбутньому?"

Аналіз відповідей дав нам наступні результати: найбільша частина опитаних (82 %) вказали, що потребуватиме психологічної допомоги у майбутньому, що свідчить про значну увагу до психоемоційного стану та потреби в підтримці відновлення після стресових подій або управління тривалою напругою; значна кількість респондентів (50 %) виразили потребу в матеріальній допомозі, що може включати фінансову підтримку, доступ до товарів або послуг, які покращують їхнє життя; близько 46 % зазначили, що потребуватимуть інформаційної допомоги, що відображає важливість доступу до надійної, актуальної інформації; приблизно 36 % вказали на потребу в юридичній підтримці, що підкреслює необхідність в наданні консультацій, захисту прав або допомоги в юридичних процедурах; 32 % вказали на інші види допомоги, які можуть включати медичну допомогу, освітні програми, або спеціалізовані послуги, які не входили до основних категорій опитування.

Ці результати вказують на розмаїтість потреб серед опитаних, що вимагає комплексного підходу до планування та надання допомоги в майбутньому. Важливо, щоб організації, які працюють у сфері соціального обслуговування, звертали увагу на ці дані для розробки ефективних програм, здатних задовольнити широкий спектр потреб учасників.

На питання "Чи звертались Ви вже за допомогою?" (рис. 4) 19 опитаних відповіли - так, тоді як 25 - ні.

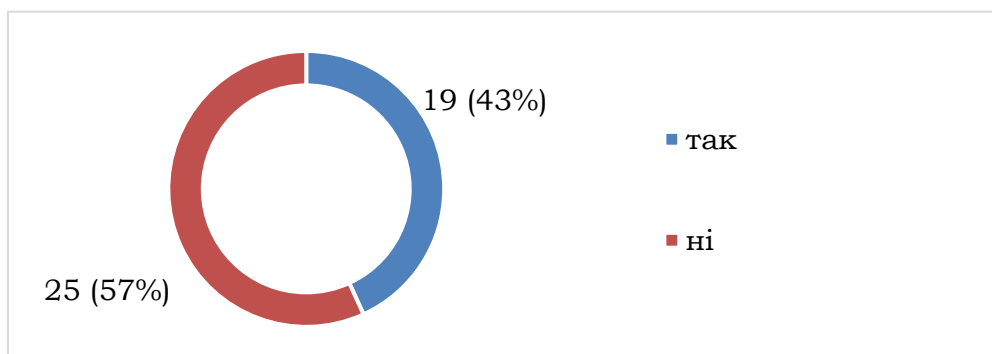


Рис. 4. Відповіді на питання "Чи звертались Ви вже за допомогою?"

Як ми бачимо, 43 % опитаних відповіли, що вже зверталися за допомогою, що вказує на те, що майже половина респондентів активно шукали і використовували доступні ресурси для вирішення своїх проблем або потреб. Це може свідчити про наявність свідомості серед цих осіб щодо наявних послуг, а також їх готовності діяти для покращення своєї ситуації; 57 % відповіли, що не зверталися за допомогою, що свідчить про те, що більшість опитаних ще не зверталися за допомогою, що може мати різні причини: від незнання про доступні ресурси або послуги до можливих бар'єрів, таких як стигматизація, складнощі в доступі, або просто відсутність впевненості у потребі в допомозі.

Ці результати підкреслюють потребу в подальшому інформуванні громадськості про доступні служби допомоги та усуненні бар'єрів, які перешкоджають зверненню за такою допомогою. Особливо важливо зосередитися на просвітницькій діяльності, яка може допомогти людям краще розуміти, як і де можна отримати необхідну підтримку.

На питання "Оцініть за 10-бальною шкалою систему надання соціальної підтримки" (рис. 5) 1 опитаний відповів - 3 бали; 2 - 5 балів; 4 - 6 балів; 6 - 7 балів; 3 - 8 балів; 1 - 9 балів; 2 - 10 балів.

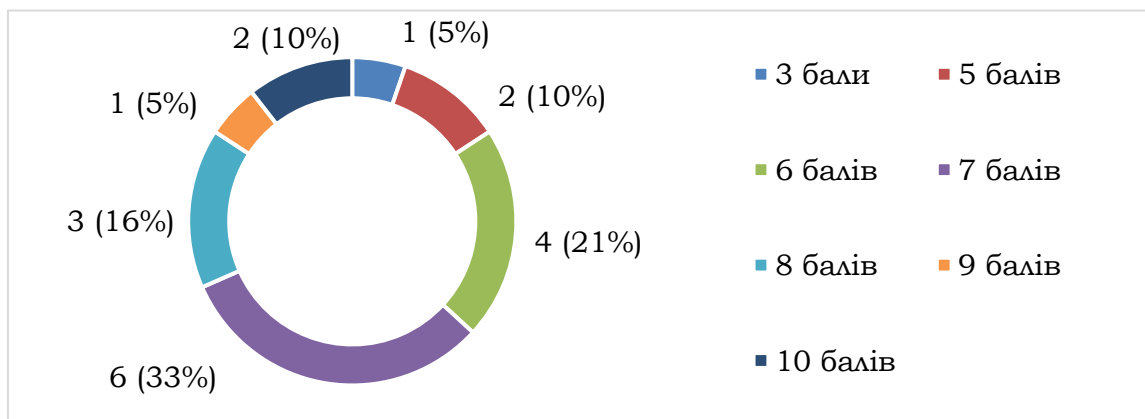


Рис. 5. *Відповіді на питання "Оцініть за 10-бальною шкалою систему надання соціальної підтримки"*

Аналізуючи результати опитування щодо оцінки системи надання соціальної підтримки за 10-бальною шкалою, можна виявити наступні тенденції серед 19 опитаних осіб: загалом 16 % дали низькі оцінки (одна особа оцінила в 3 бали, двоє – в 5 балів), що може свідчити про значне незадоволення якістю наданих послуг або доступністю підтримки; більшість респондентів віддали перевагу оцінкам у діапазоні середньої задоволеності, де 21 % оцінили систему в 6 балів, а 33 % - в 7 балів. Це вказує на помірну задоволеність системою соціальної підтримки, але також на існування певних недоліків, які можуть бути покращені; відносно менша частина респондентів висловила більш високе задоволення послугами, де 16 % дали оцінку в 8 балів, 5 % - в 9 балів, і 10 % оцінили систему максимально в 10 балів. Ці відповіді можуть вказувати на високу ефективність та доступність послуг для цих осіб.

Взявши до уваги всі оцінки, загальна картинка вказує на те, що система надання соціальної підтримки має середній рівень задоволеності. Хоча є позитивні відгуки, існує потреба в подальшому аналізі та вдосконаленні системи, з метою підвищення якості та доступності послуг. Ці дані можуть бути використані організаціями та владою для зміцнення та вдосконалення системи соціальної підтримки, звертаючи увагу на виявлені недоліки та розробляючи заходи для їх усунення.

На питання "З якими проблемами Ви зіштовхувалися при зверненні за допомогою?" рідні військовослужбовців надали наступні відповіді:

- невідомо, куди звертатися за допомогою;
- бюрократичні перешкоди та паперова тяганина;
- доводиться чекати відповіді на запити невизначено довгий час;
- відсутність необхідних служб у нашій місцевості;
- недостатньо програм, спеціалізованих на потребах військових та їхніх родин;
- ті, хто надає допомогу, часто не розуміють специфіку потреб військових;
- боязнь стигматизації при зверненні за психологічною допомогою;
- послуги не враховують індивідуальних особливостей і потреб;
- невпевненість у збереженні приватності інформації;
- допомога надається лише на короткий термін;
- допомога потрібна вночі або у вихідні, коли служби закриті;
- невідповідність послуг реальним потребам;
- нерозуміння культурних особливостей військовослужбовців та їхніх родин;
- виснаження від постійної боротьби за отримання необхідної допомоги;
- відчуття, що не чують або не розуміють заявлених потреб.

Ці відповіді відображають широкий спектр труднощів, з якими стикаються рідні військовослужбовців при спробі отримати необхідну допомогу. Вони також вказують на важливість розуміння та адресації цих викликів для покращення якості та доступності підтримки.

На питання "Які зміни Ви б хотіли побачити в системі надання соціальних послуг?" рідні військовослужбовців висловити наступні побажання щодо змін у системі надання соціальних послуг:

- покращення доступності інформації про доступні соціальні послуги, зрозумілі та легкодоступні для всіх;
- зменшення бюрократії при зверненні за допомогою, спрощення процесів подачі заявок та отримання послуг;
- запровадження цілодобових служб підтримки для тих, хто потребує допомоги поза робочим часом;

- покращення кваліфікації персоналу для кращого розуміння та підтримки військових родин;
- розширення мережі доступних послуг менш населених або віддалених регіонах;
- введення мобільних служб для забезпечення допомоги тим, хто не може відвідувати центри особисто;
- забезпечення конфіденційності при зверненні за допомогою та обробці персональних даних;
- створення онлайн-платформ для легкого доступу до ресурсів та консультацій;
- покращення взаємодії з рідними військовослужбовців для кращого зрозуміння їхніх потреб;
- регулярне оновлення та оцінка послуг для забезпечення їхньої актуальності та ефективності;
- запровадження програм професійного розвитку для рідних військових, що потребують підтримки у зміні кар'єри;
- підвищення обізнаності суспільства про проблеми та потреби військових родин;
- впровадження адвокаційних ініціатив для захисту прав і інтересів військових родин у законодавстві.

Ці зміни могли б значно покращити досвід військових родин у взаємодії з системою соціальних послуг, забезпечуючи їм необхідну підтримку та ресурси.

Таким чином, опитування серед сімей військовослужбовців виявило широкий спектр потреб. Значна частина респондентів активно залучена у військові дії або є ветеранами, що свідчить про різні аспекти військового досвіду. Велика кількість учасників виразила потребу у психологічній, матеріальній, інформаційній та юридичній підтримці. Це підкреслює важливість розвитку комплексних соціальних програм, спрямованих на адресацію як негайних, так і довгострокових потреб військових та їхніх родин, забезпечуючи їм необхідну допомогу і підтримку в умовах постійних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ivanenko N., Varyvoda K., Halukha L., Petrovska K., Turgenieva A. Armed Conflicts and Higher Education: Challenges and Opportunities for Academic Development in Post-Conflict Regions. *ACADEMIA. Special issue: «War, education and development: a pedagogical response to the challenges of modernity»*. 2024, (35-36), p.156-178 (Scopus Q3). DOI:

<https://doi.org/10.26220/aca.5007/>

<https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/5007>

2. Аксьонова К. Теоретичні засади соціальної реабілітації сімей військовослужбовців в умовах війни. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матер. ІХ всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (15-16 березня 2024 р.). Київ, 2024. С. 10-11.

3. Боярська-Хоменко А. Соціальні проблеми сімей військовослужбовців. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення* : зб. тез доп. І Міжнар. наук.-практ. конф. (20 травня 2021 р.) Харків, 2021. С. 22-24.

4. Джигурда К. Сучасні виклики до соціальної роботи з демобілізованими військовослужбовцями. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (27 жовтня 2023 р.). Харків, 2023. С. 75-78.

5. Захаріна Т. Інтегративні тенденції підготовки соціальних працівників до роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». Вип. 2, 2023. С. 10-16.

6. Кононенко Г., Сіпко Л. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям та членам їх родин. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві* : матер. Х міжнарод. наук.-практ. інтер.-конф. (27 листопада – 2 грудня 2023 р.), 2023. С. 161-166.

7. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей: закон України від 20.12.1991 р., зі змінами від 05.10.2023 р. (дата звернення: 07.10.2024 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text>

Олександр Козинець,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
Українського державного університету імені Михайла
Драгоманова

ПРОЯВИ ЗАЇКАННЯ ПІСЛЯ КОНТУЗІЙ

Контузія - травматичне ураження організму, викликане потужним ударом, вибухом або іншою силою. Найчастіше контузія впливає на центральну нервову систему, зокрема на мозок. При контузії можливі порушення функціонування нервової системи, що може впливати на координацію, мовлення, пам'ять та інші функції [1].

Основні ознаки контузії мозку включають запаморочення, нудоту, втрату свідомості, когнітивні порушення, а також мовленнєві проблеми, такі як заїкання. Типові наслідки контузії — порушення когнітивних функцій, зокрема пам'яті та уваги; проблеми з координацією рухів; порушення мовлення, включаючи заїкання, порушення артикуляції; порушення зору, головний біль, тривожні стани, депресія [1; 3].

Механізми виникнення заїкання після контузії:

1. Ураження мовленнєвих центрів у мозку: контузії можуть пошкоджувати мовленнєві центри головного мозку (лобову частку, зону Брока, зону Верніке), що призводить до труднощів у координації мовленнєвих рухів та порушення ритму мовлення. При значному ураженні мозку нервові імпульси, які контролюють мовлення, можуть передаватися з затримками або неправильно, що спричиняє заїкання [3].

2. Порушення нейронних зв'язків. Унаслідок контузії можуть постраждати зв'язки між мовленнєвими центрами та моторними зонами мозку, що контролюють м'язи мовлення. Це призводить до збою в координації рухів язика, губ, голосових зв'язок і дихання.

3. Психологічні чинники. Травма, отримана в результаті контузії, може викликати стрес, шок або тривожні стани, які негативно впливають на здатність до мовлення. Заїкання часто стає проявом невротичної реакції на травму [2].

Ознаки постконтузійного заїкання:

1. Одразу часто спостерігаються явища мутизму чи сурдомутизму (повна втрата мовлення, як його сприйняття, так і власне промовляння), це охоронне гальмування організму,

що виникає в результаті контузії, зокрема надсильного впливу на слухову ділянку мозку.

2.Через кілька годин або днів (залежить від важкості контузії) розуміння мовлення зазвичай поступово відновлюється.

3.Згодом контужений починає говорити, спочатку пошепки, а потім і гучно, але з заїканням [1; 2].

Типи заїкання після контузії:

– *тонічне заїкання*: характеризується паузами або затримками в мовленні, коли людина намагається вимовити слово, але не може його почати через м'язове напруження;

– *клонічне заїкання*: повторювані рухи або звуки в мовленні (наприклад, повторення початкового звуку або складу слова).

– *змішане заїкання*: поєднує в собі обидва типи: повторювані звуки та тривалі паузи.

Типи постконтузійного заїкання (за С.М. Давиденковим):

1 тип - "Постконтузійне заїкання з афазико-неврологічною обтяженістю" характеризується: порушенням пускових механізмів мовлення; внутрішньомовленнєвого програмування на різних рівнях (синтаксичного/синтагматичного, лексичного, фонемно-фонетичного, артикуляційного, просодичного); порушенням алгоритму декодування внутішньої програми мовлення у зовнішній план; порушенням регуляції та контролю за програмою реалізації зовнішнього мовлення; мовленнєві судоми з різною локалізацією, а також судоми, що переходять на різні групи м'язів; супутні рухи; тики; порушення мовленнєвої, дрібної та загальної моторики, дискоординації. Хворі не переймаються станом свого мовлення, у них не відзначається страху мовлення, допоміжних рухів та інших хитрощів: вони не прагнуть логопедичних занять (часто навіть відмовляються від них), тоді як хворі з невротичним заїканням наполегливо шукають допомоги.

2 тип - хворі, які мають неврологічно-афазичне тло, що характеризується тим, що в периферичному мовленнєвому апараті спостерігаються мовленнєві судоми з різною локалізацією, а також судоми, що переходять на різні групи м'язів; супутні рухи; тики; які викликають у хворих вторинні реактивні невротичні нашарування та фобії (лого та інші), невротичні прояви заїкання переважно на приголосних і вимовляють всі приголосні з напругою, тоді як голосні звуки у вимові скорочуються, а контужені заїкаються на голосних і

затягують їх; через невротичні нашарування можливі певні зміни особистості, що призводить до порушень системи спілкування хворого з оточуючими. Невротична обтяженість проявляється логофобічним синдромом (підвищена стомлюваність, головний біль, вегетативні порушення тощо), ситуативно-обумовленим найбільш значущими ситуаціями мовленнєвого спілкування. Є логофобії, які нерідко протікають на тлі загальноневротичних симптомів.

3 тип - пацієнти з неускладненою неврологічною складовою характеризується: грубими емоційними розладами; поведінковими порушеннями; дезорганізацією особистісних показників; логофобії та супутні фобії; можливі симптоми неврозу нав'язливих станів, або психоастенічної акцентуації характеру; порушення мовленнєвої взаємодії, що виникає за наявності двох та більше партнерів спілкування.

Особливості проявів заїкання після контузії.

Фізіологічні симптоми:

– *Затримки мовлення*: Людина відчуває труднощі з початком мовлення через втрату координації між диханням та артикуляцією.

– *Нерівномірна інтонація*: Звичайний ритм мовлення порушений, можлива зміна тону та гучності під час вимовлення.

– *Напруга у м'язах обличчя*: часто людина може відчувати напругу в губах, язикові, що ускладнює плавне мовлення [1; 2].

Психологічні симптоми:

– *Підвищена тривожність*: Людина може відчувати страх перед мовленням, особливо в соціальних ситуаціях.

– *Емоційна напруга*: Заїкання часто посилюється в стресових ситуаціях або під тиском, що може призводити до ще більшого мовного дискомфорту.

– *Самостигматизація*: Людина може уникати комунікації або суспільних ситуацій через страх заїкання та реакції оточуючих [4].

Часові рамки. Заїкання може виникати як одразу після контузії, так і через певний час, коли стають помітні наслідки травми. У деяких випадках заїкання може тимчасово зникати, але проявлятися під впливом стресу.

Фактори, що впливають на інтенсивність заїкання:

– *Ступінь ураження мозку*: Чим важче пошкодження, тим сильніше можуть проявлятися симптоми.

– *Супутні психологічні стани*: Депресія або тривожність можуть погіршувати мовні порушення.

– *Фізичний стан*: Здоровий спосіб життя та загальний рівень здоров'я відіграють значну роль у відновленні мовлення [3].

Методи діагностики та лікування заїкання після контузії.

1. Діагностика:

Неврологічне обстеження: Для визначення ступеня ураження мозку, зокрема перевірка рефлексів, координації та моторики.

Логопедичне обстеження: Оцінка мовленнєвих функцій, визначення типу та ступеня заїкання.

Оцінка психоемоційного стану: Важливо визначити рівень тривожності, депресії та інші психологічні стани, які можуть погіршувати заїкання [2].

2. Методи лікування:

Медикаментозна терапія: застосовуються препарати, які знижують збудливість нервової системи, стабілізують настрій та зменшують рівень тривожності.

Логопедична робота: проводяться спеціальні мовленнєві вправи для відновлення плавності мовлення. Логопед може навчити пацієнта дихальним вправам для кращої координації між мовою та диханням.

Психотерапія: когнітивно-поведінкова терапія допомагає знизити тривожність та страх мовлення. Психотерапевтичні методи можуть допомогти змінити негативне ставлення до заїкання та поліпшити впевненість у собі.

Фізіотерапія: можуть застосовуватися релаксаційні техніки та дихальні вправи, що зменшують м'язову напругу під час мовлення.

Соціальна реабілітація: важливо залучати пацієнта до суспільної діяльності, щоб він мав можливість практикувати комунікаційні навички у сприятливому середовищі [1-3].

Прогноз і реабілітація. Відновлення після контузії та заїкання може тривати від кількох тижнів до кількох років, залежно від ступеня ураження мозку та якості лікування.

Індивідуальні особливості відновлення. У деяких пацієнтів заїкання може поступово зникнути, якщо проводити комплексну терапію. Інші пацієнти можуть продовжувати відчувати труднощі з мовленням протягом тривалого часу, навіть за наявності регулярного лікування. Це залежить від

індивідуальних особливостей організму, віку пацієнта, а також ступеня травматизації мозку під час контузії.

Значення підтримки. *Сімейна підтримка:* Родина та близьке оточення відіграють важливу роль у процесі реабілітації. Вони можуть допомагати пацієнту зберігати мотивацію до лікування, створювати сприятливе середовище для практики мовлення.

Соціальна реабілітація: Пацієнтам рекомендується брати участь у групах підтримки, де вони можуть спілкуватися з іншими людьми, які мають схожі проблеми. Це знижує рівень тривожності і допомагає подолати соціальну ізоляцію [3].

Реабілітаційні заходи. Постійна участь у логопедичних та психотерапевтичних сесіях, навіть після видимого покращення. Підтримка психологічної стійкості пацієнта через різні методи релаксації, медитації, аутотренінгу. Рекомендоване залучення до активного способу життя з мінімізацією стресових факторів, що можуть спричиняти загострення заїкання [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. М. Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. *Журнал "Перспективи та інновації науки". Серія "Педагогіка", "Психологія", "Медицина".* № 8(42). С. 46-58.

2. Легка черепно-мозкова травма (2020). Реабілітаційний інструментарій / пер. з англ. Роман Шиян. Київ : Наш формат, 2020. 704 с.

3. Лопатинська Н. А., Мельник В. М. (2024) *Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців у системі реабілітації після отриманих бойових травм.* Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія (35(74)). С. 89-94.

4. Породько М. І., Шевчук К. М. (2023) Робота терапевта мови і мовлення у гострому періоді реабілітації. *Науково-методичний журнал "Health & Education".* № 4. С.215-219.

Наталія Красікова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надія Павлик,

докторка педагогічних наук,
професорка кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Реалії сьогодення, повномасштабне вторгнення російської армії в Україну, змушують логопедів шукати нові підходи та шляхи для організації безперервності корекційно-розвиваючого навчання з дітьми з порушенням мовлення. Виклики воєнного часу приводять до зростання стресових ситуацій, які негативно впливають на навчання дітей, що перебувають у емоційно вразливому становищі під час війни.

Емоційна напруга і нестабільність навколишнього середовища під час війни продукують умови для виникнення різноманітних фізичних та емоційних обмежень, що ускладнюють корекцію мовленнєвого розвитку дітей [4, с. 226]. Воєнні дії можуть спричинити або збільшити логопедичні проблеми у дітей через потрясіння, травму та змінені життєві обставини. Через військовий стан в країні у дітей можуть виникати логопедичні розлади, зокрема, такі, як затримка мовленнєвого розвитку, дизартрія, заїкання, афазія, алалія або мовна апраксія [2].

Для подолання усіх цих труднощів логопедам на допомогу приходять комп'ютерні інноваційні методи та технології, які відіграють важливу роль у корекції, навчанні та стимулюванні мовленнєвого розвитку дітей-логопатів під час воєнного стану. Комп'ютерні технології при застосуванні їх у логопедичній діяльності дають змогу забезпечити індивідуальний підхід, який орієнтований на покращення комунікативних навичок дітей, створення сприятливого лінгвістичного середовища та зниження стресу в контексті загроз війни [3].

Універсальність комп'ютерних засобів навчання дозволяє логопеду підтримувати стійкий інтерес дітей до навчання, тому що час корекції мовлення є досить тривалим і важким. Вони здатні оживити нелегкий процес корекції та навчання за

рахунок новизни, реалістичності і динамічного зображення, сприяти зниженню тривожності, відволікати дітей від реалій сьогодення.

Використання комп'ютерних технологій у логопедичній діяльності під час воєнного стану відкриває нові можливості та перспективи у навчанні дітей з порушеннями мовлення. Це зумовлено перевагами: наявність зворотного зв'язку для дитини; встановлення емоційного контакту з дитиною; створення індивідуального підходу до кожної дитини; вибір, дозованість і контроль використання різноманітних електронних ресурсів, інтерактивних ігор, відеоматеріалів з якісним дидактичним матеріалом для подолання мовних порушень.

Застосування комп'ютерних технологій, крім перерахованих вище позитивних моментів, дає можливість розвивати координацію рухових, зорових і слухових аналізаторів при виконанні завдань на комп'ютері, включаючи елементи гри в процес корекції мовленнєвих порушень, роблячи його яскравішим, зрозумілішим і цікавішим [1].

Комп'ютерні технології дозволяють логопедам самостійно створювати та використовувати мультимедійні презентації, інтерактивні ігрові вправи та завдання з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей, а також освітніх потреб кожної дитини та всієї групи дітей зокрема.

Ось деякі сайти та програми, які можна використовувати у практичній діяльності логопеда: Learning Apps, Learning UA, Всеосвіта, Wordwall, Twinkl PowerPoint. Вони є незамінними помічниками для створення інтерактивних ігор, презентацій, які включають ілюстрації, анімації та звукові ефекти, що допомагає утримувати увагу дітей та робить заняття цікавими. Означені ресурси дозволяють вирішити такі логопедичні завдання, як: корекція порушення мовленнєвого дихання, усунення недоліків звуковимови, формування фонематичного слуху, розвиток граматично правильного зв'язного мовлення.

Застосування комп'ютерних технологій дозволяє ефективно стимулювати мовленнєвий розвиток та забезпечити доступ до освіти, незважаючи на складні умови воєнного часу. Потрібно також враховувати, що воєнні конфлікти часто призводять до переривання навчального процесу та змін в соціальному середовищі дітей, що може обмежити їхню можливість отримати доступ до якісної освіти та корекції мовленнєвих порушень [3].

Упровадження у логопедичну діяльність комп'ютерних технологій дає можливість організувати онлайн навчання у

зручний для всіх час, враховуючи воєнні дії, а також активно залучити до корекції мовленнєвих порушень батьків. Адже і сімейна підтримка, і професійна допомога логопедів сприяють створенню стійкого соціального середовища, що створює умови для корекції та розвитку мовлення дітей в умовах воєнного стану.

Використання різноманітних інтерактивних комп'ютерних технологій у логопедичній діяльності, спрямованих на зниження негативного впливу воєнних дій на території нашої країни, сприяють формуванню психічного здоров'я, корекції та розвитку всіх сторін мовленнєвої діяльності й пристосуванню дітей до соціального середовища під час війни.

Отже, для вдалого подолання мовленнєвих порушень у дітей, забезпечення їх усестороннього індивідуального розвитку в умовах воєнного часу необхідно застосовувати не лише традиційні форми навчання, але й активно використовувати інноваційні комп'ютерні технології у логопедичній діяльності, щоб забезпечити цікаве, безпечне та стабільне навчальне середовище, яке допомагає дітям з порушенням мовлення значно поліпшити формування їх мовленнєвих компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихристюк М. І. *Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі*. 2018. С. 15-18.
2. Кисличенко В. А. *Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення*. Логопедія. 2015. № 6. С. 24-30.
3. Потапюк А. М., Лінник Б. В. *Вплив воєнного конфлікту на розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами: виклики та стратегії підтримки*. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 1(108). Київ : Видво СНУ ім. В. Даля, 2024.
4. Потапюк А. М., Лінник Б. В. *Розвиток та впровадження інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання: виклики та перспективи*. Управління ресурсним забезпеченням господарської діяльності підприємств реального сектору економіки: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції, 23 листопада 2023 р. Полтава: ПДАУ, 2023. С. 236-238.

Наталія Мацейко,

старша викладачка

кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

РИЗИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Професійне вигорання є однією із фундаментальних проблем сучасності, що належить до феноменів особистісної деформації і є спектром негативних психоемоційних переживань, пов'язаних зі стресами у професійній діяльності. Вигорання призводить до серйозних змін психологічної організації внутрішнього світу людини і, як наслідок, – регресу у професійному розвитку, втрати мотивації, здатності до конструктивної командної роботи та комунікації, унеможливорює задоволеність життям і збереження психічного (ментального) здоров'я в цілому.

Проблема професійного вигорання притаманна для всіх представників соціономічних професій, підґрунтя діяльності яких становить спілкування типу “людина-людина”, і, відповідно, пред'являються високі вимоги до психологічної стійкості в ситуаціях ділового спілкування. Серед цього переліку чільне місце посідає професія соціального працівника, що обумовлено насамперед поліфункціональністю його професійної діяльності, емоційною насиченістю професійної комунікації, складністю контингенту клієнтів, високим рівнем соціальної відповідальності перед суспільством тощо.

Надпотужним зовнішнім чинником розвитку синдрому професійного вигорання соціальних працівників стало повномасштабне вторгнення РФ на територію України та глибока гуманітарна криза в країні, спричинена наслідками тривалих воєнних дій. Саме соціальні працівники, поряд із волонтерами, медиками, рятувальниками, знаходяться на передовій лінії підтримки постраждалого населення. Робота в екстремальних умовах, яка передбачає надмірне нерегламентоване розширення кола професійних зобов'язань, нової інформації та алгоритмів дій, збільшення кількості клієнтів, які потребують екстреного (кризового) втручання, що супроводжується постійним відчуттям небезпеки, емоційної напруженості, невизначеності та загальної безпорадності перед

обличчям масштабних трагедій, призводить до ескалації професійного вигорання фахівців.

Феномен професійного вигорання став предметом численних досліджень як закордонних (A. Brodsky, C. Cherniss, T. Cox, E. Edelwich, H. Freudenberger, A. Griffiths, S. Jackson, M. Leiter, C. Maslach, V. Schaufeli), так і вітчизняних дослідників (В. Бобрицька, Т. Зайчикова, С. Максменко, С. Мащак, Н. Перхайло, Г. Рідкодубська, О. Романовська), чії висновки теоретичних та емпіричних пошуків є важливими для розуміння його сутності, чинників формування, наслідків для працівників соціономічних професій, зокрема соціальних працівників. Проблему превенції професійного вигорання розглянули О. Главацька, А. Петрасюк, Т. Скорик, Ю. Жогно, Т. Форманюк тощо.

Мета статті - проаналізувати ризики професійного вигорання соціальних працівників в умовах війни, обґрунтувати необхідність розробки ефективних стратегій попередження і подолання наслідків даного явища з урахуванням реалій сучасності.

У науковій літературі термін "вигорання" (англ. "burnout" – згорання, вигорання) розглядається як особливий вид психологічного захисту людини, що характеризується змінами в когнітивній, емоційній, поведінковій сферах особистості, які виникають внаслідок виконання нею професійних функцій (Freudenberger, 1974) [3]; психологічний синдром, спричинений тривалою відповідною реакцією організму на хронічні емоційні й міжособистісні чинники у професійному середовищі, що включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукацію особистих досягнень (Maslach & Jackson, 1976) [4; 5]; процес руйнування мрій і прагнень, прогресуюча втрата ідеалізму й ентузіазму у зв'язку зі специфічними умовами праці ("крах ілюзій") (Edelwich & Brodsky, 1980) [1].

Соціальні працівники, діяльність яких спрямована на розв'язання важливих завдань державної соціальної політики, створення сприятливих умов для розвитку та соціалізації особистості, надання комплексної підтримки вразливим групам населення у розв'язанні типових соціальних проблем шляхом стимулювання їх до активної життєдіяльності через актуалізацію потенційних можливостей (ресурсів), знаходяться у категорії підвищеного ризику переживання синдрому професійного вигорання, що обумовлено специфікою роботи у соціальній сфері. Чинниками ризику виступають насамперед:

- поліфункціональний характер діяльності, що передбачає виконання соціальним працівником широкого спектру професійних функцій [15];
- високі вимоги до психологічної стійкості в ситуаціях ділового спілкування, комунікативної толерантності;
- кількість і щільність міжособистісних контактів (як у взаємодії з клієнтами, так і колегами - зокрема у контексті міжвідомчої взаємодії);
- складність контингенту клієнтів, які мають специфічні потреби і проблеми, які зазвичай потребують комплексного підходу до їх вирішення - так звані “групи вразливості” (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування; особи з інвалідністю; громадяни похилого віку; постраждалі від насильства; особи, що відбували покарання у місцях позбавлення волі тощо);
- глибина взаємодії з проблемою клієнта - професійна діяльність соціального працівника потребує глибокого розуміння проблем клієнта з урахуванням його індивідуальної картини світу, світоглядних орієнтирів і життєвого досвіду, який здебільшого є травматичним, занурення у його повсякденне життя;
- відсутність можливості відслідковувати позитивні зміни у вирішенні проблемної ситуації клієнта й оцінювати результати власної діяльності у близькій перспективі;
- високі вимоги до рівня компетентності, професійних та особистісно значущих рис соціального працівника [15];
- відсутність конкурентної заробітної плати, недостатній престиж професії на ринку праці і визнання її соціальної значущості на державному рівні, що обумовлює високий відсоток плинності кадрів як серед молодих, так і серед досвідчених, висококваліфікованих спеціалістів з багаторічним досвідом діяльності.

Повномасштабна війна посилює вже існуючі ризики, оскільки саме соціальні працівники є одними з ключових суб'єктів надання допомоги і підтримки постраждалому населенню. Проте, фахівці активізувалися і продовжують адаптувати професійну діяльність до нових реалій сучасності [9].

Наразі соціальні працівники пріоритетно опікуються питаннями: забезпечення базових потреб постраждалого внаслідок воєнних дій населення (пошук тимчасового житла, забезпечення продуктовими наборами, одягом, засобами

гігієни, медикаментами); надання соціально-психологічної підтримки людям, які пережили досвід травмувальних подій; сприяння інтеграції внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у приймаючі громади, організації запровадження адаптаційних програм [11; 12]; реабілітації та реінтеграції ветеранів війни до цивільного життя [13]; координування процесу евакуації вразливих категорій громадян до безпечних територій; консультування населення з окремих аспектів соціального забезпечення (надання інформації про доступні ресурси та послуги, допомога в оформленні документів і пільг тощо), здійснення їх правового захисту та представництва інтересів (соціальна адвокація) тощо.

Головними викликами для професійної діяльності соціальних працівників в умовах війни стали:

- постійне відчуття небезпеки, психологічного тиску, психоемоційної нестабільності;
- відсутність безпечних умов праці (укриттів) та базових матеріально-технічних можливостей, необхідних для здійснення професійних функцій, пов'язаних з релокацією організацій на більш безпечні території, блекаутами тощо;
- необхідність приймати швидкі та відповідальні рішення, працювати в екстремальних умовах;
- збільшення робочого навантаження, понаднормова праця;
- поява нових вразливих груп громадян численних за своєю кількістю (внутрішньо переміщені особи, учасники бойових дій, ветерани війни тощо), і, відповідно, — відсутність уніфікованих підходів до оцінки їхніх потреб й надання допомоги, внаслідок чого запропоновані послуги достатньо часто не відповідають реальним потребам їх отримувачів (Лукашенко, 2018; Колісніченко, 2018; Криницька, 2021);
- відсутність необхідних знань, можливостей підвищення професійної компетентності у питаннях роботи з травмою війни, нав'язливими станами та тривожними розладами різного ступеня прояву, насильницькою й адиктивною поведінкою, суїцидальними схильностями тощо (Бриндіков, 2018; Дуля, 2020);
- відсутність достатньої ресурсної підтримки фахівців, зокрема у супервізійних групах [9; 10; 16].

Окремим важливим чинником розвитку професійного вигорання соціальних працівників в умовах війни є досвід переживання так званої спільної травмівної реальності (Keinan-

Коп, 1998), спільної травми (Dekel, Rachel & Baum, Nehami, 2010). Спільна травмівна реальність - феномен, який позначає досвід переживання фахівцем тих самих травмівних подій, загроз і труднощів, що і клієнти, яким він надає допомогу, зважаючи на чинник проживання в одній громаді. Цей термін все частіше використовують для відображення унікального впливу травми на людину, яка одночасно є як особистою, так і професійною.

Досвід переживання соціальними працівниками спільної травмівної реальності супроводжується відчуттям того, що професійні питання проникають в їхній особистий простір, водночас, сильне занепокоєння, страх і тривога щодо власної сім'ї пропорційно впливає на зниження їхньої працездатності як фахівця. Фактично відбувається розмивання меж між особистим та професійним світом соціального працівника, що призводить до порушення психоемоційної рівноваги і виснаження. Фахівцеві доводиться маневрувати між двома важливими складовими свого життя, уміло вирішувати конфлікти, які виникають у процесі цього балансування - (Baum, 2012).

Досвід проживання спільної травмівної реальності відображається у суперечливих проявах вразливості. Зокрема соціальні працівники, які зазнали впливу ситуацій надзвичайного характеру, до яких відносимо і воєнні дії, у межах дослідження проведеного Lemieux & Plummer (2010), повідомляли про втрату емпатії, дистрес, прояви посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та депресії, апатичність, байдужість, схильність до адикцій. На противагу цьому, як відзначає Bauwens & Tosone, ряд фахівців пов'язує спільну травму з підвищеним рівнем співчуття, емоційної близькості з клієнтом та глибоким зануренням у професійну роль [6].

Отже, вищеперераховані чинники посилюють ризики виникнення професійного вигорання соціальних працівників у майбутньому. Розуміння цих аспектів професійної діяльності слугує поштовхом для розробки дієвих стратегій підтримки соціальних працівників в умовах війни, що сприятимуть збереженню їх професійної ефективності, психосоціального здоров'я та благополуччя в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Edelwich E., Brodsky A. Stages of Disillusionment in the Helping Professions. N. Y., 1980. 123 p.
2. Evaluating the Role of Hans Selye in the Modern History of Stress. National Library of Medicine: вебсайт. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK349158/> (дата звернення: 22.09.2024).
3. Freudenberger H. J. *Staff burn-out. Journal of Social Issues.* 1974. 30. P. 159-166.
4. Maslach C. A. Multidimensional Theory of Burnout. Theories of Organizational Stress, Oxford, 1994. 280 p.
5. Maslach C. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1997. 156 p.
6. Tosone C., Nuttman-Shwartz O., Stephens T. Shared trauma: When the professional is personal. *Clinical Social Work Journal.* 2012. 40(2), P. 231-239.
7. Бартків О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до мультидисциплінарної взаємодії. *Педагогічний часопис Волині. Розділ III. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти і соціальної роботи.* № 2 (5), 2017. С.113-118.
8. Бегун-Трачук Л.О. Дослідження професійного та емоційного вигорання у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2020. № 5. С. 128-133.
9. Бутиліна О. В., Бугай К. Є. Професійне вигорання фахівців із соціальної роботи в умовах воєнного стану. *SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи.* 2022, № 12. С. 24-32. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-03> (дата звернення: 02.10.2024).
10. Євдокимова І. А. Соціальна робота в Україні: тенденції розвитку й проблеми в довоєнний період та в умовах війни з Росією. *SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи.* 2022, № 12. С. 6-13.
11. Міністерство з питань реінтеграція тимчасово окупованих територій України: підсумки 2022 року: аналітичний звіт. URL: <https://minre.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/prezentacziya-za-2022-rik-5-nova.pdf> (дата звернення 09.10.2024).

12. Міністерство соціальної політики: вебсайт. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html> (дата звернення: 10.10.2024).

13. Міністерство у справах ветеранів України: вебсайт. URL: <https://mva.gov.ua> (дата звернення: 01.10.2024).

14. Перхайло Н.А. Попередження професійного вигорання майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць “Педагогіка та психологія”*. 2016. Вип. 55. С. 202-210.

15. Про затвердження Випуску 80 “Соціальні послуги Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників: наказ Міністерства соціальної політики України від 29 берез. 2017 р. № 518. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#Text> (дата звернення: 25.09.2024).

16. Соціальні послуги в умовах війни: нові зміни та виклики. Незалежний український аналітичний центр “Лабораторія законодавчих ініціатив”: вебсайт. URL: <https://parlament.org.ua/analytics/soczialni-poslugu-v-umovah-vijny-novi-zminy-ta-vyklyku/> (дата звернення: 30.09.2024).

Юлія Мельнікова,

кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри української мови та журналістики
Бердянського державного педагогічного університету

ПРАВОЗАХИСНА ПІДТРИМКА УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТОК У ГРУЗІЇ

Правозахисну діяльність практикували в українському суспільстві доволі давно, хоча активніше вона стала розвиватися після Революції гідності. Предметом діяльності правозахисників є цінності прав людини - рівність, справедливість, свобода, повага до особистості, а також інформаційна підтримка вразливих категорій.

Від моменту повномасштабного вторгнення українське суспільство загалом стало більш вразливим, а до традиційних груп (людей з інвалідністю, безхатьків, ЛГБТ+Q-персон, маломобільних груп, людей похилого віку тощо) додалися і нові - чутливі, незахищені, непочуті. Зросла кількість людей, які стали внутрішньо переміщеними особами, вимушеними мігрантами, біженцями; потребують уваги громадяни, які залишилися на окупованій території.

Війна зашкодила усім соціально вразливим категоріям. Життя на окупованих територіях - це постійна загроза тиску, обмеження в доступі до медицини, освіти, інших життєвих потреб, відсутність правового захисту, тиск та переслідування за громадянську позицію, ризик насильства або фізичного знищення.

Мігранти та біженці, які вже перебувають у кризовій ситуації, додатково потерпають від втрати родичів або неможливості з ними побачитися, майна та правового статусу.

Громадяни, які перебувають у зоні бойових дій, потерпають не тільки від постійної небезпеки через обстріли та загрози життю, вони також обмежені у доступі до важливо життєвих послуг.

Найбільш вразливою категорією під час війни вважають дітей, оскільки вони сильніше, ніж дорослі, переживають руйнування звичного їм укладу життя - втрату рідних, друзів і однокласників, звичного кола спілкування. Діти, як і доросле населення, мають обмежений доступ до основних послуг, зокрема медицини та освіти. Вони самі можуть бути об'єктами

або свідками насильства, руйнувань, поранень та вбивств, що призводить до їх травматизації.

Жінки часто стають жертвами сексуального насильства і знущань під час війни, зазнають дискримінації та позбавлення прав. На жінок покладається додаткове навантаження, оскільки здебільшого вони несуть відповідальність не тільки за своє життя, а й за життя і безпеку дітей або літніх родичів.

Усі ці вразливі групи потребують спеціального захисту під час війни. Підтримку людей та надання їм допомоги забезпечують міжнародні гуманітарні та громадські організації.

Солідаризуємося з думкою А. Рудченко та К. Шендеровського, що "міграція є складною людською драмою та трагедією, що розміщується між суворими суперечностями сучасної політики, економіки, культури, права та соціальної відчуженості більше, ніж соціальної солідарності. Мігранти - "не головний біль" суспільства, а вразлива соціальна група будь-якої країни" [1, с. 157].

Згідно з даними Агентства ООН в Грузії станом на листопад 2022 року на територію країни вїхало 182 тис. українців. На кінець 2023 року тут перебувало від 26 до 28 тис. українських громадян. Ця цифра не є сталою, оскільки відбувається постійна ротація. Частина громадян України після декількох місяців перебування у Сакартвело вирішує змінити місце проживання і переміщується у країни Західної Європи, США і Канаду або повертається додому, в Україну. За словами тимчасово повіреного у справах України в Грузії А. Касьянова, "несприятливим для більш тривалого перебування українців у Грузії фактором є різке зростання цін, як на оренду житла, так і на продукти харчування та товари повсякденного вжитку, зокрема через аномальну кількість росіян" [2].

Правозахисні ініціативи, які впроваджують у Сакартвело як державні, так і неурядові та волонтерські організації, мають різноманітні напрямки, які охоплюють основні життєво важливі сфери. Надається юридична підтримка, притулок, забезпечення продуктами харчування та предметами першої необхідності, соціальна, гуманітарна, психологічна допомога, медичні та освітні послуги для дітей і дорослих, працевлаштування, соціалізація, культурні розваги та відпочинок.

Так, безкоштовні юридичні консультації пропонують Chargeishvili Law Inn, JG Counselors, "Права Грузії, Центр прав

людини, юридична консультація для жінок "Сафарі", Гаряча лінія служби правової допомоги, онлайн консультація українською мовою. Основним органом, який відповідає за процедуру надання притулку, є Департамент міграції Міністерства внутрішніх справ Грузії, а отримання гуманітарного статусу або статусу біженця координує Управління Верховного комісара ООН у справах біженців та організація "Права Грузії".

Державна підтримка з березня 2022 року полягала у запровадженні фінансової допомоги українським громадянам, безкоштовного пересування громадським транспортом, надання тимчасового притулку в готелях найбільших міст Сакартвело, безкоштовного відвідування зоопарку та муніципальних музеїв і басейнів, відкриття в публічних школах Тбілісі і Батумі чотирьох українських секторів, де навчають понад півтори тисячі дітей з України за чинними українськими програмами, безкоштовного навчання дітей у державних дитячих садках.

Відповідно до класифікації прав людини, яку надала Т. Коваль, зосередимося на соціальних, які полягають у забезпеченні мінімальної можливості "нормального фізичного існування людини у суспільстві" [3, с. 14] і соціально-педагогічних, які включають надання доступу до якісної освіти, соціальну інтеграцію та розвиток громад і волонтерських рухів, психологічну підтримку, підвищення професійних навичок.

Як ми зазначали вище, підтримці жінок приділяють особливу увагу, оскільки серед вимушених мігрантів із України кількість чоловіків складає 7-8%, решта - жінки і діти.

Серед організацій, зосереджених на впровадженні спочатку адаптаційних, а потім й інтеграційних заходів, можемо виділити Громадську організацію "Міжнародна агенція сучасного розвитку "Відродження", Українсько-грузинську платформу, освітньо-розвивальний центр "Happy Space" під патронатом міжнародної організації "World Vision".

Основні соціально-педагогічні ініціативи зосереджуються на підвищенні професійних навичок і на психологічній підтримці жінок-мігранток та дітей. Вивчення грузинської та англійської мов, проведення тренінгів із професійного розвитку, консультацій щодо вибору кар'єри та сприяння працевлаштуванню допомагають українським мігрантам покращити своє матеріальне становище та забезпечити соціальний захист. Професійні курси (манікюр, педикюр,

масаж), арт-терапевтичні заняття (в'язання, бісероплетіння, виготовлення ляльок-мотанок, кераміка, малювання в техніці ебру), тренінг-курси, курси самореалізації, подолання стресу та підвищення життєстійкості, психологічної самопомоги, організація дозвілля і навчання дітей різного віку, курси з медіаграмотності для жінок і дітей, зустрічі "Під лампою", спілкування з однодумцями і лідерами думок, українськими письменниками, музикантами – далеко не повний перелік активностей. Загалом діяльність цих організацій потребує глибшого аналізу і стане предметом вивчення у наступних публікаціях.

У межах Школи адвокатури для громадських лідерів в Україні та Сакартвело, яка діє за співпраці між громадською організацією "Світ Толерантності" (Сакартвело) і громадською організацією "Вектор Прав Людини" (Україна), проведені тренінги з правозахисної діяльності та додаткові активності з цього напрямку.

Просування правозахисних наративів потребує правильного вибору майданчику, на якому цільова аудиторія може бути залученою найповніше. Для мігрантів, які перебувають за межами країни походження, традиційні медіа не завжди релевантні, оскільки більшість з них не володіє мовою країни перебування. У Грузії для українських мігрантів такими майданчиками є спеціалізовані телеграм-канали та сторінки організацій у соціальних мережах. Повідомлення здебільшого публікують саме тут для найширшого охоплення цільової аудиторії.

Отже, правозахисні ініціативи підтримують жінок, які стали вимушеними мігрантками, у соціалізації та інтеграції в нове культурне середовище, сприяють подоланню бар'єрів та обмежень до освіти, можливостей працевлаштування, допомагають подолати дискримінацію та підтримують їхні права і свободи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудченко А., Шендеровський К. Права людини та передумови висвітлення українськими журналістами медіатем мігрантів, шукачів притулку, біженців, внутрішніх переселенців / Права людини та мас-медіа в Україні : Збірник конспектів лекцій. Київ : Інститут журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка. 2018. 260 с.

2. Касьянов А. Як Грузія допомагає Україні і де залишаються проблеми. URL : <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2023/01/9/7153757/>

3. Коваль Т. Сучасна концепція прав людини як підґрунтя медіадіяльності в Україні / Права людини та мас-медіа в Україні : Збірник конспектів лекцій. Київ : Інститут журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка. 2018. 260 с.

Надія Сеньовська,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету ім. В. Гнатюка

Ірина Нестайко,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету ім. В. Гнатюка

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІЗНИХ АСПЕКТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
УКРАЇНИ**

Наша нація може нормально функціонувати, бути "видимою" на міжнародній арені лише за умови наявності свідомих громадян, готових стати на захист та утвердження держави. Тому такою важливою є реорганізація процесу підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері освіти, що передбачає зміщення акцентів на патріотичне виховання здобувачів, спрямоване на формування певних цінностей. Таким чином, робота з дітьми та молоддю в Україні має бути глибинно переосмислена для "посилення патріотичного виховання дітей та молоді - формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей" [2, с. 102].

Сучасне патріотичне виховання зараз визначають як "планомірну виховну діяльність, спрямовану на формування в учнівства національної самоідентичності й патріотизму" [1, с. 7]. Воно передбачає "розвиток любові до своєї країни, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальності за природу; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини; прагнення праці на благо рідної країни, її народу" [2, с. 102]. У цьому сенсі можна виокремити дві основні тенденції в освітньому процесі: "потребу чіткіше сфокусуватися на патріотичному вихованні малих та юних українців; необхідність переглянути основні підходи до такої діяльності" [3, с. 471].

Для того, щоб описати з науково-педагогічних позицій процес патріотичного виховання у закладах освіти України, варто використовувати стандартний комплекс методів педагогічного дослідження, враховуючи особливості сучасного життя у нашій державі.

1. Теоретичні методи. Аналізуючи висновки й гіпотези науковців та педагогів-практиків, обирати ті з них, котрі опубліковані починаючи з березня 2022. Така рекомендація зумовлюється тією обставиною, що після повномасштабного вторгнення позиція багатьох людей змінилася. Зокрема, нарешті активно заговорили про недопустимість толерування проросійських настроїв, про те, що патріотичне виховання має мати практичне спрямування, почали акцентувати на тому, що на цей процес заклад освіти зобов'язаний витратити достатньо часу і тут неприпустимі ніякі спекуляції.

2. Емпіричні методи. Зважаючи на поширення цифрових технологій, різні опитування, анкетування та тестування доцільно проводити онлайн (сервіси GoogleForms, Mentimeter, Typeform, SurveyGizmo, OnlineTestPad, MySurveyLab тощо). Це економить час як науковців, так і суб'єктів дослідження, крім того, різні програми дають можливість швидко обробити й цікаво презентувати результати.

3. Експериментальні методи. Тут багато залежить від самої фізичної можливості організувати педагогічний експеримент. Чимало закладів загальної середньої освіти не працюють через воєнні дії, котрі несуть безпосередню загрозу учасникам освітнього процесу. Частина постійно працює онлайн і там є своя специфіка стосовно можливості досліджень. Навіть ті школи, які мають можливість організувати освітній процес в офлайн-форматі та майже без збоїв (виключаючи повітряні тривоги, відсутність електроенергії тощо), не можуть прогнозувати своєї роботи (скажімо, приміщення, котре ще вчора функціонувало, наступного ж дня може бути знищене російськими ракетами).

4. Методи математичної статистики. Без особливих змін. Хіба що може бути утруднений доступ до спеціального програмного забезпечення чи консультантів, враховуючи обмеження воєнного часу.

Таким чином, сучасна фахова підготовка та підвищення кваліфікації фахівців сфери освіти потребує включення в цей процес знань та навичок стосовно здійснення педагогічних

досліджень у сфері патріотичного виховання як важливого аспекту формування громадян сильної незалежної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.

2. Марченко Я. Виховання патріотизму в дітей як актуальна проблема сучасного виховання. *Інструментарій виховання в сучасних закладах освіти: реалізація творчих і соціально значущих програм, проєктів: зб. матер. наук.-практ. конф.* Київ. 2022. С. 101–106. <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2022/04/Zbirnyk-tez-konf.-28.04.2022.pdf#page=101>

3. Senovska N. Nestaiko I. Psychoanalysis and patriotic education in modern Ukrainian pedagogy. *Modern approaches to ensuring sustainable development. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko.* The University of Technology in Katowice Press, 2023. С. 469–477. <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/33ba92a74a7c70f8ce3859b114f45150.pdf>

Наталія Сидорченко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Тургенєва,

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

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У сучасному світі питання стресу та стресостійкості набули особливого значення, оскільки прискорений темп життя, зростання інформаційного навантаження та соціально-економічні виклики стали невід'ємними складовими буття людини. Особливо вразливою категорією є діти та підлітки, зокрема учні закладів загальної середньої освіти, оскільки період їхнього розвитку супроводжується значним психоемоційним навантаженням. Шкільне середовище, соціальні взаємини, навчальний тиск та необхідність адаптуватися до швидкозмінного суспільства часто виступають потужними стресорами для дітей, що підвищує ризик виникнення психоемоційної нестабільності та інших негативних наслідків для їхнього здоров'я та добробуту.

Психологічні дослідження свідчать, що стрес може негативно впливати на психічне здоров'я учнів, зокрема спричиняти тривожність, депресію, зниження мотивації та успішності, а також сприяти виникненню конфліктних ситуацій. Низький рівень стресостійкості підвищує вразливість школярів до негативних життєвих ситуацій, знижуючи їхню здатність ефективно справлятися з викликами та проблемами.

У зв'язку з цим, розвиток стресостійкості у дітей та підлітків стає необхідною умовою не лише для забезпечення їхнього емоційного благополуччя, але й для ефективного навчання та соціалізації. Освітні заклади повинні впроваджувати ефективні методи підтримки учнів, серед яких важливу роль відіграє арт-терапія як інструмент емоційної саморегуляції.

У сучасній науковій літературі спостерігається зростання інтересу до вивчення стресостійкості. Якщо раніше цей

феномен досліджувався окремо через різні його прояви, то нині він вивчається більш комплексно. Дослідники визначають стресостійкість як інтегративну властивість особистості (А. Боднар, Н. Макаренко), аналізуючи її розвиток з урахуванням вікових особливостей (Л. Картенсен, В. Мозговий, О. Полякова). Підкреслюється, що здатність до саморегуляції стресу активується через внутрішній потенціал особистості, що сприяє ефективному подоланню складних життєвих ситуацій (Н. Бамбурак). Крім того, копінг-стратегії, які включають когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, є важливими інструментами для адаптації до стресових обставин (Є. Кузнєцова, Н. Родіна, Т. Ткачук).

Для розуміння того, як формувати стресостійкість у дітей та підлітків, важливо глибше дослідити явище стресу, його природу та вплив на організм і психіку. Розуміння механізмів стресу допомагає усвідомити, чому стресостійкість є важливою характеристикою, особливо в умовах сучасного шкільного середовища. Тому доцільно звернутися до основних аспектів стресу, його сутності, а також фізіологічних та психологічних проявів.

Стрес є природною реакцією організму на фізичні або психологічні подразники, відомі як стресори. Вперше поняття "стрес" було введено Гансом Сельє у 1936 році, який визначив його як неспецифічну відповідь організму на будь-який вплив, що порушує його фізіологічну рівновагу. Стресові реакції включають фізіологічні зміни, такі як підвищення рівня гормонів стресу (адреналіну, кортизолу), збільшення частоти серцевих скорочень, посилення дихання, і виникають з метою мобілізації ресурсів організму у відповідь на загрози або труднощі [3, с. 113].

Психологічний стрес виникає внаслідок емоційних або когнітивних переживань, пов'язаних із ситуаціями, що сприймаються як загрозливі, небезпечні чи складні. Стрес може бути як позитивним (еустрес), який мотивує до дій та стимулює розвиток, так і негативним (дистрес), що пригнічує і може спричиняти емоційні та фізичні розлади [3, с. 111].

Стрес є невід'ємною частиною життя людини. Короткочасний стрес може бути корисним для підвищення концентрації та активації організму. Проте тривалий або надмірний стрес може мати серйозні наслідки для фізичного та психічного здоров'я, зокрема сприяти виникненню таких

захворювань, як гіпертонія, депресія, тривожні розлади та інші.

Розуміння стресу та його впливу на психічне і фізичне здоров'я є ключовим для усвідомлення критичної важливості формування стресостійкості у дітей та підлітків. Стресостійкість дозволяє учням ефективніше долати виклики, що постають у навчальному процесі та соціальному середовищі. Тому доцільно звернутися до детальнішого розгляду стресостійкості, її складових та особливостей розвитку у молодому віці.

Стресостійкість визначається як здатність особистості ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, зберігаючи емоційну рівновагу, продуктивність та психологічне здоров'я. Вона є інтегративною властивістю особистості, що включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Стресостійкість дозволяє людині адаптуватися до змінних умов, ефективно справлятися з викликами та зберігати оптимальний рівень функціонування навіть у складних ситуаціях [1, с. 159].

Формування стресостійкості у дітей та підлітків є особливо важливим, оскільки цей віковий період супроводжується активним психічним, емоційним та соціальним розвитком. Стресостійкість у молодому віці допомагає знизити ризик виникнення негативних емоційних станів, таких як тривожність або депресія, та сприяє кращій адаптації до шкільного життя та соціальних взаємин.

Формування стресостійкості у дітей та підлітків залежить від низки факторів. Важливими є підтримка з боку батьків, педагогів та соціального середовища, розвиток навичок саморегуляції, емоційного інтелекту та когнітивної гнучкості. Значну роль відіграють також фізична активність, здоровий спосіб життя та доступ до психологічної підтримки. Підвищення рівня стресостійкості у цьому віці забезпечує успішну адаптацію до життєвих викликів та збереження психічного здоров'я в майбутньому.

Стресостійкість є важливою складовою психічного благополуччя учнів, оскільки вона дозволяє їм справлятися з викликами шкільного життя, зберігаючи емоційну рівновагу. Формування цієї якості потребує застосування різних методів та підходів. Одним із найбільш ефективних інструментів у розвитку стресостійкості є арт-терапія, яка сприяє подоланню стресу через творчість. Розглянемо, як саме арт-терапія може

сприяти розвитку стресостійкості у школярів та чому вона стає все більш популярною в освітньому середовищі [1; с. 160].

Арт-терапія виступає ефективним інструментом у формуванні стресостійкості учнів, оскільки вона дозволяє дітям та підліткам виражати свої емоції, знижувати напругу та розвивати навички саморегуляції. Творчі методи допомагають учням опрацьовувати стресові ситуації в безпечному середовищі, де вони можуть виражати свої внутрішні переживання без страху осуду. Арт-терапевтичні практики, такі як малювання, ліплення, музична терапія та драматерапія, сприяють зменшенню рівня тривожності та емоційного напруження, що є ключовими аспектами для формування стресостійкості.

Одним із головних механізмів дії арт-терапії є можливість трансформувати негативні емоції в творчий процес. Наприклад, малювання дозволяє дітям візуалізувати свої страхи або стресові ситуації, що сприяє кращому усвідомленню власних емоцій та пошуку способів їх контролю. Ліплення або робота з іншими матеріалами сприяє фізичній релаксації, що позитивно впливає на емоційний стан.

Арт-терапія сприяє розвитку навичок саморегуляції та самоконтролю, які є важливими компонентами стресостійкості. Під час творчого процесу учні навчаються керувати своїми емоціями, переключати увагу на позитивні аспекти ситуації та знаходити нові рішення проблем. Це сприяє розвитку стратегій подолання стресу (копінг-стратегій), які допомагають дітям адаптуватися до складних обставин [2, с. 297].

Арт-терапевтичні методи є універсальними та доступними, що робить їх ідеальним інструментом для використання в освітніх закладах. Ці методи не потребують спеціальних художніх здібностей, тому кожен учень може брати участь у таких заняттях та отримувати від них користь. Регулярне використання арт-терапії в школах сприяє створенню емоційно сприятливого середовища, підвищує рівень стресостійкості учнів та допомагає їм зберігати психологічну рівновагу навіть у складних ситуаціях.

Практичне впровадження арт-терапії у шкільну програму є ефективним засобом підтримки психічного здоров'я учнів та формування їхньої стресостійкості. Арт-терапія дозволяє учням виражати свої емоції через творчі засоби, що сприяє зниженню напруги та покращенню емоційного стану [2, с. 299].

Першим кроком до впровадження арт-терапії в шкільне життя є інтеграція цих методів у навчальну програму. Це

можна реалізувати через спеціальні уроки мистецтва або в рамках занять з психології чи виховних годин. Важливо, щоб арт-терапевтичні вправи були органічно поєднані із загальною метою навчання, спрямованою на розвиток особистісних якостей, зокрема емоційної грамотності, саморегуляції та адаптивності.

Для ефективного застосування арт-терапії важливо створити у школі безпечне та комфортне середовище, де учні зможуть вільно виражати свої емоції. Таке середовище можна організувати у спеціально облаштованих класах або позашкільних гуртках, де діти матимуть можливість малювати, ліпити, працювати з різними матеріалами та займатися музичною або драматичною терапією. Важливу роль у цьому процесі відіграють педагоги та психологи, які повинні володіти навичками проведення арт-терапевтичних занять.

Особливу увагу слід приділяти індивідуальним та груповим арт-терапевтичним заняттям. Індивідуальні сесії дозволяють учням глибше опрацювати власні емоційні проблеми та стресові ситуації, тоді як групові заняття сприяють соціальній інтеграції, покращенню комунікативних навичок та отриманню емоційної підтримки від однолітків. Арт-терапія може бути також використана як частина загальних програм профілактики стресу та емоційного вигорання серед учнів [2, с. 301].

Таким чином, регулярне проведення арт-терапевтичних занять у школах допомагає не лише знижувати рівень стресу у дітей, але й розвивати їхню стресостійкість, самосвідомість та емоційну регуляцію. Це сприяє покращенню загального емоційного клімату в школі та підтримці психічного здоров'я учнів.

Отже, стрес та його негативний вплив на дітей і підлітків є серйозною проблемою сучасного суспільства. Швидкий темп життя, навчальний тиск та соціально-економічні виклики підвищують ризик психоемоційних розладів серед учнів. Формування стресостійкості стає критично важливим для забезпечення їхнього емоційного благополуччя, успішного навчання та соціалізації. Арт-терапія виступає ефективним інструментом у цьому процесі, оскільки сприяє розвитку навичок саморегуляції, емоційної виразності та адаптації до стресових ситуацій. Впровадження арт-терапевтичних методів у освітні заклади допоможе створити сприятливе середовище для особистісного розвитку учнів та зміцнення їхнього психічного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Н. Підвищення стресостійкості молоді: психологічний ресурс арт-технік. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи* : зб. матер. XXVII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 4 травня 2020 р., Переяслав, 2020. Вип. 27. С. 159-160.
2. Козянчук М. Формування стресостійкості методами арттерапії в умовах воєнного часу. *Інноваційні практики наукової освіти* : матер. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Київ, 6-12 грудня 2023 року. Київ, 2023. С. 296-301.
3. Кравцов Д. Поняття стресу та психологічної стійкості в межах різних теоретичних підходів. *ГАБУТУС. Соціальна психологія. Юридична психологія*. Вип. 18. Т. 1, 2020. С. 112-116.
4. Петренко Ю. Психологічний стрес, його ознаки у дітей та дорослих. *Психологічна допомога : від кризи до ресурсу* : матер. III Всеукр. наук.-практ. форуму з нагоди Всеукр. дня псих., м. Суми, 21-26 квітня 2020 р. Суми, 2020. С. 124-128.
5. Підчасов Є., Чепелева Н. Стресові стани дитини під час війни. *Особистість, Війни*. Харків, 2022. С. 93-95.
6. Харіна О. Основи чинники стресу у підлітків. *Освіта і наука - 2024* : зб. наук. пр. учасників звіт.-наук. конф. студ. та аспір., м. Київ, 9-11 квітня 2024 р. Київ, 2024. С. 257-259.

Наталія Служава,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,

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

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РЕПАТРІАНТІВ В
УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ
ПІДТРИМКИ**

Від початку повномасштабної війни з України виїхало понад 6,7 мільйона громадян. Більшість з них - жінки та діти, які виїжджали у пошуках безпечних умов життя. Проте питання повернення цих громадян та їхньої реінтеграції є критично важливим для соціально-економічного відновлення країни. Відповідно до даних, оприлюднених Управлінням Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), від початку війни за кордон виїхали понад 6,7 млн українців [13].

Важливість поствоєнної соціально-психологічної підтримки репатріантів пов'язана з тим, що багато з них зіткнулися з посттравматичними стресовими розладами (ПТСР), економічними проблемами та соціальною ізоляцією, що потребує спеціальних програм допомоги.

Соціально-психологічна підтримка репатріантів є предметом багатьох досліджень. Наприклад, Т. Ларіна у своїй праці зазначає, що реабілітаційний потенціал особистості є основним чинником відновлення після пережитих травм [7]. О. Малиновська аналізує проблеми інтеграції репатріантів в Україні, наголошуючи на необхідності створення умов для повернення українських громадян та їхнього працевлаштування [3]. Важливим також є досвід країн, які проходили через подібні виклики, таких як Ізраїль, Боснія і Герцеговина, Грузія та інші, де були розроблені програми соціально-психологічної допомоги для репатріантів.

У цьому контексті, метою дослідження є аналіз основних соціально-психологічних проблем, з якими стикаються українські репатріанти, а також визначення ефективних підходів до їх підтримки, заснованих на досвіді інших країн.

Процес повернення репатріантів до України супроводжується численними проблемами, що охоплюють соціальні, психологічні, економічні та культурні аспекти життя. Ці проблеми виникають внаслідок війни, вимушеної міграції, тривалої відсутності в країні та змін, які відбулися в Україні протягом цього часу [3, 4, 5, 6]. Для їхнього успішного повернення та реінтеграції важливо врахувати ключові фактори, які створюють перешкоди на шляху адаптації (табл. 1).

Таблиця 1

Загальний опис проблем репатріантів

Категорія проблем	Опис
Адаптація до нових умов життя в Україні	Репатріанти стикаються з необхідністю адаптуватися до змін, викликаних війною, економічною кризою, політичною нестабільністю та соціальними конфліктами. Руйнування інфраструктури, брак ресурсів та нестабільність додають стресу під час інтеграції до змінених умов життя. Екологічні проблеми, спричинені війною, також ускладнюють процес адаптації.
Відновлення прав і доступу до послуг	Війна та вимушена міграція часто призводять до втрати документів, майна та прав. Поверненці стикаються з труднощами у відновленні паспортів, свідоцтв про народження, права власності. Крім того, доступ до медичних, соціальних та юридичних послуг є обмеженим через зруйновану інфраструктуру та недостатнє фінансування соціальних програм.
Інтеграція в суспільство	Репатріанти можуть зустрічатися з різними реакціями з боку суспільства: від співчуття до ворожості або дискримінації, що створює труднощі в процесі соціалізації та відновлення соціальних зв'язків. Соціальна ізоляція та втрата підтримки можуть погіршити процес реінтеграції та викликати відчуття самотності й відчуження.
Збереження культурної ідентичності	Тривала міграція часто призводить до втрати культурних цінностей та ідентичності. Репатріанти можуть почуватися відірваними від української культури через тривалий вплив іноземної культури. Цей процес ускладнюється акультурацією або асиміляцією в іншій країні, що може призвести до кризи ідентичності та втрати зв'язку з рідною культурою.
Психологічні проблеми	Багато репатріантів страждають від посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, втрати сенсу життя. Втрата близьких, стрес від вимушеної міграції та пережиті травми посилюють психологічні труднощі, які ускладнюють повернення до нормального життя. Відсутність належної психологічної допомоги поглиблює ці проблеми.

Одним із важливих аспектів успішної реінтеграції репатріантів є соціально-психологічна підтримка. Вона охоплює комплекс заходів, спрямованих на полегшення адаптації до нових умов життя, відновлення соціальних зв'язків та подолання психологічних труднощів, пов'язаних із пережитими травмами. Соціально-психологічна підтримка

допомагає репатріантам зменшити відчуття ізоляції, підвищити самооцінку, створити відчуття приналежності до нової соціальної спільноти, а також забезпечити емоційну рівновагу під час інтеграції в суспільство [8].

Дослідники підкреслюють важливість соціальної та емоційної підтримки з боку сім'ї, друзів і соціальних мереж для покращення психологічного та соціокультурного стану репатріантів. Наприклад, підтримка з боку друзів і родичів із рідної країни позитивно впливає на адаптацію, тоді як збереження тісних зв'язків із країною перебування може затримати цей процес через підтримку «міжнародної ідентичності» [10]. Також важливо враховувати специфіку роботи з дітьми репатріантів, які можуть стикатися з труднощами в навчанні через культурні та мовні бар'єри [9].

Важливо зазначити, що соціальні мережі підтримки, як етнічні, так і мережі приймаючої країни, також суттєво впливають на психологічне благополуччя репатріантів, зменшуючи вплив дискримінації та підтримуючи емоційну рівновагу [11].

Враховуючи важливість соціально-психологічної підтримки для успішної реінтеграції репатріантів, корисно звернути увагу на досвід інших країн, де впроваджуються різноманітні програми, спрямовані на полегшення адаптації, зменшення психологічного навантаження та відновлення соціальних зв'язків.

У Німеччині після значних міграційних хвиль були створені програми, які поєднують економічну підтримку, мовні курси та соціально-психологічні послуги для сприяння інтеграції репатріантів у нові умови життя. Дослідники відзначають, що для зменшення почуття ізоляції та підтримки емоційної рівноваги репатріантів особлива увага приділяється сімейним заходам і допомозі дітям через спеціальні адаптаційні програми у школах, що враховують культурні та мовні бар'єри [8].

Фінляндія робить акцент на створенні місцевих мереж підтримки, де соціальні служби та громадські організації активно залучаються до допомоги репатріантам. Групові терапії та психологічні консультації допомагають новоприбулим формувати нові соціальні контакти та підтримувати емоційну рівновагу. Особливість фінських програм полягає у забезпеченні доступності психологічної

допомоги, а також у швидкій реакції на потреби репатріантів через системи раннього втручання. Це допомагає швидко адаптуватися та відновити почуття соціальної приналежності [10].

Досвід Грузії після воєнних конфліктів включає створення спеціальних селищ для внутрішньо переміщених осіб, де надаються комплексні послуги для психологічної підтримки та соціальної адаптації. Ці центри не тільки забезпечують житло, але й сприяють зменшенню психологічного стресу через індивідуальні та групові консультації, що допомагає відновити відчуття безпеки та стабільності. Важливим елементом є допомога у працевлаштуванні та інтеграції дітей у нове шкільне середовище [12].

Ізраїль вирізняється своїми програмами для репатріантів, які забезпечують не лише фінансову та соціальну допомогу, але й надають індивідуальні плани адаптації для кожного репатріанта. Це дозволяє враховувати особисті потреби, зокрема психологічну підтримку, вивчення мови та професійну інтеграцію. Такі програми дозволяють репатріантам зберігати свою культурну ідентичність, водночас адаптуючись до нового суспільства. Важливу роль у цьому відіграють етнічні спільноти, які надають емоційну підтримку та допомагають зменшити відчуття ізоляції [2].

У Боснії та Герцеговині, після війни, значну роль у реінтеграції відіграють консультаційні центри та програми, що надають не тільки соціальну, але й психологічну допомогу. Професійне навчання, яке пропонується репатріантам, допомагає їм відновити економічну самостійність, а також зменшити психологічний тиск, пов'язаний із втратою соціальних зв'язків і колишнього життєвого укладу [1].

Отже, досвід цих країн підкреслює важливість комплексного підходу до соціально-психологічної підтримки репатріантів. Цей підхід включає не лише забезпечення матеріальних потреб, але й надання психологічної допомоги, що сприяє зменшенню ізоляції, підвищенню самооцінки та створенню відчуття приналежності до нової соціальної спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кебо О. Сараєво для початківців / переклад із боснійської Катерини Калитко. Брустурів : Дискурсус, 2017. 144 с.
2. Кнесет Ізраїлю. Офіційний вебсайт. URL: <https://knesset.gov.il> (дата звернення: 09.10.2024).
3. Малиновська О. Мігранти, міграція та Українська держава: Аналіз управління зовнішніми міграціями. К., 2004.
4. Попова А., Цибуляк Н., Лопатіна Г., Сичікова Я., Романов Р. Соціально-психологічна адаптація як ключ до інтеграції: дослідження досвіду внутрішньо переміщених осіб з окупованих територій України. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical sciences*. 2024. № 1. С. 272–296. URL: <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-272-296> (дата звернення: 13.06.2024).
5. Романов Р., Попова А. Підходи та показники соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (20-21 квітня 2023 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2023. 387 с. С. 383 – 387. <https://dspace.bdpu.org.ua/items/f1e1e877-20f2-42b1-b913-89a973c3f46a> (дата звернення: 08.10.2024).
6. Служава Н. О., Попова А. С. Проблема соціально-психологічної підтримки українців, які повертаються в Україну з-за кордону. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (24-25 квітня 2024 року) : збірник тез. Запоріжжя : БДПУ, 2024. 430 с. С. 426–429.
7. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / [Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
8. Berekbussunova, G. (2014). Social and psychological support of the person during adaptation in new socio-cultural environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 775-783. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.12.447> (date of access: 09.10.2024).

9. Gancarz, A. (2019). Wsparcie dzieci współczesnych polskich repatriantów w adaptacji szkolnej. *Edukacja Międzykulturowa*. <https://doi.org/10.15804/em.2019.02.17>

10. Gorp, L., Boroş, S., Bracke, P., & Stevens, P., 2017. Emotional support on re-entry into the home country: Does it matter for repatriates' adjustment who the providers are?. *International Journal of Intercultural Relations*, 58, pp. 54-68.

11. Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Jaakkola, M., & Reuter, A. (2006). Perceived discrimination, social support networks, and psychological well-being among three immigrant groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 293-311. <https://doi.org/10.1177/0022022106286925> (date of access: 09.10.2024).

12. Migration Strategy of Georgia 2016-2020. URL: http://migration.commission.ge/files/migration_strategy_2016-2020.pdf (date of access: 09.10.2024).

13. Situation Ukraine Refugee Situation. *Operational Data Portal*. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (date of access: 09.10.2024).

Любов Співак,

докторка психологічних наук,
професорка кафедри психології

Бердянського державного педагогічного університету

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Невизначеність і тривалий час обмежень унаслідок пандемії COVID-19 та умов воєнного стану, інтенсивні трансформаційні зміни у суспільно-політичній і соціально-економічній сферах держави суттєво впливають на життєдіяльність громадян України. Ускладнення життєвих умов і соціального функціонування людей, зростання агресії й збільшення випадків насильства, переживання криз актуалізує необхідність надання кваліфікованої невідкладної реабілітаційної, психологічної та інших видів соціальної допомоги тим категоріям громадян, що їх потребують. В Законі України "Про соціальні послуги" [1] задекларовано, що таку допомогу громадянам країни надають працівники сфери соціальної роботи.

Розвиток професійно-особистісних якостей у майбутніх працівників сфери соціальної роботи розпочинається на початковому етапі їхньої професіоналізації – впродовж фахового навчання в закладі вищої освіти. Крім набуття професійних знань і компетентностей, не менш важливим для майбутніх фахівців сфери соціальної роботи є формування високого рівня резильєнтності для того, щоб бути психологічно сильними і здатними надавати різні види соціальної допомоги іншим людям в умовах обмежень.

Адже резильєнтність - це психологічний ресурс людини, що дозволяє їй бути життєстійкою, адаптуватися до складних зовнішніх умов нездоланної сили, пережити травмуючі події, покращити свій психічний стан і активізувати власну життєдіяльність після стресових подій [2].

Важливість вирішення нагальних державних завдань підвищує значення наукових психологічних досліджень, які стосуються резильєнтності майбутніх фахівців сфери соціальної роботи в складних умовах життєдіяльності.

Мета статті: розкрити результати емпіричного дослідження резильєнтності майбутніх фахівців сфери соціальної роботи в умовах воєнного стану.

Припускаємо, що умови воєнного стану ускладнюють життєдіяльність і впливають на резильєнтність майбутніх фахівців сфери соціальної роботи.

Перевірці нашого припущення сприяло проведення емпіричного дослідження впродовж квітня-травня 2023 року. В емпіричному дослідженні взяло участь 78 студентів – майбутніх фахівців сфери соціальної роботи із закладів вищої освіти міста Київ. Середній вік досліджуваних становив 19,8 років.

Для досягнення поставленої мети, перевірки припущення і визначення рівнів (високого, середнього, низького) резильєнтності досліджуваних застосовувалася адаптована шкала резильєнтності (CD-RISC-10) [2]. Згідно інструкції до шкали, досліджуваним було запропоновано оцінити кожне твердження, вибравши одну оцінку: 0 – ніколи, 1 – рідко, 2 – іноді, 3 – часто або 4 – завжди.

Одержані дані щодо рівнів резильєнтності досліджуваних подано на рис. 1.

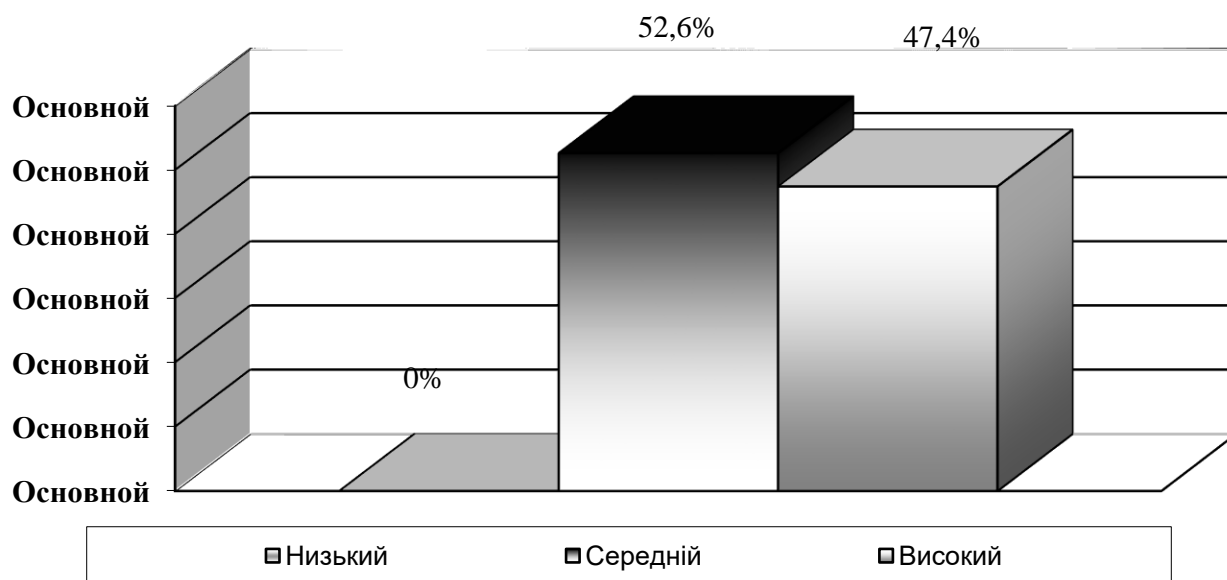


Рис. 1. Рівні резильєнтності майбутніх фахівців сфери соціальної роботи в період воєнного стану

З рис. 1 видно, що у значній кількості майбутніх фахівців сфери соціальної роботи встановлено середній і високий рівні резильєнтності. Досліджувані вважають, що вони (іноді або часто – із середнім рівнем; часто чи завжди – з високим рівнем) виявляють свою стійкість до стресу, можуть пристосуватися до

змін і відновлювати свої психологічні ресурси після травмуючих подій, здатні регулювати свої негативні емоційні стани й емоції (смуток, страх, гнів), стають сильнішими психологічно після вирішення складних життєвих викликів. Низького рівня резильєнтності в досліджуваних не визначено.

Одержані емпіричні висновки підтвердили наше припущення. Також вони узгоджуються з нашими іншими емпіричними результатами щодо цієї ж вибірки майбутніх фахівців сфери соціальної роботи [3]. В умовах воєнного стану життєві обставини багатьох досліджуваних ускладнилися, що зумовило зміну їх життєвих цілей щодо майбутньої професійної діяльності.

Отже, умови воєнного стану ускладнили життєдіяльність майбутніх фахівців сфери соціальної роботи і вплинули на резильєнтність майже половини з них, що потребує розробки ефективних засобів підвищення їхнього рівня резильєнтності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про соціальні послуги»: редакція від 27.04.2022. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 10. 10. 2024)

2. Кіреєва З. О., Односталко О. С., Бірон Б. В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 110-116. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.17>

3. Співак Л. Життєві плани щодо професійної діяльності майбутніх фахівців сфери соціальної роботи в умовах воєнного стану. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. інтернет конф. (25-26 жовтня 2023 р., м. Запоріжжя); укладач Петровська К. В. Запоріжжя : БДПУ, 2023. С. 358-361.

*VI Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція
(23-24 жовтня 2024 року, м. Запоріжжя)*

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